

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



Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.091:811.135.1(043.3)

Liliana SCÎNTEI

**FORMAREA LA ȘCOLARUL MIC A COMPETENȚEI DE RECEPTARE A
MESAJULUI ORAL PRIN STRATEGII DE ASCULTARE ȘI
COMPREHENSIUNE**

Specialitatea 532.02 - Didactică școlară (Limba și literatura română)

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

**ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, doctor,
conferențiar universitar**

Autor:

Liliana Scînteii

CHIȘINĂU 2025

© Scînteii Liliana, 2025

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	8
LISTA ABREVIERILOR	9
INTRODUCERE	10
1. FUNDAMENTE TEORETICE PRIVIND COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL	21
1.1. Receptarea mesajului oral, componentă a competenței de comunicare.....	21
1.2. Delimitări teoretice privind conceptul de ascultare	38
1.3. Valențe comune privind comprehensiunea discursului oral și scris	49
1.4. Concluzii la capitolul 1	58
2. COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL: VECTORI DE ACȚIUNE ÎN CICLUL CURRICULAR AL ACHIZIȚIILOR FUNDAMENTALE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	59
2.1. Implicațiile receptării orale la vârsta școlară mică	59
2.2. Explorarea potențialului textului literar narativ în dezvoltarea școlarului mic	64
2.3. Repere curriculare și practici privind abordarea competenței de receptare a mesajului oral	70
2.4. Cadrul metodologic de formare a competenței de receptare a mesajului oral.....	83
2.5. Modelul pedagogic de comunicare-receptare, bazat pe ascultare și	98
comprehensiune	98
2.6. Concluzii la capitolul 2	104
3. DEMERSUL EXPERIMENTAL PRIVIND FORMAREA LA ȘCOLARUL MIC A COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL PRIN STRATEGII DE ASCULTARE ȘI COMPREHENSIUNE	106
3.1. Designul metodologic al cercetării	106
3.2. Coordonate constatative în perioada pre-experimentală.....	111
3.3. Dezvoltarea experimentală a competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de ascultare și comprehensiune	118
3.4. Validarea experimentală a <i>Modelului pedagogic de comunicare-receptare bazat pe ascultare și comprehensiune</i> , „MC-RBAC”	138
3.5. Concluzii la capitolul 3	143
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	145
BIBLIOGRAFIE:	148

ANEXE	161
ANEXA 1 _Acord de participare la cercetare	161
ANEXA 2. Chestionar Q-PROF.....	162
ANEXA 3. Item 12 (Q-PROF) Opțiuni privind frecvența activităților de ascultare.....	165
ANEXA 4. _Probă de evaluare a înțelegerii textului narativ ascultat_(constatare)	166
ANEXA 5. _Probă de evaluare a înțelegerii textului narativ ascultat_(validare)	171
ANEXA 6. Descrierea rezultatelor la proba de evaluare (constatare).....	179
ANEXA 7. Descrierea rezultatelor la proba de evaluare(validare).....	185
ANEXA 8. Demersul de formare experimentală.....	191
ANEXA 9. Taxonomia interogării	199
ANEXA 10. Învățarea prin cooperare	200
ANEXA 11. Banda desenată	202
ANEXA 12. Tabelul predicțiilor	203
ANEXA 13. Termeni în avans	204
ANEXA 14. _Proiect de lecție	205
ANEXA 15. Imagini din activitățile desfășurate.....	210
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	214
CURRICULUM VITAE	215

ADNOTARE

Scînteii Liliana. **Formarea la școlarul mic a competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de ascultare și comprehensiune. Teză de doctor în științe ale educației, UPSC, Chișinău, 2025**

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 147 pagini de text de bază, bibliografie din 250 de titluri, 15 anexe, 32 de tabele și 24 de figuri.

Publicații la tema tezei: rezultatele obținute sunt publicate în 11 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: competență de receptare a mesajului oral, strategii de ascultare, strategii de comprehensiune, procese cognitive, procese metacognitive.

Domeniul de studiu: Științe ale educației

Scopul cercetării este de a determina reperele teoretico-praxiologice care fundamentează formarea competenței de receptare a mesajului oral la limba și literatura română, nivelul curricular al achizițiilor fundamentale, prin valorificarea potențialului textului literar narativ și a strategiilor bazate pe ascultare și comprehensiune.

Obiectivele cercetării: sintetizarea evoluției și conceptualizărilor noțiunii de competență de receptare a mesajului oral; analiza conceptului de comprehensiune a textului ascultat prin evidențierea proceselor cognitive implicate în înțelegere; identificarea principiilor pedagogice și metodologice de formare a CRMO prin valorificarea textului literar narativ și strategii pentru ascultare și comprehensiune; analiza documentelor curriculare, a opiniilor și practicilor profesorilor privind formarea CRMO; diagnosticarea nivelului de înțelegere a textului narativ ascultat la elevii de clasa a II-a; elaborarea și validarea *Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC”* ca resursă didactică eficientă.

Noutatea și originalitatea științifică constau în: configurarea bazei teoretice – concepte, teorii, modele, idei cu privire la formarea CRMO la LLR; abordarea textului literar narativ ca resursă didactică pertinentă pentru formarea CRMO; valorificarea metodologiei de formare a CRMO, în concordanță cu noua conceptualizare a competenței de comunicare și schimbarea de paradigmă în didactică, și a resurselor digitale; elaborarea și validarea experimentală a eficienței *Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC”*.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice importante rezidă în clarificarea aspectelor teoretice și metodologice care contribuie la formarea holistică a CRMO și valorificarea potențialul textului literar narativ într-un model pedagogic de comunicare-receptare validat experimental.

Semnificația teoretică a cercetării este dată de complexitatea CRMO și necesitatea operaționalizării ei în cadrul formal, cu clarificarea numeroaselor concepte integrate; fundamentarea teoretică a metodologiei de formare având în vedere factorii și strategiile didactice care pot optimiza ascultarea și înțelegerea mesajului; evidențierea unei abordări holistice a CRMO pe baza unui model de comunicare-receptare.

Valoarea aplicativă a cercetării este relevată de dimensiunile structurale inovatoare cuprinse în cercetarea experimentală: setul de texte literare narrative, contexte stimulative de formare a CRMO, selectate prin aplicarea cerințelor psihopedagogice, lingvistice, pragmatice și metodice; stabilirea nivelului de formare a CRMO la clasa a II-a pe baza înțelegerii textului literar narativ ascultat; intervenția pedagogică în baza *Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC”* ce urmărește formarea CRMO, folosind strategii pentru ascultare și comprehensiune; produsul intervenției pedagogice, blogul [ADDA \(atelieradda.blogspot.com\)](http://atelieradda.blogspot.com) ca resursă educațională deschisă, optimizatoare.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin activitatea didactică a autoarei în cadrul *Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.)* din Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, comunicări la evenimente științifice naționale și internaționale, publicații științifice și didactice.

ANNOTATION

Scîntei Liliana. **The training of young schoolchildren in the competence of receiving the oral message through listening and comprehension strategies. Doctoral thesis in educational sciences**, UPSC, Chisinau, 2025

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 147 pages of basic text, bibliography of 250 titles, 15 appendices, 32 tables and 24 pictures.

Publications on the topic of the thesis: the obtained results have been published in 11 scientific works.

Keywords: ability to receive the oral message, listening strategies, comprehension strategies, cognitive and metacognitive processes.

Field of Study: Educational Sciences

The purpose of the research is to determine the theoretical-praxiological milestones that underpin the formation of the competence to receive the oral message in the Romanian language and literature, in the curricular cycle of fundamental acquisitions, capitalizing on the potential of the narrative literary text based on the listening and comprehension strategies.

Research objectives: the synthesis of the evolution and conceptualizations of the concept of oral message reception competence; the analysis of the concept of comprehension of the listened text by highlighting the cognitive processes involved in understanding; the identification of the pedagogical and methodological principles for CROM training by capitalizing on the narrative literary text and the strategies for listening and comprehension; the analysis of curricular documents, the teachers' opinions and practices regarding CROM training; the diagnosis of the level of comprehension of the narrative text listened to by second-grade students; the development and validation of the "MC-RBAC" Pedagogical Communication-Reception Model as an efficient teaching resource.

The scientific novelty and originality consist in: configuring the theoretical basis - concepts, theories, models, ideas regarding CROM training at RLL; approaching the narrative literary text as a pertinent didactic resource for CROM training; capitalizing on the CROM training methodology, in line with the new conceptualization of communication competence and the paradigm shift in didactics; developing and experimentally validating the effectiveness of the "MC-RBAC" Pedagogical Communication-Reception Model.

The results obtained that contributed to solving the important scientific problem lie in clarifying the theoretical and methodological aspects that contribute to the holistic formation of CROM and capitalizing on the potential of the narrative literary text in an experimentally validated pedagogical communication-reception model.

The theoretical significance of the research is given by the complexity of CROM and the need to operationalize it within a formal framework, with the clarification of numerous integrated concepts; the theoretical substantiation of the training methodology, considering the factors and didactic strategies that can optimize the listening and understanding of the message; highlighting a holistic approach to CROM based on a communication-reception model.

The applied value of the research is revealed by the innovative structural dimensions included in the experimental research: the set of narrative literary texts, stimulating contexts for the formation of CROM, selected by applying psychopedagogical, linguistic, pragmatic and methodological requirements; establishing the level of CROM formation in the second grade based on the understanding of the narrative literary text listened to; the pedagogical intervention based on the "MC-RBAC" Pedagogical Communication-Reception Model that aims to form CROM using listening and comprehension strategies; the product of the pedagogical intervention, the ADDA blog (atelieradda.blogspot.com), as an open, optimizing educational resource.

The implementation of the scientific results has been achieved through the author's teaching activity within the *Teacher Training Department (D.P.P.D)*, from the "*Dunărea de Jos*" University in Galați, communications at national and international scientific events, scientific and didactic publications.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Conceptul de ascultare în <i>Instrumentul Bibliometric Național</i>	38
Tabelul 1.2. Abordări teoretice ale conceptul de ascultare	39
Tabelul 1.3. Tipuri de ascultare (după J. Field)	45
Tabelul 1.4. Analiza comparativă a limbajului scris și vorbit (după K. Cain)	47
Tabelul 1.5. Diferențe dintre capacitățile fundamentale de receptare	51
Tabelul 1.6. Comprehensiunea integrată (după V. Aryadoust, 2019)	56
Tabelul 2.1. LLR în planurile-cadru de învățământ	70
Tabelul 2.2. Competențe generale/specifice în ciclul primar la LLR.....	71
Tabelul 2.3. Competența de receptare a mesajului oral, la clasa a II-a	73
Tabelul 2.4. Analiza comparativă a curriculumului pentru formarea CRMO.la clasa a II-a, din România și Republica Moldova	74
Tabelul 2.5. Ascultarea în The National Curriculum in England, 2013	77
Tabelul 2.6. Strategii didactice	85
Tabelul 3.1. Variabila dependentă și instrumente de cercetare folosite	107
Tabelul 3.2. Designul proiectului de cercetare	109
Tabelul 3.3. Competențe, standarde de performanță și conținuturi	112
Tabelul 3.4. Descriptori de performanță	113
Tabelul 3.5. Caracteristicile testului utilizat în etapa pre-experimentală	113
Tabelul 3.6. Standardele de performanță pentru înțelegerea textului ascultat	114
Tabelul 3.7. Descriptori de performanță.....	114
Tabelul 3.8. Valori medii cantitative (pre-experimental)	115
Tabelul 3.9. Valori calitative în grupul experimental (pre-experimental)	115
Tabelul 3.10. Valori calitative în grupul de control (pre-experimental)	116
Tabelul 3.11. Testul „U” Mann-Whitney pentru compararea grupurilor	117
Tabelul 3.12. Demersul de dezvoltare experimentală a CRMO	122
Tabelul 3.13. Tabelul predicțiilor	126
Tabelul 3.14. Autoevaluarea ascultării	131
Tabelul 3.15. Grilă de autoevaluare sumativă	132
Tabelul 3.16. Caracteristicile testului utilizat în etapa post-experimentală	139
Tabelul 3.17. Valori medii cantitative (post-experimental)	139
Tabelul 3.18. Valori calitative în grupul experimental (post-experimental)	140
Tabelul 3.19. Valori calitative în grupul de control (post-experimental)	141
Tabelul 3.20. Testul Mann-Whitney U pentru compararea performanțelor	142

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Structura competenței de comunicare în limba maternă	27
Figura 1.2. Modelul disciplinei LLR (adaptat după F. Sâmișăian, 2014)	28
Figura 1.3. Capacitățile fundamentale de comunicare (adaptat după A. Pamfil)	28
Figura 1.4. Componentele competenței de receptare a mesajului oral	35
Figura 1.5. Producerea și înțelegerea unei propoziții	52
Figura 1.6. Construirea înțelegerii mesajului ascultat	55
Figura 2.1. Evoluția complexității unei competențe specifice	72
Figura 2.2. Lotul profesorilor chestionați (caracteristici)	79
Figura 2.3. Distribuția răspunsurilor la itemii 10 și 11 din Q-PROF	80
Figura 2.4. Distribuția răspunsurilor la itemul 15 din Q-PROF	82
Figura 2.5. Evoluția abilităților de înțelegere a textului narativ (van den Broek)	93
Figura 2.6. Modelul pedagogic de comunicare-receptare, bazat pe ascultare și comprehensiune, „MC-RBAC”	103
Figura 3.1. Valori medii comparative	115
Figura 3.2. Valori calitative în grupul experimental (pre-experimental)	116
Figura 3.3. Valori calitative în grupul de control (pre-experimental)	117
Figura 3.4. Criterii de selecție a textelor literare narative	120
Figura 3.5. Realizarea predicțiilor prin procedee diferite	126
Figura 3.6. Dezvoltarea vocabularului folosind aplicații interactive	127
Figura 3.7. Harta mintală	133
Figura 3.8. Reflecția dirijată asupra experienței de joc	135
Figura 3.9. Cuvântul săptămânii	137
Figura 3.10. Valori medii comparative (post-experimental)	139
Figura 3.11. Valori calitative în grupul experimental (post-experimental)	140
Figura 3.12. Valori calitative în grupul de control (post-experimental)	141

LISTA ABREVIERILOR

CECRL – Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi

C – C – Competențe-cheie

CCAF – Ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, clasele P, I și a II-a

CCD – Ciclul curricular de dezvoltare, clasele a III-a și a IV-a

LLR – Limba și literatura română

CLR – Comunicare în limba română

CRMO – Competența de receptare a mesajului oral

MC-RBAC – Modelul de comunicare-receptare, bazat pe ascultare și comprehensiune

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare

Necesitate obiectivă determinată de mutații politice, economice, sociale și culturale, schimbarea în educație se produce în ultimele decenii mai des, vizând armonizarea sistemelor de educație, îmbunătățirea curricula, modernizarea strategiilor de predare, învățare și evaluare, formarea cadrelor didactice. Astfel, decalajele dintre țări, cel puțin la nivel european, se reduc simțitor în încercarea de a răspunde acestei lumi complexe, confruntată cu schimbări climatice, conflicte armate, inegalitate socială și economică, provocări legate de inteligența artificială și automatizare, mișcări sociale pentru drepturile minorităților, eroziunea valorilor tradiționale, migrație și diversitate culturală. În acest context, comunicarea este unanim privită de către cercetători ca una dintre abilitățile-cheie ale secolului al XXI-lea, care influențează în mod direct raporturile fiecăruia cu lumea. La nivel personal, abilitățile de comunicare sunt asociate cu menținerea sănătății fizice și mentale, stabilirea de bune relații sociale și personale, modelarea viziunii identitare despre sine, exprimarea credinței și a spiritualității, satisfacerea necesităților instrumentale.

În același timp, comunicarea în limba maternă constituie pilonul fundamental pentru formarea și cultivarea unui spectru larg de competențe, fiind implicată în asimilarea cunoștințelor și capacităților specifice tuturor discipline școlare. Este astfel justificată preocuparea sistemelor de educație și a școlilor pentru dezvoltarea acestei competențe și îmbunătățirea permanentă a practicilor educaționale. În centrul acțiunii se află profilul absolventului, un ideal pe care școala are misiunea de a-l atinge, înzestrând fiecare elev cu instrumentele care îi permit o activă, responsabilă și creativă inserție socioprofesională. Pentru atingerea acestui deziderat, pe parcursul fiecărei trepte de învățământ, comunicarea reprezintă C-C pe baza căreia se construiesc cunoașterea și relaționarea.

Adoptarea *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)* a produs transformări în predarea limbilor, prin abordarea integrată, axată pe comunicare. CECRL a jucat un rol important în educație prin introducerea sistemului de formare și evaluare a abilităților lingvistice. În cadrul acestuia se disting trei componente ale competenței de comunicare: lingvistică, sociolingvistică și pragmatică [23, p. 18]. CECRL a stimulat elaborarea de curricula și resurse didactice care să acorde o atenție egală tuturor componentelor competenței, încurajând nu numai dobândirea de cunoștințe lingvistice, ci și dezvoltarea capacității de a utiliza limbajul în mod creativ în diverse situații.

În contextul celor relatate, F. Sâmihaian [153, p. 36-37] constată că existența CECRL are meritul de a conceptualiza studiul limbilor străine, de a ilustra practici de predare-învățare-evaluare și de a stabili criterii comune pentru evaluarea competențelor lingvistice. Limba și literatura română nu beneficiază de un astfel de cadru, însă, dincolo de unele abordări tributare tradiției sau specificului lingvistic, există tendințe comune în cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*:

- abordarea tuturor domeniilor comunicării (receptare orală și scrisă, producere de mesaje orale și scrise, interacțiune), a diverselor tipuri (verbală și nonverbală), coduri (lingvistic, sonor, vizual sau combinat) și funcții (informare, explicare, convingere, împărtășire);
- predarea integrată a limbii și literaturii;
- diversificarea strategiilor didactice, îmbinarea metodelor tradiționale cu cele moderne, activ-participative și interactive;
- accentuarea rolului metacogniției, a înțelegerii procesului parcurs în învățare;
- centrarea pe elev, pe nevoile, interesele și profilul de învățare al acestuia ca repere în construirea strategiei didactice.

Documentele de politici educaționale europene [140], [141], [242] au generat schimbări în Curriculumul Național din România și cel din Republica Moldova. Curricula pentru clasele primare din cele două țări [48], [49], [50] sunt centrate pe formarea de competențe și acordă importanță tuturor componentelor competenței de comunicare.

În această ordine de idei, propunându-și să analizeze comunicarea ca simbol al modernității, D. Wolton [189, p.62] menționează că: „*A comunica devine cel mai adesea sinonim cu a se exprima, fiecare căutând înainte de toate nu dialogul, ci posibilitatea de a vorbi.*” Interpretarea afirmației poate fi făcută prin analiza produselor curriculare din ultimele decenii care s-au concentrat mai puțin pe formarea CRMO. Pentru o comunicare autentică este important să putem exprima clar propriile gânduri, dar și să fim capabili să ascultăm activ, să înțelegem și să apreciem critic informațiile primite. Exprimarea este echivalentă cu monologul, în absența interacțiunii, a răspunsului care mobilizează atenția, cunoștințele, puterea de înțelegere, sistemul de valori al receptorului.

O altă premisă pentru abordarea CRMO este legată de fenomenul analfabetismului funcțional. Ascultarea este baza potrivită pentru a construi concepte, pentru a dezvolta înțelegerea înainte ca elevii să utilizeze cititul pentru a învăța, dar și pentru a-i sprijini atunci când întâmpină dificultăți în citirea fluentă și conștientă.

În consecință, se impune concentrarea asupra educației pentru ascultare în sălile de clasă și în programele de formare, ca răspuns la dinamica actuală a societății.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. În cadrul demersului investigațional privind formarea CRMO, sunt relevante lucrările publicate în ultimii ani de cercetători în domeniul științelor comunicării, de psihologi, de specialiști în științele educației la nivel național și internațional, de didacticienii LLR.

Noțiunea de competență s-a extins din Statele Unite spre țări ca Regatul Unit, Elveția, Belgia și Franța și a pătruns în sfera educațională, așa cum arată G. Butin [235], acoperind mai întâi domeniul formării profesionale, unde conceptul a fost clarificat de cercetători ca G. LeBoterf [241] și J. Tardif [245], identificându-se atributele specifice și nivelurile de formare de către M. Mulder, K. Collins [220], A. Jorro [240], instrumentele pentru dezvoltarea competențelor în domenii diverse prin A. M. Sanchez, A. Di Martino [243], precum și criteriile care verifică o competență: J.P. Bronckart [236], Ph. Jonnaert [86], D. Potolea, S. Toma [132], I. Vlașin [187].

Conceptualizarea competenței de comunicare ca finalitate educațională a fost orientată spre clarificarea conceptului și precizarea componentelor sale prin N. Chomski [201], H. D. Hymes [213], M. Canale [200], dezvoltarea unor modele de comunicare complexe de către C. Simard, J.L. Dufays, J. Dolz [244], R. S. Ross [226], D. Rovența-Frumușani [148], nuanțarea sa prin adăugarea convențiilor socioculturale, contextuale și psihologice: J. Lohisse [92], A. Mucchielli [109], K. Floyd [63], M. Dinu [54], L. Șoitu [179], I.O. Pânișoară [121].

În spațiul românesc competența de comunicare în cadrul noii paradigme educaționale, centrată pe formarea competențelor a fost abordată de către: Vl. Pâslaru [124], C. Șchiopu [173; 176], M. Marin [97], V. Ciobanu [32; 33], A. Pamfil [116; 117], V. Goia [70], F. Sâmișăian [153], A. Hobjilă [75; 76; 77], C. Crăciun [39; 40], I. Neacșu, A. Damian [112], prin lucrări de referință în didactica limbii și literaturii române pe diferite trepte școlare.

Preocupări privind dezvoltarea unei didactici a oralului și formarea competenței de receptare a mesajului oral la vârsta școlară mică se regăsesc în lucrările de didactică apărute în ultimele decenii. F. Sâmișăian consideră că datorită statutului de domeniu nou al didacticii limbii, didactica oralului nu este încă bine structurată și produce „*cele mai multe dificultăți în activitatea la clasă*” [153, p. 129]. Despre metodica organizării activităților de receptare a mesajului oral, C. Crăciun susține că este „*Nu suficient consolidată în țările cu tradiție, puțin cunoscută la noi și rar aplicată*” [40, p. 156]. O. Moraru, în activitatea de cercetare și implementare a unor demersuri didactice privind formarea copilului-cititor, afirmă că: „*Plăcerea de a citi de mai târziu, pe care încercăm să o stărnim fie prin strategii atractive, fie prin constrângeri, are legătură cu primii ani de viață ai copilului*” [105, p. 30], ani în care copilul se bucură, ascultând de frumusețea cuvântului scris.

Aspecte privind competența de receptare orală, ca parte a comunicării în limba română, se regăsesc în lucrările științifice ale cercetătorilor: A. Pamfil [117] – principiile specifice formării capacității de comunicare orală la clasele primare, A. Hobjilă [75; 76] – repere în formarea ipostazei de receptare-decodare-interpretare a mesajului, C. Crăciun [39; 40], F. Sâmișăian [153], V. Ciobanu [32; 33], M. Norel [113] – didactica oralului, activități specifice, E. Platon, L. I. Vasiliu, E. Păcurar [128], E. Platon, D.V. Burlacu, I.S. Sonea [129] – evaluarea competențelor de comunicare orală.

Scopul receptării orale și scrise este același, înțelegerea mesajului, de aceea comprehensiunea este cel mai analizat construct atunci când vorbim despre formarea competențelor de receptare a textului. Domeniul lecturii este bogat în studii privind comprehensiunea ca fază de prim contact cu universul textului, în care se produce „*înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literar*” [176, p. 115]. C. Șchiopu constată că aceasta este un proces important, implicând formarea unei înțelegeri asupra evenimentelor, personajelor, diferențelor și similarităților, a vocabularului folosit de autor și a tuturor elementelor structurale ale operei literare [idem, p. 79]. Analiza în profunzime a nuanțelor și suprapunerilor de sensuri în termenii de comprehensiune, înțelegere, interpretare se regăsește în lucrările cercetătorilor C. Parfene [118], Vl. Pâslaru [124], C. Șchiopu [173, 174, 175, 176], E.M. Szekely [172], V. Mih, C. Mih [102], M. C. Petrovici [126], preocupați de stabilirea principiilor, nivelurilor și metodologiei receptării textului literar. Fără comprehensiune, textul nu poate fi interpretat, iar sensul deplin al acestuia rămâne ascuns receptorului. Instruirea bazată pe stimularea proceselor de înțelegere este prioritară la școlarul mic, receptarea mesajului și construirea sensului fiind îngreunate în absența înțelegerii. Lucrări apărute în spațiul românesc tratează pe larg aspecte privind receptarea și înțelegerea: K. Cain [24] analizează diferențele dintre capacitățile fundamentale de receptare, evidențiind legătura dintre ele, P. Vianin [185] explică procesele cognitive și metacognitive implicate în înțelegere, I. Albușescu [2] prezintă problematica instruirii pentru înțelegere în contextul analfabetismului funcțional, S. Dehaene [53] cercetează atenția și implicarea activă ca piloni fundamentali ai învățării. Strategiile didactice centrate pe receptare și comprehensiune au făcut obiectul lucrărilor publicate de: C. Șchiopu [176], T. Cartaleanu, T., V. Goraș-Postică, L. Handrabura [28], I. Neacșu, A. Damian [112], M. Stanciu [170], R. Gheorghe, C. Burlan, Ș. Pacearcă, I. Negoită [66], A. Mancaș, D. Stoicescu, L. Sarivan [93].

Ascultarea este un factor important în promovarea înțelegerii. Parafrazându-l pe Umberto Eco, așa cum există un *Cititor Model* există și un *Ascultător Model*, deoarece comunicarea orală este și ea, ca și lectura, un act de co-producere prin receptare, act din care se nasc idei prin interacțiunea dintre cei doi actori: vorbitorul și ascultătorul. Teoreticienii comunicării au

reconsiderat reperatele fundamentale și au evidențiat rolul ascultării: T. Slama-Cazacu [168] constată că receptarea corectă presupune înțelegerea sensului prin interpretare, J. C. Abric [1] prezintă ascultarea ca o caracteristică importantă a comunicării interpersonale, A. Mucchielli [109] subliniază rolul atitudinii comprehensive, a empatiei în interacțiune, M. Dinu [54] vorbește despre o „problematică” a ascultării, iar I. Axentii [13], V. Guceac [71], I. O. Pânișoară [121], L. Pogolșa L., M. Morari [130] analizează ascultarea activă/ interactivă ca factor de influență în comunicare, la nivelul procesului de instruire. Conceptul de ascultare a fost definit și analizat de către A. Hugues [211], G. Buck [199], H.D. Brown [197], M. Purdy [225] în legătură cu formarea competenței de comunicare într-o limbă străină. În domeniul managementului, procesul de ascultare a fost studiat de: J. Brownell [198], D. Carnegie [27], J. Stovall, R. H. Hull [171], G. Hasson [74] în scopul eficientizării comunicării. În domeniul dezvoltării personale, K. Murphy [110], A. Faber, E. Mazlish [61] și A. Braconnier [20] explică certurile și conflictele prin lipsa de ascultare și înțelegere a mesajului. Abordările multidisciplinare ale ascultării în domenii diverse ale cunoașterii au condus la elaborarea unei varietăți de definiții și teorii, reflectând complexitatea acestui concept. Această diversitate teoretică semnalează faptul că ascultarea se modifică în funcție de scopul comunicării, de contextul cultural, de particularitățile individuale ale receptorilor, nefiind însă exclusivă responsabilitatea acestora.

Considerată de către L. Vandergrift [231] „Cenușăreasa” abilităților de comunicare, ascultarea trezește interesul cercetătorilor din educație, ca M. Beall et al. [193], C.E. Glenn [206], M. Imhof [214], A. Biemiller [194], T. Sticht [228], P. van den Broek, J. Lynch, P. Kendeou, M.J. White [196] datorită timpului mare petrecut de elevi ascultând, rolului în dezvoltarea limbajului și relației semnificative dintre ascultare și citire în alfabetizare. Conceptul de competență de ascultare este abordat de P. Fontana, S. Cohen, A. Wolvin [205], G. Bodie [195], A. Wolvin, C. Coakley [233], D. Worthington, G. Bodie [234], autori care consideră această competență un construct multidimensional. Importanța receptării orale nu este legată doar de timpul mare petrecut în clasă ascultând, ci și de succesul școlar. M.S. Conaway a demonstrat că ascultarea este un factor determinant pentru performanța școlară: „*Printre studenții care eșuează, abilitățile de ascultare deficitare au fost un factor mai puternic decât abilitățile de citire sau aptitudinile academice*” [apud: 233, p. 143]. Modelul lui C. Simard (2010) de formare a competenței de comunicare [244] include *componenta transdisciplinară*, confirmând relația dintre această competență și dificultățile de învățare manifestate la celelalte discipline școlare.

Atât la nivel național, cât și internațional, s-a acordat mai puțină atenție capacității de înțelegere a textului ascultat [209, p. 200], deși există teorii care integrează aceleași procese cognitive în ascultare și lectură [192]. În înțelegerea mesajului ascultat, procesele cognitive sunt

aceleași, diferiți fiind analizatorii implicați și timpul alocat pentru receptare și reacție la mesaj. Prin activități de ascultare și comprehensiune, elevii pot fi dirijați să înțeleagă un text pe care nu l-ar putea parcurge singuri, construind cunoștințe sau aplicând ceea ce știu deja în contexte noi, trezindu-le curiozitatea și crescând motivația pentru lectura ulterioară.

Cercetarea are la bază principiile epistemologice conținute în documente normative, printre care se numără: *Codul Educației al Republicii Moldova* [34], *Legea educației naționale nr. 1/2011* [90] și *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023* [91] din România, *Curriculumul Național. Învățământ primar, Republica Moldova* [48], *Curriculum Național. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română/ Limba și literatura română, clasele pregătitoare, I și a II-a din România* [49]. De asemenea, au fost studiate documente oficiale, relevante pentru cercetare: *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadrul de referință al Curriculumului Național, București, 2020* [142], *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018* [68] *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, Chișinău, 2019* [69]. Documentarea cu privire la abordarea CRMO în manualele școlare s-a făcut folosind site-urile oficiale pentru manualele digitale: <https://ctice.gov.md/manuale-scolare/> și <https://www.manuale.edu.ro/>.

În contextul celor menționate, observăm că în spațiul românesc este încă insuficient cercetată problema formării competenței de receptare a mesajului oral. Reperele teoretice privind această competență sunt vag stabilite și nu sunt suficient investigate cadrul de acțiune și de resurse pentru formarea sau optimizarea acestei competențe, cele mai multe abordări fiind tributare domeniului didacticii limbilor străine. Problema cercetării are la bază convingerea noastră că receptarea orală competentă este o capacitate ce nu rezidă exclusiv în individ sau în mediu, ci este construită de elev atât în legătură cu configurația internă, cât și cu aspectele care țin de contextul instruirii (climatul instruirii, strategiile didactice folosite, tipurile de sarcini de învățare, mijloacele de învățământ).

Apar astfel **contradicții** între necesitatea formării acestei competențe și lipsa unor modele teoretice și de acțiune în didactica limbii și literaturii române.

- Care sunt componentele competenței de receptare a mesajului oral?
- Asupra căror componente se poate acționa, folosind strategii didactice specifice, pentru formarea acestei competențe?
- Care sunt prescripțiile documentelor curriculare privind formarea CRMO la nivelul curricular al achizițiilor fundamentale?

- Există corelații între conținuturile și strategiile didactice recomandate de curriculum sau folosite de profesori la clasă și nivelul la care copilul înțelege un discurs ascultat?
- Textul literar narativ extins peste nivelul recomandat de programa școlară (120 de cuvinte [49, p. 18]) poate fi abordat în CCAF și utilizat drept resursă care optimizează formarea CRMO?
- În ce măsură profesorii acționează metodic și unitar în direcția formării CRMO?

Interogațiile conduc la formularea **problemei cercetării**: *Care sunt reperetele teoretice și practic-aplicative ale formării competenței de receptare a mesajului oral la disciplina LLR în clasele primare, la nivelul curricular al achizițiilor fundamentale, prin valorificarea textului literar narativ și a unor strategii pentru ascultare și comprehensiune?*

Cercetarea urmărește și dezvoltă posibilele răspunsuri la problemele identificate, organizând concluziile într-un model pedagogic pe care îl propune ca optimizator pentru demersul didactic de formare a CRMO la disciplina *limba și literatura română/ comunicare în limba română*. **Scopul cercetării** este de a determina reperetele teoretico-praxiologice care fundamentează formarea competenței de receptare a mesajului oral la limba și literatura română, nivelul curricular al achizițiilor fundamentale, prin valorificarea potențialului textului literar narativ și a strategiilor bazate pe ascultare și comprehensiune.

Obiectul cercetării îl reprezintă procesul de formare a CRMO prin folosirea textului literar narativ și a unor strategii bazate pe ascultare și comprehensiune.

În acest sens am stabilit următoarele **obiective** ale cercetării:

- O1.** Sintetizarea evoluției și conceptualizărilor conceptului de competență de receptare a mesajului oral din perspectiva instruirii la limba și literatura română.
- O2.** Analiza conceptului de comprehensiune a textului ascultat prin evidențierea proceselor cognitive implicate în înțelegere.
- O3.** Identificarea principiilor pedagogice și metodologice de formare a CRMO prin valorificarea textului literar narativ și strategii pentru ascultare și comprehensiune.
- O4.** Analiza documentelor curriculare, a opiniilor și practicilor profesorilor privind formarea CRMO.
- O5.** Diagnosticarea nivelului de înțelegere a textului narativ ascultat la elevii de clasa a II-a.
- O6.** Elaborarea și validarea Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC” ca resursă didactică eficientă.

Obiectivele cercetării sunt formulate pentru a oferi o bază solidă și cuprinzătoare pentru studiu, asigurând explorarea în mod sistematic a multor aspecte relevante ale formării competenței de receptare a mesajului oral la școlarul mic.

Pe baza obiectivelor de cercetare stabilite și a variabilelor „cauză” și „efect” am formulat **ipoteza** pe care se întemeiază cercetarea: *Valorificarea textului literar narativ, a strategiilor didactice bazate pe ascultare și comprehensiune și a resurselor digitale va avea efecte pozitive asupra înțelegerii mesajului ascultat.*

Metodologia cercetării științifice. Operaționalizarea conceptelor este realizată printr-un ansamblu de *metode teoretice* (documentarea științifică, analiza și sinteza, compararea, modelarea teoretică și generalizarea), *metode cantitative* (ancheta pe bază de chestionar, probă de evaluare), *metode calitative* (experimentul, analiza de conținut a produselor curriculare), *metode de analiză* (interpretarea rezultatelor experimentului) și *metode statistice* de colectare și prelucrare a datelor folosind programul SPSS, abordarea multiplă oferind posibilitatea de a identifica aspecte reprezentative ale receptării orale și de a oferi o analiză în profunzime a competenței de receptare orală.

Noutatea și originalitatea științifică este dată de:

- configurarea bazei teoretice – concepte, teorii, modele, idei cu privire la formarea competenței de receptare a mesajului oral la limba și literatura română;
- abordarea textului literar narativ extins dincolo de nivelul de 120 de cuvinte la care programa școlară situează cititorul independent în CCAF ca resursă didactică pertinentă pentru formarea CRMO;
- valorificarea metodologiei de formare a CRMO, în concordanță cu noua conceptualizare a competenței de comunicare și schimbarea de paradigmă în didactica LLR, și a resurselor digitale ca elemente definiții pentru dezvoltarea capacităților de a asculta și a înțelege discursul oral;
- elaborarea și validarea experimentală a eficienței *Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC”* pentru formarea CRMO, în CCAF.

Problema științifică soluționată prin cercetare constă în clarificarea aspectelor teoretice și metodologice care contribuie la formarea CRMO, având în vedere scopul principal al ascultării – construirea sensului mesajului receptat și valorificarea potențialul textului literar narativ într-un model pedagogic de comunicare-receptare validat experimental.

Semnificația teoretică a cercetării este dată de: complexitatea CRMO și necesitatea operaționalizării ei în cadrul formal, cu clarificarea numeroaselor concepte integrate; fundamentarea teoretică a metodologiei de formare a CRMO, având în vedere factorii externi, care țin de mediul fizic și de emițător, și strategiile didactice care pot optimiza ascultarea și înțelegerea

mesajului; evidențierea unei abordări a CRMO pe baza unui model de comunicare-receptare care să integreze componentele receptării orale și cadrele de formare a unei competențe.

Valoarea aplicativă a cercetării este relevată de dimensiunile structurale inovatoare cuprinse în cercetarea experimentală: setul de texte literare narative extinse peste nivelul de 120 de cuvinte, contexte stimulative de formare a CRMO, selectate aplicând cerințe psihopedagogice, lingvistice, pragmatice și metodice; stabilirea nivelului de formare a CRMO la clasa a II-a pe baza înțelegerii textului literar narativ ascultat; intervenția pedagogică în baza *Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC”* ce urmărește formarea CRMO folosind strategiile de ascultare și comprehensiune descrise; produsul intervenției pedagogice, blogul [ADDA \(atelieradda.blogspot.com\)](http://atelieradda.blogspot.com), ca resursă didactică optimizatoare folosită pe parcursul cercetării la clasele din grupul experimental, pentru formarea CRMO la clasa a II-a.

Implementarea rezultatelor științifice este asigurată prin demersuri teoretice și experiențiale:

- activitate didactică desfășurată la disciplinele *Psihopedagogie pentru clasa pregătitoare și Modele și strategii educaționale centrate pe elev*, în cadrul specializării *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, la Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;
- publicații la tema tezei: 3 articole științifice în reviste cu recenzenti, 8 texte de comunicări la conferințe internaționale, 5 articole în publicații didactice.
- comunicări la evenimente științifice naționale și internaționale:
 - *Formarea competenței de receptare orală la școlarul mic prin intermediul tehnicilor de ascultare activă*//*Conferința Republicană a Cadrelor Didactice: Învățământul preșcolar. Învățământul primar*, 26-27 februarie 2022, UST, Chișinău.
 - *Proiect de activitate didactică bazată pe ascultare activă și comprehensiune*//*Conferința Internațională: Diversitatea disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației*, 29-31 martie 2022, CCD, Piatra Neamț și UPSC, Chișinău.
 - *Dezvoltarea competenței de ascultare prin activități ludice și resurse educaționale digitale*//*Conferința Internațională: Traditie și inovare în cercetarea științifică*, Ediția a XI-a, 7 octombrie 2022, USARB, Bălți.
 - *Autoevaluarea și autoreglarea procesului de ascultare la școlarul mic*//*Conferința Internațională: Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*, Ed. 1, 18-19 august 2022, UST, Chișinău.
 - *Facilitating text reading using listening skills and digital technology in the primary grades*//*Conferința Internațională: Identities in the spotlight. Dialogue in a global world: Communication*,

Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology, Ed. 10, 20-21 mai 2023, Tîrgu Mureș.
Alpha Institute for Multicultural Studies.

- *Abordarea strategiilor dramatice pentru optimizarea competenței de receptare orală*//
Conferința Internațională: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-
25 martie 2023, UPSC, Chișinău.

- Theoretical insights and pedagogical impacts on assessing young learners' oral receptive skills//Conferința Internațională *The power of dialogue in a globalized world: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*, Ed. 11, 18 mai 2024, Tîrgu Mureș.
Alpha Institute for Multicultural Studies.

- Navigând prin universuri narative – implicațiile activităților de ascultare în dezvoltarea multidimensională a elevilor//Conferința Internațională *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 26, 21-22 martie 2024, UPSC, Chișinău.

Volumul și structura tezei: Teza cuprinde: introducerea, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 147 pagini de text de bază, bibliografie din 250 de titluri, 15 anexe. În textul tezei se regăsesc 32 de tabele și 24 de figuri.

Termenii-cheie: competență de receptare a mesajului oral, strategii de ascultare, strategii de comprehensiune, procese cognitive, procese metacognitive.

CONȚINUTUL DE BAZĂ AL TEZEI

Introducerea cuprinde actualitatea și importanța temei de cercetare, situația în domeniul de cercetare și interogațiile care au condus la formularea problemei de cercetare, sunt descrise reperele epistemologice și metodologia cercetării, sunt evidențiate elementele de noutate și originalitate științifică, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a cercetării, precum și modul în care a fost asigurată implementarea rezultatelor științifice.

Capitolul 1 al cercetării prezintă traiectul evoluției conceptului de competență de receptare a mesajului oral și particularitățile acesteia în predarea LLR prin abordarea comunicativ-funcțională. Este dezvăluită esența acestei competențe pornind de la explorarea modelelor de comunicare pentru a surprinde componentele relevante și factorii care influențează receptarea și înțelegerea mesajului. Acest demers a fost necesar pentru a oferi un tablou explicit a ceea ce trebuie să includă un demers didactic centrat pe formarea unei competențe. Este elaborată o definiție operațională a CRMO și sunt sintetizate componentele acesteia, într-o strânsă interdependență a caracteristicilor care țin de emițător, de receptor și de mediul fizic. Sunt analizate conceptele de ascultare și comprehensiune și teoriile cognitive privitoare la construirea sensului în receptarea orală și scrisă, evidențiindu-se teoriile integrate privitoare la relația dintre comprehensiunea

discursului oral și scris. Modelele teoretice ale înțelegerii argumentează că citirea și ascultarea împărtășesc procese cognitive comune, ceea ce permite valorificarea potențialului textului literar narativ ca resursă pentru formarea CRMO la nivelul primar în CCAF.

Capitolul 2 prezintă abordarea metodologică a soluționării problemei de cercetare într-o triplă determinare: teoria și metodologia specifică domeniului de studiu, curriculum și practică didactică. Sunt prezentate progresele în dezvoltarea cognitivă a școlarului mic stabilind conexiuni între limbaj, nivelul dezvoltării vocabularului, ascultare și înțelegere. Este evidențiat rolul literaturii și, în special, al textului narativ, considerat „trusă de instrumente” [188, p. 15] în dezvoltarea personalității copilului, evidențiindu-se importanța instruirii pentru dezvoltarea abilităților de limbaj oral, în special a înțelegerii textului ascultat. Analiza critic-constructivă a curriculumului și a practicilor și opiniilor profesorilor cu privire la formarea CRMO, ca investigații preliminare, au stat la baza construirii unui model de comunicare-receptare. Strategiile de instruire propuse pentru formarea CRMO creează contexte de învățare ludică, activ-participativă, prin cooperare și bazată pe tehnologie. Acestea integrează metode centrate pe ascultare și comprehensiune descrise în lucrări de didactică. *Modelul pedagogic „MC-RBAC”*, descris în subcapitolul 2.5., cuprinde cadrul de instruire în interiorul căruia sunt prioritare textele literare narative, extinse dincolo de nivelul la care copilul poate citi independent, strategiile didactice și resursele metodologice cu rol în activarea proceselor cognitive și metacognitive în scopul ascultării și înțelegerii mesajului.

Capitolul 3 tratează problema cercetării din perspectivă experimentală și este dedicat prezentării experimentului pedagogic și a programului de dezvoltare experimentală a CRMO realizat prin implementarea *Modelului pedagogic de comunicare-receptare, „MC-RBAC”*. Este prezentat designul metodologic al cercetării, eșantionul implicat în cercetare și etapele experimentului desfășurat prin aplicarea modelului propus, analizând statistic și sintetizând datele obținute experimental pentru a confirma și valida eficiența unui model pedagogic bazat pe ascultare și comprehensiune în formarea CRMO la clasa a II-a, disciplina limba și literatura română, în CCAF.

În **concluzii generale și recomandări** sunt generalizate valorile teoretice și practic-aplicative ale cercetării, se fac recomandări ce pot servi profesorilor ca resurse pentru formarea CRMO, se sugerează potențiale piste de noi investigații și sunt indicate limitele cercetării.

1. FUNDAMENTE TEORETICE PRIVIND COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL

1.1. Receptarea mesajului oral, componentă a competenței de comunicare

Interesul pentru explorarea competențelor din perspectivă educațională a apărut ca răspuns la protestul îndreptat înspre sistemele de învățământ tradiționale centrate pe dobândirea de cunoștințe, insuficiente pentru piața muncii. În prezent „*a-i face pe copii să își formeze competențe reprezintă principala misiune a școlii*” [143, p. 9]. Inserția profesională nu necesită doar cunoștințe, ci și capacități de comunicare, comportamente, atitudini și valori, aspecte fundamentale pentru societățile democratice viitoare. Trecerea la un învățământ centrat pe formarea de competențe a fost un semn de asumarea a unei noi orientări, iar problema pe care trebuie să o rezolve acum curricula este de a selecta ce și cum trebuie să învețe elevii pentru a putea să se adapteze și să transforme lumea în care vor trăi. Din perspectivă tehnică, acest lucru implică răspunsul la întrebările despre ce competențe sunt necesare și modul în care aceste competențe sunt formate și dezvoltate [101, p. 11].

Termenul de competență este considerat polisemantic, având înțelesuri raportate la domeniul de interes și la contextul de întrebuințare [98, p. 103]. În limbaj curent, competența desemnează „*capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții*” [52, p. 203]. În domeniul formării profesionale a fi competent presupune „*capacitatea de a mobiliza și a combina cunoștințele pentru a răspunde unei situații mereu noi*” [241, p. 20]. J. Tardif consideră că o competență există doar în acțiune, desemnând o realitate dinamică, un proces de mobilizare eficientă a unor tipuri diferite de resurse interne și externe „*în cadrul unei familii de situații*” [245, p. 19]. Competențele condiționează îndeplinirea sarcinilor, rezolvarea problemelor, „*funcționarea într-o anumită profesie, organizație, poziție sau rol*” [220], eficacitatea și eficiența cu care se rezolvă anumite categorii de „*situații de muncă sau de învățare*” [132] fiind dovada existenței lor. Sensurile acestei noțiuni s-au dezvoltat paralel, în funcție de origine [236, p. 28]:

- competența în domeniul lingvisticii, teorii dezvoltate de Chomsky și Hymes;
- competența în câmpul muncii și în formarea profesională a adulților, dezvoltată după Al Doilea Război Mondial ca urmare a politicilor de stat privind avansarea profesională și socială a muncitorilor prin cursurile serale;
- competența în formarea pentru integrarea profesională a șomerilor și dezvoltarea profesiei de formator în educația adulților, inclusiv a literaturii specifice domeniului.

G. Boutin [235] precizează că, la sfârșitul anilor șaiszeci, abordarea bazată pe competențe s-a extins din domeniul industriei, în sistemul de învățământ din Statele Unite, ulterior regăsindu-se în lucrări din Regatul Unit, Elveția și Belgia, direcționată de eforturile de îmbunătățire a calității educației, iar introducerea termenului de „*competență*” în educație la nivel internațional a fost rezultatul unui proces evolutiv și a contribuțiilor multiple ale cercetătorilor și organizațiilor educaționale de-a lungul secolului al XX-lea și începutului secolului al XXI-lea. Conceptul de competență a devenit fundamental în dezvoltarea curriculumului și pregătirea tinerilor pentru a face față cerințelor unei societăți în continuă schimbare.

Documentul *Recommendation of the European Parliament and of the Council European* definește C-C drept „*o combinație specifică de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenie activă, incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii*” [141]. Prin domeniile de C-C, Comisia Europeană a intenționat să compatibilizeze sistemele educaționale din țările Uniunii Europene. Sistemul C-C a fost preluat într-o mare diversitate de forme în politicile curriculare ale statelor, competența de comunicare situându-se în prim plan în toate țările.

În didactica limbii, a cărei misiune este să construiască și să pună în practică paradigma formării competenței de comunicare, o importanță deosebită o au componentele acestei competențe. Din perspectiva paradigmei lingvisticii, N. Chomsky, în anii șaiszeci, a dat semnificație conceptului de competență, făcând distincție între competența lingvistică, reprezentând ceea ce cunoaște vorbitorul-ascultător despre limba sa, și performanță, reprezentând utilizarea propriu-zisă a limbajului în situații concrete [201, p. 4]. Prin competență, N. Chomsky înțelege o reprezentare abstractă, intuiția lingvistică a vorbitorului nativ, capacitatea sa înnăscută, ideală, de a construi noi enunțuri, niciodată auzite până atunci, corecte din punct de vedere gramatical, pe baza potențialului biologic [idem, p. 19]. Teoria lui N. Chomsky se bazează pe observațiile cu privire la modul accelerat de însușire de către copil, în primii ani de viață, a principalelor structuri lingvistice, acțiune care nu poate fi explicată în termeni de învățare; această viteză ar dovedi faptul că fiecare om are *capacitatea înnăscută* să își însușească orice limbă și să producă structuri gramaticale; această dispoziție înnăscută a fost numită competență. Ea are însă un statut teoretic sau ideal, deoarece producțiile verbale reale pot să nu fie întotdeauna corecte.

Pornind de la noțiunea de competență lingvistică a lui N. Chomsky, în articolul „*On communicative competence*”, D. Hymes redefiniște noțiunea, luând în considerare aspectele sociale ale limbajului: o competență lingvistică ideală nu poate explica dezvoltarea stăpânirii practice a unei limbi; aceasta presupune capacitatea de a adapta producțiile verbale la caracteristicile contextului, deci adaptarea necesită învățare socială. În viziunea lui Hymes,

competența de comunicare include competența lingvistică și anumite reguli de folosire a limbii în funcție de contextul social, fără respectarea cărora cunoașterea regulilor gramaticale ar reprezenta prea puțin. Analizând conceptul de competență, D. Hymes observă că există mai multe sectoare ale competenței de comunicare, putându-se distinge „*modelele de competență pentru recepție și modelele de competență pentru producție*” [213, p. 275]. Hymes elaborează modelul „Speaking” [apud: 92, p. 159-160] în care propune o abordare pragmatică a interacțiunilor lingvistice, punând în prim plan conceptul de situație socială.

C. Ungureanu [184, p. 85] constată că studiile privind comunicarea au în vedere trei aspecte fundamentale ale acesteia:

- comunicarea se desfășoară în prezența altora, depinzând de necesitatea înțelegerii reciproce;
- comunicarea este un proces de împărtășire în care sursa și receptorul construiesc un sens comun;
- comunicarea este proces simbolic desfășurat pe baza unor simboluri comunicative ca sunetele, cuvintele, expresiile faciale și gesturile.

Conceptul de competență de comunicare a evoluat în timp, reflectând schimbările din societate, științe, tehnologie, astfel încât a devenit din ce în ce mai complex. M. Canale plasează competența într-un context de comunicare, „*adică într-un schimb dinamic în care competența lingvistică trebuie să se adapteze întru totul mesajului transmis de unul sau mai mulți interlocutori, atât din punct de vedere lingvistic, cât și paralingvistic*” [200, p. 3]. Definițiile mai noi incubă temeni-cheie noi, cum ar fi cel de interacțiune: „*competența de comunicare este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes unul cu altul*” [92, p. 161], de pragmatism: „*cunoașterea (practică și nu neapărat explicită) a regulilor psihologice, culturale și sociale care guvernează utilizarea vorbirii într-un cadru social*” [148, p. 64-65], cel de eficiență și adecvare la context: „*...competența de comunicare înseamnă a comunica în moduri eficiente și adecvate într-o anumită situație. Eficiența descrie cât de bine sunt atinse obiectivele comunicării. Adecvarea înseamnă respectarea regulilor și expectanțelor aplicabile într-o situație socială*” [63, p. 46]. Valorile se includ și ele în constructul de competență: „*...competența de comunicare reprezintă un set de cunoștințe de specialitate, atitudini-valori și abilități dobândite în urma procesului de predare/învățare care sunt corect utilizate în rezolvarea sarcinilor reale și adecvate situațiilor concrete de comunicare*” [136, p. 46].

Cele mai multe preocupările pentru definirea competenței de comunicare se regăsesc în ultimii douăzeci de ani ca urmare a reformelor curriculare bazate pe paradigma comunicativ-funcțională în studiul limbilor. Examinând cu rigurozitate definițiile conceptului, putem formula unele concluzii:

- conceptul a făcut trecerea de la limbă și limbaj la comunicare, în acest parcurs lingvistica integrând variabilele contextuale, sociale, psihologice, astfel încât competența, definită mai întâi ca o capacitate înnăscută, independentă de context, s-a extins la capacitățile necesare pentru stăpânirea limbii în practicile sociale, capacități care trebuie să se adapteze la realitatea formelor de comunicare utilizate în grup și a căror dezvoltare necesită mediere socială și învățare;
- discipline diverse (antropologia, psihologia, sociologia, pedagogia) și-au pus amprenta asupra lingvisticii și comunicării, accentuând rolul limbii în stabilirea relațiilor interpersonale sau în dezvoltarea cognitivă, afectivă, socială, confirmând interdisciplinaritatea competenței de comunicare și justificând necesitatea preocupărilor teoretice și metodologice;
- definițiile regăsite în documentele de politică educațională sunt analitice și fac referire la cele patru capacități de bază ale vorbitorului unei limbi: abilitățile de *a asculta* și *a vorbi*, utilizând limba proprie ca instrument de comunicare orală și de înțelegere în interacțiunea cu ceilalți, iar, pe de altă parte, abilitățile de *a citi* și *a scrie* în scopul selectării și procesării de informații, cât și pentru înțelegerea, apropierea și utilizarea informației în producerea de text.

Pornind de la explicațiile conceptuale ale noțiunii de competență de comunicare, este relevantă tranziția analitică spre explorarea modelelor de comunicare ce integrează explicit componentele acestei competențe. Modelele de comunicare tradiționale au pus accentul pe emițătorul mesajului, pe conținut, precum și pe canalul de transmitere a mesajului. În ultimele decenii, cercetătorii din domeniul comunicării [92], [109], [189], [54], [121] au început să recunoască importanța studierii receptorului și a factorilor care influențează receptarea și, mai ales, înțelegerea mesajului. Schimbarea perspectivei a condus la dezvoltarea unor modele de comunicare mai ample, reflectând complexitatea comunicării și contribuind la îmbunătățirea calității ei.

Modelul Bachman (1990, 1996) [153, p. 120] evidențiază tripla determinare a competenței de comunicare, incluzând:

- *competența organizațională*, alcătuită din elementele competenței gramaticale (vocabulary, morfologie, sintaxă, fonetică) și ale celei textuale (tipuri de text și rutine conversaționale);
- *competența pragmatică*, alcătuită din competența ilocuționară (folosirea funcției ideationale, manipulative, euristice și imaginative a limbajului) și competența socio-lingvistică (adecvarea comunicării la registre, stiluri, varietăți și referințe culturale diferite);
- *competența strategică*, descrisă ca abilitatea persoanei de a activa procese cognitive care să ofere resurse pentru realizarea unui scop comunicativ.

Modelul elaborat de D. Roventă-Frumușani [148, p. 65-68] descrie competența de comunicare ca fiind rodul interacțiunii a patru componente:

- *competența lingvistică* este cea care explică posibilitatea vorbitorului de a construi, recunoaște și înțelege construcțiile sintactice corecte, de a le interpreta pe cele ambigue și de a produce unele inedite;
- *competența socioculturală* permite protagonistului să joace un rol și să adopte un stil de comunicare în raport cu identitatea socială. În situația de comunicare, interlocutorii stabilesc raporturi sociale ierarhice sau de putere, raportându-se la contexte antonimice: simetrie- asimetrie, distanță-proximitate, convergență-divergență.
- *competența referențială/enciclopedică* include cunoștințele enciclopedice, care îi permit participantului la actul vorbirii să înțeleagă și să producă enunțuri, dar și deprinderi practice care permit executarea acțiunilor stereotipe dintr-un anumit scenariu;
- *competența generică* asigură folosirea formei contextualizate a discursului și respectarea legilor specifice (legea cooperării și a politetii).

Modelul lui C. Simard (2010) descrie competența de comunicare pe baza a patru componente complexe [244]. Simard consideră că dobândirea competenței de comunicare în limba maternă nu are legătură doar cu pregătirea pentru a ocupa un loc de muncă în societatea viitorului, ci privește multiplele nevoi lingvistice ale omului. Predarea limbii promovează astfel umanismul, având ca obiectiv principal formarea unui ideal uman și a unui sistem de valori. Cele patru componente ale modelului Simard sunt:

- *componenta lingvistică* ce se referă la gradele de însușire a limbii materne (nivelul elementar, de autonomie și conceptual), având în vedere dimensiunea instrumentală. Include abilitățile lingvistice de bază (corectitudinea, claritatea, coerența exprimării, capacitatea de a argumenta) și cunoștințele metalingvistice (cunoștințe de gramatică, fonetică, lexic etc). Componenta lingvistică furnizează baza necesară pentru alfabetizare. Elevii trebuie să înțeleagă structura limbii, regulile gramaticale și semnificațiile cuvintelor pentru a putea citi și scrie eficient. În acest fel, alfabetizarea este aspectul practic al competenței lingvistice, fiind influențată și susținută de către aceasta.
- *componenta culturală* se referă la contribuția literaturii la dezvoltarea cognitivă, afectivă și comportamentală a tinerilor (asimilarea cunoștințelor, asimilarea unor modele, experimentarea unor atitudini și sentimente, satisfacerea nevoilor spirituale). Aceasta este strâns legată de adâncirea experienței de viață prin studiul literaturii care oferă oportunități valoroase de explorare culturală și dezvoltare personală.
- *componenta transdisciplinară* privește relația dintre competența lingvistică de bază și dificultățile de învățare manifestate la celelalte discipline școlare.

- *componenta socială* facilitează producerea, înțelegerea și interpretarea discursului, argumentarea, dezbateră, negocierea pentru: comunicare în societate, transmiterea valorilor științelor, creație artistică, gândire critică, dialog intercultural, acces la cultura comună.

Așadar, pătrunderea logicii competențelor în educație a făcut ca școala să fie situată între „*umanism și pragmatism*” [idem, p. 82]. Astfel, E. Păun [119, p. 282] arată că școala este obligată să ofere răspunsuri cerințelor impuse de piața muncii și să aibă un rol activ-participativ în modelarea societății. În același timp, ea trebuie să răspundă nevoilor de dezvoltare deplină a fiecărui individ în acord cu potențialul și personalitatea sa. Educația are o dimensiune umanistă tradițională axată pe formarea personalității creative, afirmarea sinelui și culturalizarea omului. Competența gramaticală și pragmatică sunt elemente fundamentale, datorită necesității de a înțelege și utiliza corect limbajul, precum și de a fi conștient de implicațiile sociale și culturale ale comunicării. Modelele de comunicare pun în evidență necesitatea combinării diferitelor componente (lingvistice, socioculturale, strategice) pentru a comunica eficient. Competența de comunicare presupune, de asemenea, o conștientizare a aspectelor etice ale comunicării, cum ar fi respectul, onestitatea și responsabilitatea în transmiterea informațiilor, aceste valori fiind de asemenea relevante în educația umanistă, competența fiind „*o participare de calitate la un sistem supraindividual, legată și de context, dar și de implicarea celui ce participă*” [187].

În contextul celor relatate, documentele de politică educațională europeană descriu competența de comunicare drept un construct ce încorporează un cumul de cunoștințe, împreună cu deprinderile și abilitățile de a le utiliza, monitoriza și adapta la situații diverse de comunicare, adoptând o atitudine pozitivă, manifestând interes, responsabilitate și dispoziție pentru dialog critic și constructiv. Interconectarea sistemică permite optimizarea și dezvoltarea fiecărei componente: cunoștințele permit formarea abilităților și atitudinilor, în același timp, atitudinile pozitive facilitează asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea capacităților.

Competența de comunicare se manifestă prin capacitatea elevului de a mobiliza, combina și aplica ceea ce a învățat, în situații noi. De asemenea, competența dezvoltată la un anumit nivel facilitează accesul la un nivel superior de cunoștințe, abilități și atitudini, complexitatea competenței evoluând progresiv.

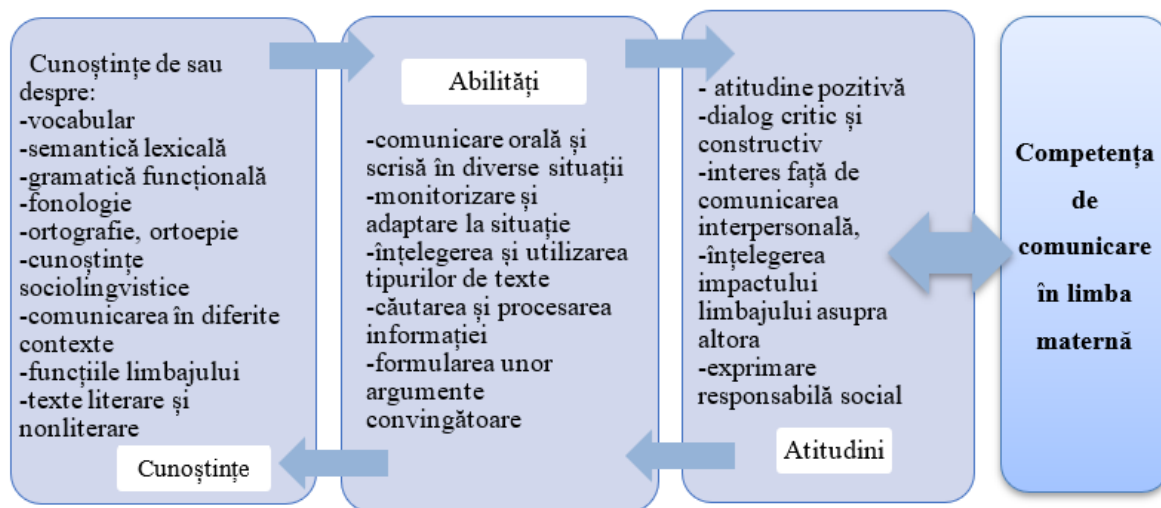


Fig.1.1. Structura competenței de comunicare în limba maternă

Astfel, caracterul de noutate îl reprezintă centrarea programelor școlare pe formarea abilităților și atitudinilor. Abilitățile sunt definite drept „*capacități dobândite ale individului de a desfășura o activitate*” [114, p. 2]. Ele se manifestă în toate domeniile activităților umane, evidențiind eficiența și calitatea superioară a unei activități. În educație se disting abilități de bază și de nivel superior. Din punct de vedere social, atitudinea exprimă „*o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive*” [35, p.62].

Respectiv, CCAF are ca finalitate formarea capacităților de bază, citire, scriere, calcul matematic, fiind singura etapă școlară în care competențele orale sunt privilegiate în raport cu cele scrise.

Modificările generate de documentele de politică educațională europeană privitoare la formarea C-C și învățarea pe tot parcursul vieții se regăsesc și în didactica limbii și literaturii române. Modelul comunicativ-funcțional impune modernizarea instruirii prin mutarea accentului de pe învățarea teoretică pe aspectele funcționale, cerute de societate. Conform acestui model comunicarea este un domeniu complex care include receptarea mesajului oral (ascultarea) și a celui scris (citirea/ lectura), precum și exprimarea orală (vorbirea), respectiv, exprimarea scrisă (scrierea). Modelul presupune formarea integrată a competențelor de receptare orală și scrisă, cât și a celor de producere de mesaje orale și scrise, limba fiind abordată ca un tot unitar.

F. Sâmihăian afirmă că prin acest model „*comunicarea a devenit umbrela sub care s-au așezat celelalte două domenii: literatura și limba*” [153, p. 61], ceea ce a însemnat deplasarea accentului de pe acumularea cunoștințelor spre formarea abilităților de comunicare, interiorizarea valorilor și dezvoltarea atitudinilor.

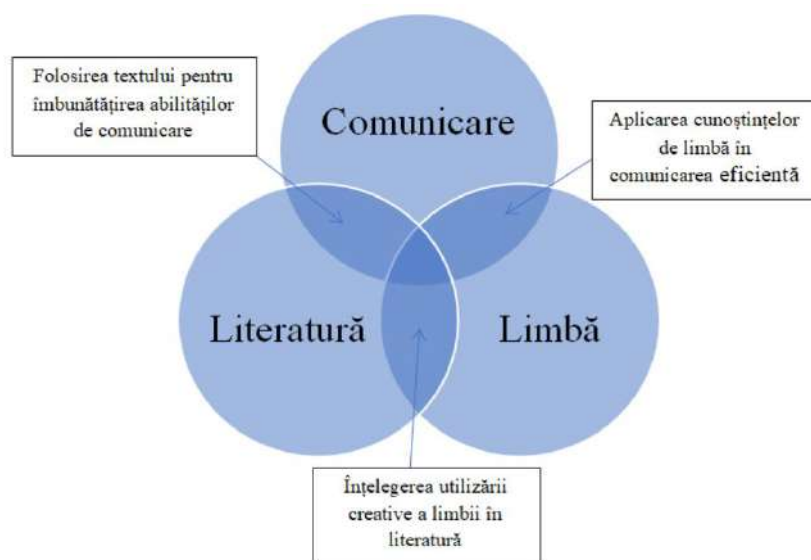


Fig.1.2. Modelul disciplinei LLR (adaptat după F. Sâmișian, 2014)

Așadar, predarea limbii și literaturii române încubă o viziune unitară, veridică, bazată pe contexte de comunicare cu care elevii se pot identifica, având în vedere nivelul lor de competență lingvistică și deprinderile de receptare și producere de mesaj formate în fiecare etapă de învățare.

În programa școlară de la clasele primare, în locul parcurgerii separate a conținuturilor de „limbă” (lexic, fonetică, gramatică, ortografie, punctuație) și de „literatură” (citire, lectură, compunere) este propusă formarea integrată a capacităților de receptare și de producere orală, respectiv de receptare și de producere de text scris. Comunicarea în limba maternă se realizează, astfel, prin interacțiunea în unitate omogenă a acestor patru deprinderi integratoare, reprezentate grafic în figura de mai jos:

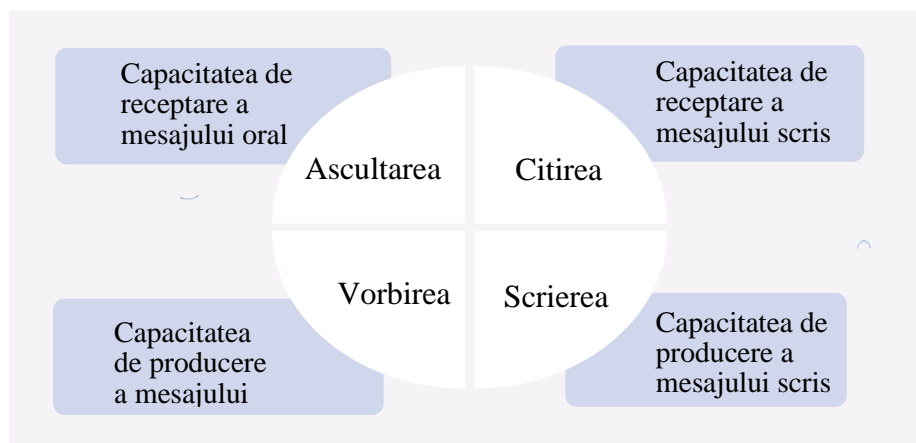


Fig.1.3. Capacitățile fundamentale de comunicare (adaptat după A. Pamfil)

Menționăm că în domeniul competențelor de receptare a mesajului, cele mai multe lucrări sunt dedicate domeniului receptării operei literare. Metodologia educației-literar artistice a elevilor, formulată de Vl. Pâslaru, bunăoară, include tezele generale ale educației literare a elevilor [124, p. 60-61]:

„- evidența naturii specifice a obiectului abordat în educația literar-artistică subliniază importanța recunoașterii și aprecierii particularităților intrinseci ale literaturii, considerată sistem estetic cu propriile sale caracteristici și funcții;

- valorificarea textelor literare prin decodarea progresivă a limbajului artistic;
- performarea principiilor receptării artistice accentuează importanța utilizării practice și creative a competenței de receptare;
- interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea;
- receptarea ca instrument de educație literară;
- adecvarea metodologiei de educație literar-artistică la caracteristicile receptorului;
- corelarea procesului de receptare cu procesul de formare a cititorului;
- validarea socială a receptării, înțelegerea și interpretările unui text literar fiind influențate și validate prin interacțiunea socială și culturală;
- recunoașterea rolului important pe care personalitatea și competențele individuale ale profesorului le are în procesul educației literar-artistice a elevilor.”

Constatăm, așadar, că principiile lui Vlad Pâslaru oferă un cadru teoretic și metodologic pentru abordarea textului literar narativ în formarea competenței de receptare a mesajului oral și asigură o abordare care să răspundă nevoilor complexe ale elevilor de dezvoltare a abilităților de ascultare și comprehensiune.

Hans Robert Jauss, în teoria sa despre receptarea textului literar, identifică trei etape principale, fiecare caracterizată prin orientări diferite ale orizontului lecturii, văzută ca un dialog între text și cititor [176, p. 79]: comprehensiunea sau prima lectură a textului, în care receptorul avansează lent, ghidat de elemente de structură, simte emoție și deslușește înțelesurile, urmată de interpretarea reflexivă și autoreflexivă a acestuia, și, în final, de aplicarea semnificațiilor descoperite, într-un cadru personal sau social. Această schemă conceptuală, originară concepută pentru lectură, este deopotrivă aplicabilă și receptării orale, reflectând similaritățile procesului de receptare, înțelegere și interpretare a informației indiferent de modalitatea de transmitere. M. Marin [97] definește receptarea ca o activitate prin care se înțelege „*atât percepția propriu-zisă a textului literar, cât și activitățile de interpretare a acestuia.*”

Astfel, constituirea unei didactici a oralului, ca domeniu nou rezultat din abordarea comunicativ-funcțională a limbii, urmărind ascultarea și producerea discursului oral, subliniază importanța educării receptării orale ca proces fundamental în dezvoltarea competenței de comunicare. Se recunoaște astfel ceea ce cercetătorii domeniului afirmă de câteva decenii: „*Exprimarea, în limbaj, nu este independentă și nici completă, fără atingerea scopului împletit în ea, și anume receptarea corectă, adică înțelegerea sensului expresiei de către cei care se află la*

capătul celălalt al relației” [168, p. 266]. În aceeași ordine de idei, T. Slama-Cazacu enunță principalele caracteristici ale receptării orale:

- „este un proces activ, dinamic și complex;
- presupune percepția și recunoașterea, dar și completarea sau ajustarea semnelor;
- necesită efort și atenție la aspecte suplimentare, nonlingvistice și paralingvistice;
- are ca rezultat înțelegerea sau construirea sensului prin sesizarea conștientă a unor legături, prin eliminarea informațiilor neesențiale și suplinirea elipselor;
- înțelegerea adecvată este și un act interpretativ, o amplificare a ceea ce este auzit”.

Folosind rezultatele cercetărilor desfășurate în anii '80-'90, care au urmărit să descrie toate cunoștințele și abilitățile de care au nevoie elevii pentru a utiliza limba în mod eficient, G. Buck [199, p. 104] construiește un model descriptiv pentru CRMO. Înțelegerea vorbirii, ca proces cognitiv, presupune două sarcini diferite, dar legate între ele: înțelegerea nivelului de bază de semnificații și realizarea de inferențe pentru construirea sensului. Acesta realizează o descriere amănunțită, fără pretenția de a fi exhaustivă, a CRMO prin descompunere în două subcompetențe: competențe lingvistice și competențe strategice. Considerăm util modelul pentru că include componentele acestui construct:

1. Competențele lingvistice sunt cunoștințele despre limbaj pe care receptorul le aduce în situația de comunicare. Acestea includ:

- *Cunoștințe gramaticale*: sprijină înțelegerea enunțurilor, folosind aspecte de fonologie, accent, intonație, vocabular, sintaxă orală.
- *Cunoștințe discursive*: sprijină înțelegerea discursului interactiv, folosind aspecte ca schemele retorice prin care vorbitorul își exprimă emoțiile, coeziunea, gramatica povestirii.
- *Cunoștințe pragmatice*: ajută la înțelegerea funcției ilocuționare a discursului ascultat, a descoperirii intenției vorbitorului și interpretarea sensului dorit de acesta – transmitere de informații, avertizare, act directiv, cerere, rugămintă, îndemn, felicitare etc.
- *Cunoștințe sociolingvistice*: ajută la înțelegerea și interpretarea discursului ascultat în funcție de contextul situațional (statutul sociocultural al participanților la comunicare, rolul social, tradițiile și obiceiurile lor, presupunerile, intențiile, motivațiile lor, dar și locul, și momentul acțiunii).

2. Competențele strategice sunt strategiile cognitive și metacognitive care îndeplinesc funcția de management cognitiv în ascultare. La rândul ei, competența strategică se compune din:

- *Strategii cognitive*: activități mentale legate de înțelegerea discursului ascultat și stocarea intrărilor în memoria de lucru sau în memoria pe termen lung, pentru utilizarea ulterioară. Strategiile cognitive au la bază procesele cognitive:

- Procesele de înțelegere – asigură prelucrarea intrărilor lingvistice și nonlingvistice.
 - Procesele de stocare și memorie – asigură stocarea intrărilor lingvistice și non-lingvistice în memoria pe termen scurt (memoria de lucru) sau în memoria pe termen lung.
 - Procese de recuperare și utilizare – asigură accesarea memoriei, recuperarea informației stocate și utilizarea ei în momentul vorbirii sau mai târziu, atunci când este nevoie de formularea unui răspuns.
- *Strategii metacognitive*: acțiuni mentale conștiente sau inconștiente care îndeplinesc funcții executive în managementul strategiilor cognitive. Sunt considerate strategii metacognitive:
- Evaluarea situației – evaluarea condițiilor prezente înaintea sarcinii de ascultare.
 - Monitorizarea – urmărirea eficacității proprii performanțe sau a performanței altuia în timpul sarcinii de ascultare.
 - Autoevaluarea - aprecierea eficacității proprii performanțe după îndeplinirea sarcinii de ascultare.
 - Autotestarea – testarea proprie a eficacității în ascultare.

Limitele modelului sunt formulate chiar de autor și se referă la imposibilitatea de a specifica în mod clar ponderea fiecăreia componente într-o situație de ascultare. În cazul limbii materne, arată autorul, ele sunt relativ dezvoltate la intrarea copilului în școală și posibil corelate între ele. Acest cadru a fost dezvoltat în special pentru predarea limbilor străine, fiind valorificat ulterior de cercetătorii CRMO pentru a analiza procesele interne implicate în ascultare: atenția, înțelegerea, interpretarea și evaluarea conținutului mesajului.

În 1998, *National Communication Association* publică „*Speaking and Listening Competencies*”. Lucrarea descrie standardele cursului de comunicare din educația generală pentru domeniile vorbire și ascultare, formulate de specialiști în comunicare din S.U.A., cu scopul de a sprijini dezvoltarea curriculumului pentru predarea ascultării. Standardele au fost reconfirmate în 2012. Ascultarea este definită ca „*procesul de primire, de construire a semnificației și de răspuns la mesaje vorbite și/sau nonverbale. Oamenii ascultă pentru a înțelege informațiile, a critica și evalua mesajul, arată empatie față de sentimente exprimate de alții sau apreciază o performanță*” [222, p. 11]. NCA consideră că abilitățile de ascultare de bază presupun ascultare cu *înțelegere literală* și ascultare cu *înțelegere critică* [idem, p. 10]:

1. „*Pentru a fi un ASCULTĂTOR COMPETENT, o persoană trebuie să fie capabilă să asculte cu înțelegere literală.*”
2. *ASCULTĂTORUL COMPETENT trebuie să asculte și cu înțelegere critică.*”

Documentul subliniază trei dimensiuni ale competenței de ascultare: cunoștințe, abilități și atitudini.

- *Cunoștințele*: ascultătorul competent demonstrează cunoașterea și înțelegerea procesului de ascultare, inclusiv, elementele sale fonemice, semantice și lingvistice. Aceasta presupune înțelegerea profundă a modului în care funcționează comunicarea orală și a diferitelor tipuri de ascultare, cum ar fi ascultarea activă, comprehensivă și relațională.

- *Abilitățile*: includ abilități specifice, cum ar fi capacitatea de a discrimina sunetele, de a înțelege și reține informațiile, de a evalua și interpreta mesajele și de a răspunde adecvat în diferite situații de comunicare.

- *Atitudinile*: implică deschiderea și sensibilitatea față de diversitatea în comunicare, dorința de a înțelege perspectiva celorlalți și responsabilitatea de a se angaja eficient și respectuos în practică.

Așadar, înțelegerea literală și critică sunt sarcinile cele mai importante ale ascultării și ele corespund celor identificate de G. Buck pentru ascultarea în limba a doua. NCA recunoaște că ascultarea este importantă nu numai din punct de vedere educațional, iar scopurile pentru care ascultăm nu sunt legate doar de înțelegerea literală și critică, ci sunt mult mai diverse într-o societate multiculturală, multiethnică, informațională, globalizată. D. Wolton subliniază următorul aspect privitor la comunicarea orală: „*Faptul că două persoane se exprimă nu a dus niciodată la dialog. Un dialog presupune voința de a-l asculta pe celălalt și timpul necesar în acest sens, fără a avea mereu certitudinea că ne vom și înțelege*” [189, p. 62].

În era digitalizării este evident că tehnologia modernă a schimbat implicit înțelesul alfabetizării. Dacă în trecut alfabetizarea era legată strict de cunoașterea alfabetului și decodarea textului scris, în prezent, materialele vizuale și auditive par să domine textul scris. Mesajul audio, videoclipul, podcastul, audiobookul sunt produsele digitale cărora tinerii le acordă importanță de prim rang, toate având o importantă componentă auditivă. O persoană alfabetizată auditiv este capabilă să recepteze competent limbajul oral, mobilizând cunoștințele și abilitățile pentru a-l înțelege, folosind anumite strategii, fiind conștientă de atitudinile frenatoare în receptare. Înțeasă astfel, ascultarea poate fi folosită eficient în relaționare interpersonală și învățare, fiind baza dezvoltării competenței de comunicare.

Astfel, G. Bodie [195] descrie ascultarea ca fiind o capacitate complexă ce poate fi descompusă în procese, abilități și atitudini identificabile, ce pot fi predate pentru a îmbunătăți performanțele individuale: „*Ascultarea este simultan un fenomen cognitiv, afectiv și comportamental, ceva care are loc în interior, dar și ceva care este considerat competent (sau incompetent) pe baza comportamentului deschis*” [195, p. 277]. Reunind informațiile despre ascultare din diverse domenii științifice, G. Bodie consideră ascultarea un construct multidimensional, un cumul de procese cognitive, afective și comportamentale. CRMO necesită stăpânirea tuturor acestor procese, numite de cercetător „*ABC-ul ascultării*”:

1. *Procesele cognitive* sunt atenția, înțelegerea, interpretarea și evaluarea mesajului ascultat. Ascultarea începe cu auzul (capacitatea de a discrimina sunetele din mediul înconjurător prin percepții auditive) și trece prin mai multe etape succesive: înțelegerea (analiza sintactică a mesajului și realizarea de inferențe pentru a înțelege ce s-a spus), interpretarea (atribuirea de sens mesajelor prin raportarea la semnificația specifică situației și relației) și evaluarea mesajului pentru recunoașterea actului (analiza pragmatică a ceea ce dorește vorbitorul: informare, direcționare, sprijin, consolare).

2. *Componenta afectivă a ascultării* a fost cercetată de A. Wolvin și C. Coakley [233]. Aceștia au distins patru categorii de componente: stările interne (ce gândesc și ce simt ascultătorii), convingerile (ceea ce cred oamenii despre ascultare), motivația și scopul acțiunii (înțelegerea, evaluarea, aprecierea, manifestarea empatiei). Formarea atașamentului față de ascultare presupune centrarea demersului educațional pe formarea atitudinilor pozitive care să polarizeze în jurul unor valori ca respect și înțelegere față de vorbitor, toleranță, integritate și deschidere, valori importante într-o societate în care incluziunea socială este politică de stat. Elevii sunt încurajați să asculte cu responsabilitate și disponibilitate, să fie deschiși și să manifeste dorință reală de a asculta. Componentele afective ale ascultării sunt evaluate în studii prin ceea ce participanții înșiși sau apropiații lor raportează despre o persoană sau despre propriile lor atitudini, motivații, convingeri.

3. *Componenta comportamentală a ascultării* se referă la comportamente manifestate și plasate în anumite momente ale discursului, ca răspuns la acesta. Cel mai popular model de comportament de ascultare este numit „ascultare activă” și provine din lucrarea lui C. Rogers, publicată în 1955 [195, p. 266]. Modelul ascultării active a fost preluat în domenii diverse de cercetare: „*Ascultarea partenerului, înțeleasă ca ascultare activă, presupunând a avea o atitudine fizică, mentală și psihică deschisă; a primi ceea ce se spune; a ști să reformulezi ceea ce spune, dovedind înțelegere*” [179, p. 71]. Comportamentul de ascultare activă este manifestarea exterioară, verbală sau nonverbală, prin care ascultătorul se exprimă. Comportamentele nonverbale sunt vizibile și se manifestă imediat: înclinarea capului sau a corpului, păstrarea contactului vizual, gesturile sau mimica. Comportamentele verbale demonstrează atenția la mesaj și se exprimă prin: parafrazăre, exprimarea sentimentelor personale, verificarea ipotezelor și adresarea întrebărilor.

Analizând modul în care CRMO este descrisă în lucrările menționate mai sus, observăm importanța și necesitatea de a deschide multiplele căi de acțiune în direcția formării ei, la clasele primare, la disciplina LLR.

În temeiul abordărilor teoretice la care am făcut referire în acest capitol, am elaborat o definiție a CRMO, sintetizând conceptele prezentate: ***CRMO reprezintă un ansamblu de***

componente cognitive, afective și comportamentale care se mobilizează într-un context specific și generează un răspuns, indicând, verbal sau nonverbal, înțelegerea mesajului receptat.

Cercetătorul O. Pânișoară [121, p. 141] subliniază că „Ascultarea nu se poate produce decât în prezența celor două componente ale comunicării, emițător și receptor. A rupe ascultarea de emițător și a o situa exclusiv în perimetrul receptării ne privează de o viziune instrumentală și comprehensivă.” Atributele mediului fizic și caracteristicile sursei sunt aspecte care influențează înțelegerea mesajului și răspunsul receptorului. În același timp, procesele interne, stările afective, cunoștințele și cultura generală își vor pune amprenta asupra modului în care informația este tratată, determinând corectitudinea receptării.

La rândul său, P. Dunkel subliniază că prin „*construirea de modele se formează fundamentul dezvoltării teoriei și ar trebui ca acest fapt să fie urmărit cu fermitate în următoarele decenii, dacă dorim să dezvoltăm baza de cunoștințe despre procesul de ascultare și de înțelegere*” [203, p. 446]. Afirmatia sa constituie o prescripție de a aborda procesul de receptare orală într-o manieră structurată și sistematică, prin construirea de modele teoretice care să faciliteze înțelegerea mai profundă. În plus, se subliniază necesitatea unui angajament pe termen lung în cercetare și educație pentru a crea instrumente didactice eficiente și a aduce claritate asupra mecanismelor subtile ale receptării și înțelegerii mesajelor.

În acest context, ilustrăm, în urma analizei și sistematizării teoriilor prezentate supra, principalele componente ale CRMO:

- receptarea este un proces activ de percepție și recunoaștere a semnelor, de selecție a celor care prezintă importanță pentru receptor, de procesare rapidă și dinamică a discursului prin luarea în considerare sau omiterea unor detalii nonverabile și paraverbale, prin raportarea la cunoștințe personale, generale, lingvistice și contextuale sau la cultura și obiceiurile emițătorului;
- anumite caracteristici ale receptorului, ale emițătorului și ale mediului fizic în care are loc ascultarea influențează receptarea corectă;
- procesele metacognitive au rol de „*control executiv al activității cognitive*” [185, p. 105], intervenind și reglând funcționarea întregului sistem prin procese superioare de anticipare, planificare, monitorizare, autocontrol, reglare și transfer.

Din punctul nostru de vedere, componentele descrise pot fi integrate într-un model al CRMO:

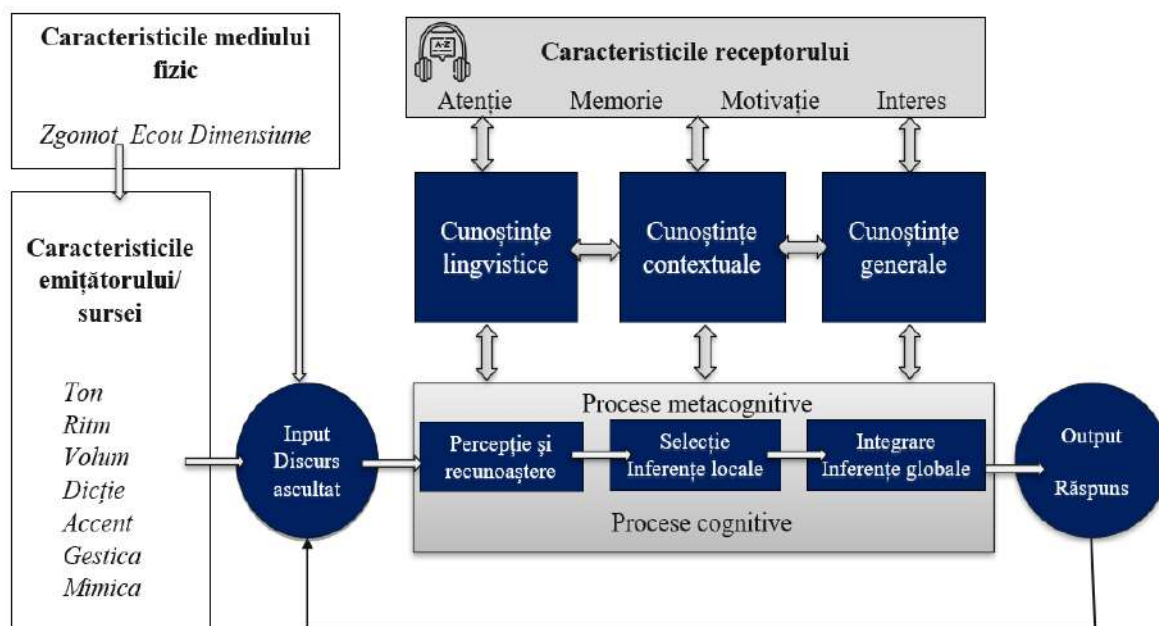


Fig. 1.4. Componentele competenței de receptare a mesajului oral

Constatăm, așadar, că într-un demers de formare a unei competențe, o importanță deosebită se acordă nivelurilor de dezvoltare progresivă, resurselor interne ce sunt mobilizate, situațiilor complexe în care resursele interne și cele externe pot fi mobilizate.

P. Jonnaert [86, p. 79] identifică cinci cadre care asigură formarea unei competențe:

1. **Cadrul situațional** – o situație particulară în care elevul acționează concret; o familie de situații care include un număr de situații cu proprietăți comune.
2. **Câmpul de experiențe** alcătuit din: cunoștințele, experiențele și acțiunile anterioare, ce pot fi sau nu adaptate la noua situație;
3. **Cadrul de resurse** – resurse *interne* (cognite, volitive, corporale), resurse *externe* (resurse din exterior, ce pot fi mobilizate în situația respectivă), resurse *specifice situației*.
4. **Un cadru de acțiune:** categorii de acțiuni *posibile*, acțiuni *contextualizate*, concrete, specifice acelei situații, *strategii particulare*, personale sau tehnici adaptate situației respective.
5. **Un cadru de evaluare** – *criterii* care verifică competența în situația dată.

Noutatea într-o astfel de abordare o reprezintă cadrul situațional sau contextul, concept care se regăsește în multe științe actuale, sub diverse denumiri: mediu, ecosistem, câmp, cadru, rețea, teritoriu.

În ceea ce privește teoriile comunicării, contextul poate fi analizat din două puncte de vedere [246, p. 32], [92, p. 106]:

- privitor la limbaj, contextul poate reprezenta semnificația unui enunț, mesaj sau frază într-o serie de alte fraze, fiind numit „co-text”, sau poate fi un univers larg de semnificații și reprezentări la care face trimitere un mesaj, fiind denumit „intertext”;

- privitor la faptele sociale, contextul reprezintă „situația”, adică acele condiții și împrejurări în care se desfășoară interacțiunea.

E. Păun și D. Potolea [120, p. 78] promovează noțiunea de situație de învățare sau activitate de învățare, arătând că un curriculum oficial are rolul de a planifica situații sau activități de învățare, deci un cadru situațional potrivit obiectivelor vizate, în așa fel încât acestea să genereze experiențe de învățare relevante, adică reacții personale adaptate nevoilor fiecărui elev. P. Jonnaert [86, p. 104] spune că: „*Un curriculum care alege abordarea centrată pe situație ca fundament al cadrului său de organizare curriculară reintroduce pur și simplu în școală viața și, astfel, sensul învățării care, paradoxal, s-a îndepărtat de sferele școlii*”.

Constatăm, așadar, că formarea competențelor presupune interacțiunea în activități de învățare semnificative pentru elevi. Prin structurarea și organizarea acestor experiențe, se urmărește dezvoltarea competențelor specifice și facilitarea acumulării de cunoștințe într-un mod eficient, astfel încât fiecare elev să poată progresa în funcție de ritmul și stilul său de învățare. În final, obiectivul este ca elevii să fie nu numai bine pregătiți pentru evaluări, ci și capabili să aplice în mod practic și creativ cunoștințele dobândite, în situații reale de viață. Eficiența situațiilor de învățare este determinată de cadrul de acțiune. Cadrul de învățare se referă mai ales la strategiile didactice aplicate în timpul procesului. Acest cadru trebuie să fie bine planificat și să includă etape care să faciliteze învățarea. Două dintre aceste etape fundamentale sunt etapa de pregătire și etapa de reflecție:

1. *Etapa de pregătire* presupune organizarea resurselor, clarificarea obiectivelor de învățare și pregătirea elevilor pentru materialul sau activitățile ce urmează să fie întreprinse.

2. *Etapa de reflecție* este momentul în care elevii și profesorul revizuiesc împreună ce s-a învățat, discută despre dificultățile întâmpinate și despre modul în care informațiile pot fi aplicate în alte contexte.

Introducerea acestor etape într-un cadru de învățare bine structurat aduce un plus de reflecție procesului, adică încurajează elevii să fie mai conștienți și să se gândească la propriul lor proces de învățare. Programele centrate pe competențe au adus, așadar, o schimbare în problema cunoașterii promovând abordarea bazată pe acțiune, reconsiderarea dimensiunii formative a învățării, implicarea elevilor în situații problematice care să conducă la dezvoltarea abilităților. Această nouă orientare a redeschis discuțiile privind învățarea: *Ce face elevul când învață?* Definițiile indică faptul că el mobilizează un set de resurse, divizibile în două categorii [243, p. 77], complexitatea unei situații fiind dată de numărul de resurse ce trebuie selectate și combinate, nu de gradul de dificultate:

- *resursele interne* cuprinzând cunoștințe (date, reguli, norme), abilități (analiza unei afirmații, interpretarea unui rol, realizarea unui plan de organizare a ideilor, realizarea unor inferențe parțiale sau globale, stabilirea unor conexiuni logice, cauzale între evenimente, citirea unei hărți), atitudini (dorința de a îndeplini o sarcină fără a se descuraja) și valori (respectul și empatia);
- *resursele externe* cuprinzând ceea ce elevul poate avea la dispoziție ca mijloc de sprijin în realizarea sarcinii: colegii sau profesorul de la care poate cere lămuriri, liste, grile, planșe, notițe personale, instrumente digitale, tehnologie și resurse descoperite pe internet.

A. Jorro [240, p. 28] identifică cinci dimensiuni interconectate, legate de mobilizarea, în manieră interiorizată, a celor două tipuri de resurse în confruntarea cu o situație complexă:

- *dimensiunea praxeologică* se referă la mobilizarea unor strategii specifice;
- *dimensiunea cognitivă* se referă la activitatea de conceptualizare reflectată;
- *dimensiunea contextuală* privește mediul și potențialul oferit de acesta;
- *dimensiunea motivațională și emoțională*, în absența căreia activitatea ar fi nesatisfăcătoare, compromisă;
- *dimensiunea evaluativă* permite elevului să reflecteze asupra succesului și eșecului în activitate.

După modelul școlii active a lui Celestine Freinet, elevii trebuie puși în situația de *a face* și, implicit, de a învăța tot ce trebuie să știe pentru *a face*. Competența de receptare a mesajului oral capătă sens într-o abordare centrată pe experiențe autentice pentru vârsta și interesele copiilor, fără teoretizări inutile, astfel încât ei să fie implicați activ în acest parcurs. Relevante sunt în acest sens activitățile de ascultare și comprehensiune bazate pe text narativ, vizionarea unor emisiuni pentru copii, ascultarea instrucțiunilor, jocurile didactice urmate de reflecție.

Competențele prevăzute într-un cadru de formare/dezvoltare nu sunt multe la număr, deoarece, așa cum arată J. Tardif, „*dezvoltarea treptată a unei competențe durează în mod necesar mult timp*” [245, p. 21].

B. Rey [143, p. 31] diferențiază trei niveluri de formare a unei competențe:

- *competența elementară* (presupune executarea unei operațiuni sau a unei suite de operațiuni ca răspuns la semnal, fără a include o situație nouă);
- *competența elementară cu încadrare sau competența de gradul doi* (presupune o interpretare, o readaptare ca urmare a unei situații noi);
- *competența complexă sau competența de gradul trei* (presupune combinarea unor competențe de gradul doi pentru rezolvarea unei situații complexe).

Menționăm, așadar, că în învățământul primar se formează competențe de gradul doi.

APC („*approche par competences*”) a provocat dispute vii în mediul academic francez [235], [239], discuții care au contribuit la clarificarea conceptului de competență ca finalitate

educațională. Cercetătorii în domeniu [143, p. 37] evidențiază beneficiile acestui model educațional prin situarea elevului în centrul învățării, ceea ce îi permite implicarea în activități relevante din punct de vedere social, cât mai apropiate de cele din viața reală, generând avantaje pentru procesul instructiv-educativ:

- evitarea fragmentării sarcinilor de lucru și pierderea în acest mod a semnificației pentru elevi;
- redarea unui scop învățării și unui sens cunoștințelor vehiculate în lecție;
- provocarea la învățare în mod activ;
- sprijinirea procesului de învățare pentru a opera transformarea în profunzime a subiectului educației;
- aportul la reducerea eșecului școlar și a selectivității.

Implementarea unor demersuri didactice de calitate, ancorate în cercetarea științifică, este importantă pentru dezvoltarea competenței de comunicare la elevi, oferind baza pentru învățare și interacțiune socială.

Vom analiza pe rând conceptul de ascultare și conceptul de comprehensiune pentru rolul lor în formarea CRMO.

1.2. Delimitări teoretice privind conceptul de ascultare

După simțul vizual, simțul auditiv este a doua sursă importantă prin care se obțin informații aflate la distanță, în mediul înconjurător. Observând „întâietatea ascultării” în viața socială, M. Dinu compară eforturile investite, pe perioade lungi de timp, cu sprijin de specialitate, în procesul de predare-învățare a vorbirii, citirii și scrierii, cu interesul acordat ascultării: „...*nimeni nu se interesează dacă știm să ascultăm și nu încercăm să ne învețe să o facem*” [54, p. 46]. Cercetătorul face distincția dintre auz și ascultare, considerând că *a auzi* presupune a recepta pasiv semnalele sonore, în timp ce *ascultătorul le traduce și interpretează, trăgând și un folos personal, în măsura în care integrează informațiile primite în structura personalității proprii*” [54, p. 46].

Deși specialiștii din diverse domenii recunosc importanța ascultării, activitățile centrate pe dezvoltarea capacității de a asculta și a înțelege mesajul receptat sunt mai puțin practicate în orele de LLR. Capacitatea de ascultare și înțelegerea verbală sunt rareori evaluate, o cauză fiind și lipsa cercetărilor în acest domeniu. *Instrumentul Bibliometric Național* [249] a oferit următoarele cifre, la data de 20 decembrie 2023:

Tabelul 1.1. Conceptul de ascultare în *Instrumentul Bibliometric Național*

Cuvântul folosit pentru căutarea avansată	Rezultatele căutării
Scrierea	1131 articole
Lectura	823 articole
Ascultarea	183 articole

Dificultatea majoră privind definirea ascultării este dată de numărul mare de înțelesuri ale conceptului în diferite științe: comunicare, psihologie, teologie, medicină, sociologie, economie sau pedagogie, fiecare având însă o contribuție specifică la înțelegerea atributelor sale. În educație, ascultarea este analizată din perspective multiple pentru că scopurile practicării ei sunt diverse. Analiza unor teorii ale conceptului de ascultare este relevantă în măsura în care va favoriza înțelegerea și abordarea conceptului în sensul particular al cercetării pe care o desfășurăm.

Tabelul 1.2. Abordări teoretice ale conceptului de ascultare

Cercetătorii domeniului	Anul	Definirea problemei cercetate
Concepții psihologice		
T. Slama-Cazacu [<i>Limbaj și context</i> , p.193]	1959	„Receptarea este procesul general care cuprinde, în ultimă instanță, înțelegerea celor exprimate. Receptarea se manifestă printr-o atitudine activă, de interes față de expresia vorbitorului, de valorificare comprehensivă a exteriorizării acestuia.”
T. Sticht [<i>Auding and Reading: A Developmental Model</i> , p.6]	1974	„Auzul este considerat o operație mecanică sau automată care apare ca un simplu răspuns fiziologic la informațiile structurate de mediu. Ascultarea este o procesare cognitivă activă care implică selecția, manipularea și utilizarea intenționată a informațiilor. Audierea este o activitate specializată de ascultare: ea presupune extragerea și conceptualizarea informațiilor dintr-un sistem de semne convenționale.”
J.C. Abric [<i>Psihologia comunicării. Teorii și metode</i> , p.44]	2019	„Ascultarea este caracteristica fundamentală a comunicării vizând facilitarea exprimării celuilalt. Absența comunicării rezultă din lipsa unei ascultări reale între actori.”
Concepții sociologice		
R.S. Ross [<i>Speech communication</i> , p.111]	1980	„Ascultarea este cea mai utilizată dintre abilitățile de comunicare. (...) Ascultarea este mult mai mult decât auzul intens. O înțelegere a modului în care oamenii primesc, decodifică și atribuie sens mesajelor este esențială pentru înțelegerea comunicării.”
M. Purdy [<i>Listening and community</i> , p.61]	1991	„Participarea, perceperea, interpretarea, amintirea și răspunsul unor ființe umane, într-un mediu socio-cultural lingvistic care influențează complet acest proces receptiv de creare a sensului.”
L. Lipari [Rhetoric's other: Levinas, listening, and the ethical response, p. 233]	2012	„În timp ce auzul denotă capacitatea de a discrimina caracteristicile mediului ambiant prin percepția simțului auditiv, ascultarea este un fenomen orientat relațional; ea leagă și pune punte.”
K. Adelman [<i>The Art of Listening</i> , p.516]	2012	„Ascultarea este o activitate socială în cadrul unui grup, ce presupune auz și acțiuni lingvistice precum atenția și răspunsurile verbale și nonverbale.”
M. Dinu [<i>Comunicarea. Repere fundamentale</i> , p.46]	2014	„Cel ce aude nu e decât un receptacul pasiv de semnale sonore, pe când ascultătorul le traduce și interpretează, trăgând și un folos personal, în măsura în care integrează informațiile primite în structura personalității proprii.”
Concepții pedagogice		
National Communication Association [NCA, Speaking and Listening, p.11]	1998	„Procesul de primire, de construire a semnificației și de răspuns la mesaje vorbite și/sau nonverbale. Oamenii ascultă pentru a înțelege informațiile, a critica și evalua mesajul, arată empatie față de sentimente exprimate de alții sau apreciază o performanță.”
G. Buck	2001	„Un proces activ de construire a sensului implicând diferite tipuri de cunoștințe.”

[Assessing listening, p.31]		
L. Șoitu [Pedagogia comunicării, p.71]	2002	„O atitudine fizică, mentală și psihică deschisă; a primi ceea ce se spune; a ști să reformulezi ceea ce se spune, dovedind înțelegere.”
Debra L. Worthington și Graham D. Bodie [The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures, p.3]	2018	„Un construct multidimensional care constă în (a) procese afective complexe, cum ar fi motivația de a te ocupa de ceilalți; (b) procese comportamentale, cum ar fi răspunsul verbal și nonverbal; și (c) procese cognitive, cum ar fi primirea, înțelegerea, și interpretarea conținutului mesajelor.”

Analiza acestor definiții evidențiază aspecte importante care vor fi vizate de această cercetare:

- ascultarea este diferit abordată, fiind considerată, în diverse domenii, proces, capacitate, atitudine, activitate;
- definițiile date ascultării au evoluat de la considerarea ei un proces psihologic subiectiv, la redefinirea prin adăugarea unor dimensiuni referitoare la contextul social și relațional;
- cele mai multe definiții consideră ascultarea un proces activ, scopul ei principal fiind construirea unui sens, adică înțelegerea a ceea ce este perceput pe cale auditivă;
- înțelegerea sensului mesajului ascultat implică diferite tipuri de cunoștințe;
- capacitatea de a asculta depinde de procese cognitive, atitudini și procese afective complexe;
- după 1990, accentul se mută de pe procesele interne care facilitează înțelegerea și reamintirea mesajului, către manifestările comportamentale; înțelegerea este scopul principal al ascultătorului care poate urmări să învețe, să relaționeze interpersonal sau să-i susțină pe ceilalți, să-și petreacă timpul liber, să evalueze critic dovezile sau să atingă scopuri practice; atributele ascultării sunt discriminate contextual;
- ascultarea devine parte a curriculumului școlar bazat pe competențe, abilitățile de ascultare putând fi predate și învățate.
- modele teoretice ale ascultării își exercită influența în educație, deși unele dintre ele au fost create în alte domenii.

A asculta înseamnă a parcurge drumul de la momentul în care undele sonore se transformă din vibrație mecanică în impulsuri electrice, până la momentul producerii răspunsului la semnalul receptat. Sub aspect psihologic, acest drum este definit de o succesiune de secvențe care se petrec atât de rapid, încât putem asculta continuu [12, p. 169]. Întrepătrunderea optimă a acestor secvențe formează capacitatea de a asculta. Apariția senzațiilor auditive este rezultatul stimulilor care acționează asupra analizatorului alcătuit din organul de simț, căile nervoase și centrii de pe scoarța cerebrală. Senzațiile sunt integrate în percepții ale obiectelor însă: „Percepția nu e doar o sumă de

senzații. Intervin și imagini, urme ale percepțiilor anterioare. Reprezentările fac percepția mai bogată, mai vie.” [35, p. 132], astfel că experiența bogată din trecut sprijină înțelegerea.

Perceperea senzațiilor auditive este dependentă de trei caracteristici ale sunetului: înălțimea (numărul de vibrații pe secundă), intensitatea (forța sau puterea) și timbul (forma particulară a vibrației). Cel mai bine sunt percepute sunetele care au frecvența între 1000 și 3000 vibrații/s, o persoană sănătoasă putând distinge cuvintele șoptite de la distanța de 6 metri, iar vocea de conversație de la 25 de metri. Învățarea în vârstă sau deficiențele funcționale ale aparatului auditiv acționează asupra limitelor sensibilității auditive [19, p. 90].

Așadar, cercetătorii [185, p. 94] subliniază că percepția nu este pasivă, ci presupune o activitate intensă de recunoaștere, organizare, sintetizare și atribuire de sens senzațiilor primite din exterior. Acestea sunt integrate într-un tot structurat căruia i se atribuie o semnificație, contribuind la formarea reprezentărilor mentale pe baza cărora se constituie conceptele și sunt asimilate cunoștințele. Percepția este o activitate inteligentă influențată de stări emoționale, de așteptări și de procese cognitive. Atunci când copilul ascultă o poveste, informația senzorială auditivă este transpusă în reprezentări care sunt combinate cu unele cunoștințe anterioare ce permit construirea sensului. Acest proces nu este simplu chiar dacă receptorul auditiv funcționează, iar calitatea sunetului este bună. „*Conștientizarea rolului atenției*” [177, p. 161] constituie un obiectiv important în perioada școlară mică, deoarece percepția este influențată de calitatea atenției. În timpul unei sarcini de ascultare, elevul poate fi distrat, gândul poate zăbovi asupra unui detaliu sau atenția se poate concentra asupra unui aspect nesemnificativ (o imagine) pierzând din vedere restul informațiilor. Atenția voluntară la stimul, prezența stabilității și concentrării pe o perioadă mai lungă de timp dau forță și bogăție senzațiilor. Pierderea atenției este un fenomen frecvent [111, p. 126], cauzat de fluctuația gândirii angajată în altă activitate. Atenția distributivă în timpul ascultării este posibilă doar dacă una din două activități efectuate simultan (de exemplu: ascultarea și luarea notițelor/ ascultarea și vizionarea imaginilor) este stereotip sau obișnuință [19, p. 97]. Percepția se întemeiază pe memorie. Aceasta asigură menținerea informației receptate în memoria de lucru, pentru o scurtă durată, în timpul prelucrării ei. În același timp, memoria livrează imaginile acumulate în experiențele anterioare, pe baza cărora se construiește înțelesul.

Înțelegerea conținutului prezentat în inputul auditiv reprezintă obiectivul cognitiv primar al activității de ascultare. Înțelegerea, ca proces, constă într-un șir de operații intelectuale ce se produc instantaneu sau într-un timp mai lung, activate într-o ordine influențată de complexitatea stimulului și de varietatea cunoștințelor anterioare [2, p. 92]. Înțelegerea debutează cu discriminarea și raportarea a ceea ce este receptat la achizițiile anterioare, operații de abstractizare, sinteză și generalizare cu scopul de a crea legături între informația nouă și cea anterioară, precum

și reorganizarea experienței în baza a ceea ce este nou. Ca rezultat, înțelegerea nu constă doar în integrarea cunoștințelor noi, ci, mai ales, în activarea proceselor cognitive implicate. Ca latură funcțională a gândirii, „înțelegerea este gândirea în acțiune” [111, p. 143] dependentă de gradul de dezvoltare intelectuală, de sistemul de cunoștințe, de capacitatea de asimilare și de acomodare. Înțelegerea este favorizată de experiențele cognitive și practice care conduc la crearea de modele mentale diferite după domeniul de studiu.

Fiind funcția psihică fundamentală care face posibilă fixarea, păstrarea, recunoașterea și reproducerea fenomenelor, rolul memoriei a fost de asemenea investigat în legătură cu ascultarea. Procesul de memorare se desfășoară în trei etape succesive:

- achiziția, centrată pe calitatea percepției;
- reținerea sau conservarea informației receptate;
- reactivarea sub forma reproducerii.

M.D. Bocoș [16, p. 80-81] arată că memoria umană este activă, selectivă și contextuală, fiind un proces organizat logic și sistemic. Aceasta utilizează diferite forme - vizuale, auditive și motrice - care pot fi integrate în diverse moduri în activitățile de învățare. Învățarea, fie că este interactivă sau tradițională, se bazează pe memoria care înregistrează, stochează și recuperează informații. Este o greșeală să presupunem că în epoca digitală, informația este ușor accesibilă pe internet sau prin alte mijloace numite de cercetători „proteze cognitive”. În realitate, cunoașterea se dezvoltă pe baza acumulării de noțiuni, date și experiențe care permit creierului să efectueze raționamente complexe, cum ar fi analogiile, inducțiile și deducțiile.

Stocarea în memorie este diferită de o fotografiere sau o înregistrare mecanică, fiind un proces de prelucrare și sistematizare activă a informației prin filtrul propriei personalități și a intereselor manifestate. Cercetătorii vorbesc despre „suprasarcină cognitivă”, desemnând saturația memoriei de lucru. Acest spațiu este estimat la aproximativ 7 informații (între 5 și 9) care pot fi prelucrate simultan [185, p. 105]. Suprasarcina cognitivă este vizibilă atunci când copilul uită întrebarea în timp ce formulează răspunsul sau uită instrucțiunile și indicațiile pentru că trebuie să proceseze un număr mare de informații. Pentru a evita saturația memoriei de lucru profesorii pot folosi strategii diverse, printre care oferirea unui suport vizual sau descompunerea sarcinii de lucru în etape intermediare până când procedura este interiorizată.

Considerând ascultarea „*cealaltă jumătate a vorbirii*”, R.S. Ross [226, p. 112-113] descrie un model al procesului de ascultare, în patru pași:

- *Senzația* – auzul reprezintă un proces senzorial care are două componente: senzația și interpretarea. În ascultare, senzația se clarifică pe baza semnalelor primite de la diverși analizatori, în special auditiv și vizual. Senzațiile pot fi obstrucționate, în sala de clasă, de

zgomote, diverși distractori prezenți în câmpul senzorial, poziția și locul în raport cu vorbitorul, factori fiziologici (oboseala), defecte de transmisie (vorbitul prea rar sau prea repede, vorbitul în același timp, volum, ton și intensitate ridicate).

- *Interpretarea* – reprezintă începutul ascultării și se produce prin asocierea unui înțeles semnalului primit. Decodarea este uneori diferită de intențiile emițătorului pentru că barierele prezentate anterior sau stările afective afectează interpretarea. Acestor bariere li se adaugă obiceiurile negative de ascultare. Dintre cele menționate de Ross, prezintă interes pentru studiul nostru considerarea subiectului ca neinteresant sau cunoscut deja și distragerea sau disimularea atenției. Aceste obiceiuri negative de ascultare sunt îndepărtate prin captarea atenției elevilor, stimularea curiozității față de ceea ce vor asculta și păstrarea concentrării prin activități atractive, stimulative.
- *Înțelegerea și evaluarea mesajului*– se produc sub influența unor factori. Cunoașterea lor sprijină profesorul în alegerea materialului care va fi propus pentru ascultare, astfel încât elevii să îl poată înțelege. Câțiva factori importanți, amintiți de Ross, relevanți pentru școlarul mic, sunt: experiența în ascultare, dimensiunea vocabularului, recunoașterea utilizării corecte a limbii, capacitatea de a face inferențe, abilitatea de a înțelege structura discursului, ascultarea ideilor principale, utilizarea unor tehnici speciale în timpul ascultării, interesul real față de subiect, curiozitatea față de subiect, adaptarea emoțională, admirația față de vorbitor, respectul pentru ascultare, ca metodă de relaționare și învățare.
- *Răspunsul* – presupune producerea unei reacții care rezultă din înțelegerea mesajului și a contextului. Răspunsul poate fi formulat imediat, în ascultarea conversațională, sau poate fi amânat până în momentul în care apare un stimul care să îl provoace, în alte tipuri de ascultare.

J. Brownell [198, p. 21-22] descompune procesul de ascultare în șase domenii diferite, construind modelul HURIER (*hearing – understanding – remembering – interpreting – evaluating – responding*), un exemplu de abordare comportamentală a ascultării. Cele șase componente ale modelului sunt interdependente, însă fiecare poate fi măsurată și dezvoltată prin acțiunea asupra capacităților și atitudinilor specifice.

Ambele modele accentuează importanța înțelegerii, evidențiind procesele implicate, dar și filtrele, barierele și obiceiurile negative de ascultare.

Fără îndoială, ascultarea este o activitate direcționată către un scop și scopul influențează modul în care o persoană ascultă. A. Wolvin și C. Coakley dezvoltă o taxonomie bazată pe scopuri de ascultare [apud:195, p. 273]:

1. *Ascultarea discriminativă* cuprinde abilitățile care sunt implicate în perceperea și diferențierea informațiilor ascultate. Ea corespunde *ascultării literale* din scala NCA sau ascultării pentru nivelul de bază de înțelegere și reamintire.

2. *Ascultarea cuprinzătoare* este îndreptată spre înțelegerea globală și interpretarea informațiilor prezentate. Ea corespunde *ascultării critice* din scala NCA.

3. *Ascultarea apreciativă* include nivelurile anterioare și este direcționată spre a aprecia mesajul ascultat, într-o conversație, într-o expunere sau în ascultarea de plăcere.

4. *Ascultarea terapeutică sau empatică* este un termen ce descrie ascultarea practică în timp ce vorbitorii povestesc despre evenimente negative din viață. Acest tip de ascultare este menționată și de alți cercetători. A. Mucchielli [109, p. 233-234] o consideră tehnică de comunicare interpersonală, folosită în interviul comprehensiv, constând într-o serie de procedee ca: tăcere atentă, focalizarea activă pe ceea ce se spune, cu efort de a înțelege, încurajare „fără cuvinte” folosind „încurajările spontaneității și paralimbajul comprehensiv.”

5. *Ascultarea critică* este un comportament de comunicare de tip superior, care presupune evaluarea exhaustivă și formularea unor judecăți de valoare folosind argumente obiective care să susțină punctul de vedere personal cu privire la autenticitatea și coerența mesajului ascultat.

H. D. Brown [197, p. 121], în contextul predării și învățării limbii engleze ca limbă străină, identifică patru tipuri de ascultare cărora le corespund procese de cognitive diferite:

1. *Ascultarea intensivă* are ca scop recunoașterea unor informații de detaliu, sesizarea intonației și păstrarea amprentei sonore în memoria de scurtă durată. Presupune ascultare repetată pentru a înțelege fiecare propoziție.

2. *Ascultarea receptivă* urmărește ascultarea unei părți scurte pentru determinarea simultană a tipului de discurs audiat (o întrebare, un salut, o invitație), identificarea contextului (vorbitorul, împrejurarea) și a conținutului general al mesajului.

3. *Ascultarea selectivă* are ca scop prelucrarea unor secvențe scurte și identificarea informațiilor esențiale din context (nume, date, instrucțiuni).

4. *Ascultarea extensivă* se practică pentru dezvoltarea înțelegerii globale, sesizarea esențialului, a ideilor principale, a mesajului general. Textul ascultat poate fi scurt (glumă, poezie), sau lung (poveste), punctul-cheie fiind înțelegerea globală.

J. Field [apud: 128 p. 45] consideră înțelegerea drept scop urmărit în timpul ascultării și diferențiază ascultarea la nivel global și local.

Tabelul 1.3. Tipuri de ascultare (după J. Field)

<p style="text-align: center;"><i>Ascultarea la nivel global</i> (vizează o înțelegere de ansamblu a mesajului)</p>						
<p><i>Skimming</i> Ascultarea superficială pentru a identifica tema. În citire: lectură în diagonală/rapidă</p>	<p>Ascultarea pentru a identifica intenția sau atitudinea vorbitorului</p>	<p>Ascultarea pentru a identifica și a înțelege intriga (filme, emisiuni, interviuri)</p>	<p>Ascultarea în conversație (angajarea în discuție)</p>	<p>Ascultarea pentru informare (ascultarea unui ghid în muzeu)</p>	<p>Ascultarea exactă (ascultarea medicului în timpul consultației)</p>	<p>Ascultarea critică (ascultarea pentru evaluarea mesajului)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Ascultarea la nivel local</i> (centrată pe identificarea unor informații relevante pentru ascultător)</p>						
<p><i>Scanning</i> Ascultarea direcționată pentru a căuta informații specifice. În citire: răsfoire rapidă</p>	<p><i>Scanning concentrat</i> Ascultarea focalizată pentru a localiza anumite informații (ascultarea anunțurilor, a buletinului meteo)</p>	<p>Ascultarea pentru a căuta și înțelege informații importante pentru nevoi stabilite anterior</p>	<p>Ascultarea mesajelor (reținerea anumitor detalii din mesajele telefonice)</p>	<p>Ascultarea exactă, când toate detaliile sunt importante (rezolvarea unei probleme)</p>	<p>Ascultarea de instrucțiuni importante (indicații de orientare, de administrare a unei doctorii)</p>	<p>Ascultarea pentru a reține exact replica, spusele cuiva</p>

Asociat cu grade diferite de atenție, fiecare tip de ascultare poate fi *superficială*, *semi-atență*, *atență* sau *foarte atentă*.

Un alt teoretician al ascultării, J. Richards [apud: 199, p. 56-57], folosește, de asemenea, scopul ascultării drept criteriu de clasificare, afirmând că, în funcție de scopul pentru care elevii ascultă, sunt necesare abilități diferite.

1. *Ascultarea pentru informare* se referă la procesul prin care receptorul extrage și procesează informații din discursurile structurate. Când ascultarea urmărește *obținerea informațiilor*, sunt importante menținerea concentrării și abordarea unei atitudini analitice. Această formă de ascultare este relevantă în situații precum urmărirea buletinelor de știri, participarea la prelegeri sau receptarea instrucțiunilor.

2. *Ascultarea pentru a învăța (academică)* presupune un angajament mai profund, vizând integrarea noilor cunoștințe în structurile existente de înțelegere. Ascultarea academică poate fi *unidirecțională* și *bidirecțională* (când elevul are posibilitatea de a deveni și emițător). Acest tip de ascultare implică o serie de procese cognitive, printre care atenție, memorie și capacitate de a înțelege și evalua critic informațiile primite. „În învățarea școlară, ascultarea este inseparabilă

de atenție” [59, p. 38], atenția nu apare însă de la sine, ci este cultivată prin intervenții subtile pe care profesorul le folosește cu pricepere.

3. *Ascultarea conversațională* este importantă în contextul interacțiunilor cotidiene și se caracterizează prin schimbul reciproc de informații între participanți. Ea presupune procesarea vorbirii la viteze diferite, cunoașterea vocabularului folosit, recunoașterea accentului și intonației care semnaleză o anumită structură informațională, păstrarea unor secvențe de limbaj de lungimi diferite, în memorie, pentru perioade scurte de timp, recunoașterea formelor eliptice, utilizarea indicilor nonverbal și paraverbal pentru înțelegerea sensului. Ascultarea conversațională nu creează dificultăți de înțelegere vorbitorilor nativi ai unei limbi, decât prin fenomene negative ca: aspectul gramatical neîngrijit, lexicul sărac, excesul de formule de reacție.

4. *Ascultarea pentru plăcere sau relaxare* solicită focalizarea atenției asupra stimulului (secvență muzicală, audiobook, podcast, sunetul ploii, foșnetul frunzelor), procesarea senzorială, memoria, imaginația și vizualizarea, reglarea emoțională și răspunsul de relaxare al organismului.

Cunoașterea particularităților fiecărui tip de ascultare contribuie la optimizarea proceselor educaționale. A. Hobjilă [75, p. 154] menționează: crearea unui context comunicativ optim presupune conștientizarea scopului ascultării: ascultarea pentru informare; ascultarea pentru cunoașterea interlocutorului; ascultarea pentru găsirea de soluții la o situație conflictuală; ascultarea pentru identificarea unui punct de plecare pentru dezvoltarea ideilor proprii; ascultarea pentru evaluarea critică a mesajului; ascultarea pentru înțelegerea măsurii în care locutorul este implicat în actul de comunicare respectiv; ascultarea pentru menținerea sau dezvoltarea unor relații cu locutorul; ascultarea pentru amuzament.

L. Armașu-Canțir și L. Scînteii [9, p. 138] arată că, în ultimii ani, se acordă din ce în ce mai multă atenție procesului de ascultare în predarea-învățarea limbii române, urmărindu-se mai multe direcții:

- *Ascultarea activă/interactivă*, ca parte a comunicării orale dialogate, este o abilitate ce definește un bun ascultător și se concretizează în a păstra tăcerea în timpul discursului susținut de partenerul de dialog, a focaliza atenția pe înțelegerea și clarificarea mesajului, a fi atent la mijloacele paraverbale în procesul de receptare, a fi critic definind propriul punct de vedere cu privire la mesajul ascultat [117, p. 105]. I.O. Pânișoară definește *ascultarea interactivă* [121, p.142] drept metodă de dezvoltare a abilităților de comunicare putând contribui la rezolvarea conflictelor.

- *Ascultarea ca factor de influență în dezvoltarea limbajului*: la vârsta școlară mică progresul în asimilarea vocabularului vine în special din surse orale (învățătorul, părinții, discuțiile din clasă, interacțiunile cu grupul de prieteni etc.) Limbajul verbal folosit în conversațiile cotidiene este eliptic, mai puțin variat, bazat pe cuvinte de reacție, spre deosebire de limbajul scris din literatura

pentru copii. Limbajul oral poate fi bogat și expresiv, însă, în interacțiunile zilnice, vorbitorii produc mesajul în timp real, fără să aibă posibilitatea de a reflecta sau relua, urmărind să transmită clar, eficient informația, nu să impresioneze. K. Cain stabilește diferențele dintre cele două tipuri de limbaj:

Tabelul 1.4. Analiza comparativă a limbajului scris și vorbit (după K. Cain)

Modul de comunicare	Forma fizică	Aspectul social	Vocabularul	Structura frazei	Integrarea
Limbajul scris	-vizual -permanent -spațial -cu limite între cuvinte -ajutat de punctuație	-tema este prestabilită -decontextualizat -registru formal	-bogat -variat	-fraze lungi -mecanisme complexe de îmbinare a enunțurilor	-cititorul integrează informația din porțiuni mici și mari de text
Limbajul vorbit	-auditiv -temporar -temporal -fără limite între cuvinte -accent și intonație	-tema poate fi negociată -context împărtășit -registru informal	-cuvinte familiare -expresii colocviale și redundante -cuvinte de reacție	-structuri simple -propoziții în raport de coordonare, prin conjuncția „și”	-nu este necesară în conversațiile obișnuite

Din analiza celor două moduri de comunicare se poate formula concluzia că achizițiile valoroase de vocabular se obțin prin intermediul textului scris. Există statistici care demonstrează că cititorul începător se confruntă cu două mari provocări la citirea cuvintelor: (1) ei întâlnesc cuvinte din limbajul vorbit cu care nu s-au familiarizat anterior; (2) văd pentru prima dată scris un cuvânt al cărui înțeles îl știu deja [24, p. 30]. La clasele pregătitoare, întâi și a doua dezvoltarea vocabularului se bazează pe ascultarea și înțelegerea textului prin mediere socială, deoarece cititul nu a devenit încă mijloc de autoinstruire. Un studiu cu privire la utilizarea resurselor educaționale oferite de Tales2go (bibliotecă digitală) demonstrează că adăugarea unei părți de ascultare în mod constant (100 de minute de ascultare pe săptămână în programul after-school și acasă), în procesul de alfabetizare la clasele primare, are impact asupra vocabularului elevilor și crește motivația pentru a citi [204, p. 20].

- *Ascultarea ca factor de influență în alfabetizare*: similaritățile care există între comprehensiunea textului citit și a textului ascultat sunt studiate cu scopul prevenirii dificultăților de învățare în contextul lecturii. Deși strategiile importante sunt diferite pentru că cele două abilități fundamentale de receptare se bazează pe stimuli și analizatori diferiți, există procese similare implicate în înțelegerea textului scris și a celui ascultat, mai ales în cazul în care comparația se face între abilitatea de a citi și de a asculta același tip de text [24, p. 136].

Trebuie evidențiați, în context pedagogic, factorii care conduc la comportamente contrare celor așteptate. Astfel, L. Șoitu [179, p. 162] descrie cauzele fenomenelor negative manifestate în procesul de ascultare:

- *Surplusul de mesaje* din sala de clasă se datorează numărului de discipline școlare, modului predominant de predare folosit de profesor, relațiilor care se stabilesc între profesor și elev, dar și între elevi în timpul activităților în grup sau în pauze. O ascultare extinsă pretinde strategii didactice active și ludice, subiecte adaptate intereselor elevilor, mijloace de învățământ moderne.
- *Preocupările personale* pot genera forme de falsă ascultare atunci când se suprapun peste o sarcină de ascultare care nu a fost aleasă în acord cu preferințele și interesele elevilor, care nu este motivantă, asumată și desfășurată în condiții optime.
- *Ritmul gândirii* a fost stabilit de psihologi la aproximativ 600 de cuvinte urmărite pe minut, în timp ce vorbitorul poate produce aproximativ 100. Se creează astfel un spațiu pe care ascultătorul îl folosește pentru a evada. Menținerea atenției pe durata ascultării se realizează, la școlarul mic, prin tehnici specifice limbajului oral. Aspectele nonlingvistice, ca mimică, gesturi, mișcare, și cele paralingvistice, ca intonație, intensitate, volum, pauze, pot umple spațiul semnalat de psihologi.
- *Presupozițiile* sunt frecvent întâlnite în ascultare. Copiii afirmă că *stiu* deja povestea care le va fi citită, această afirmație având semnificații diverse: au mai auzit acest titlu, au răsfoit o carte cu această poveste, povestea le-a mai fost citită la grădiniță. Presupozițiile făcute pot conduce la neascultare, de aceea este important să le captăm atenția prezentându-le aspectele de noutate.
- *Absența unui avantaj direct și imediat* are legătură cu pierderea motivației pentru a asculta, de aceea se recomandă activități precum ascultarea pentru validarea unor predicții.
- *Lipsa antrenamentului în ascultare* se manifestă prin incapacitatea de a asculta, incapacitate observată la nivelul comportamentului în timpul activității, al proceselor cognitive implicate în reținerea și înțelegerea mesajului. Ascultarea eficientă este rezultatul exersării, al învățării unor strategii astfel încât transformarea ei în proces obiectiv, intenționat, bazat pe cunoștințe, abilități și atitudini este de fapt calea formării competenței de receptare a mesajului oral.

Educația modernă întregeste viziunea lui R. Dottrens, potrivit căruia copiii trebuie înzestrați cu instrumentele cunoașterii, adică cu noțiuni dar și cu metode de lucru „*care să-i facă capabili să-și construiască singuri instruirea elementară pe care au primit-o la școală*” [55, p.15]. Studiul limbii și literaturii române în condițiile proliferării tehnicilor de comunicare audio și audiovizuale determină modificarea raportului dintre cele două aspecte ale oralului – producerea și receptarea – în sensul realizării unui echilibru. A-i învăța pe elevi să asculte înseamnă a-i conduce pas cu pas spre succes școlar, comunicare eficientă și integrare socială. Plăcerea ascultării

este determinată, în mare măsură, de receptarea discursului, de aceea înțelegerea este un aspect important al procesului de ascultare.

1.3. Valențe comune privind comprehensiunea discursului oral și scris

Termenul de comprehensiune este definit în *Dicționarul explicativ al limbii române* ca fiind „capacitatea de a pătrunde, de a înțelege ceva” [52, p. 204]. În taxonomia elaborată de B.S. Bloom, pentru domeniul cognitiv, comprehensiunea, a doua mare clasă comportamentală, reprezintă „nivelul elementar al înțelegerii” [114, p. 1119], nivel care îi permite celui care învață să cunoască ceea ce îi este transmis fără a fi necesar să aprecieze însemnătatea materialului receptat sau să creeze legături cu altul.

A. Mișu [103, p. 58] explică sensurile principale ale conceptului:

- în științele empirice, sensul este de explicare și înțelegere, adică o comprehensiune bazată pe logică;
- în psihologie, științele sociale și istorice reprezintă un tip de înțelegere aparte, care face referire la antecedente cauzale și condiționale;
- în sociologie, comprehensiunea este definită drept calea de acces la stări mintale ale oamenilor, numită „Verstehen” de Max Weber; în această accepțiune, comprehensiunea are trei forme: empatia (înțelegerea semnificației), retrăirea (înțelegerea acțiunilor din trecut), simpatia (înțelegerea unei persoane). Comprehensiunea este astfel considerată de gânditorii germani o cale de cunoaștere mijlocită de inferențe făcute pe baza unor date observabile, dar și un procedeu euristic prin care anumite aspecte necunoscute direct, „goluri”, sunt presupuse sau „umplute” cu ajutorul experienței proprii și a similitudinilor psihologice dintre oameni.

În psihologie, „comprehensiunea procesează informații vehiculate de texte sau de situații fizice” care necesită cunoștințe pentru a putea fi înțelese [89, p. 17].

În taxonomia lui Bloom, revizuită de L. Anderson și L. Sosniak, comprehensiunea a fost înlocuită cu înțelegerea pentru a indica exact procesul cognitiv solicitat [114, p. 1122].

În domeniul didacticii limbii și literaturii române, acest termen este asociat în special cu textul scris. E.M. Szekely o descrie astfel: „Comprehensiunea presupune, înainte de toate, căutare, deci autodirijare, prin și dincolo de text spre a-i găsi sensul, punându-se o serie de întrebări” [172, p.426]. C. Șchiopu [173, p. 115] vede în comprehensiune „o fază importantă, prin urmare, necesară, care înseamnă crearea unei percepții a evenimentelor, a personajelor, a contrastelor sau asemănarilor, a vocabularului utilizat de autor, a tuturor componentelor de structură a textului artistic.” Vl. Pâslaru [124] consideră comprehensiunea o etapă a receptării literare, în care sensul operei este descoperit și apoi construit de către cititor. Construirea sensului se bazează pe

un set de convenții și pe resursele imaginative investite. Nici receptarea și nici interpretarea nu sunt posibile fără comprehensiune, deoarece nu se poate interpreta un fenomen ce nu este înțeles. Astfel, într-un text narativ, comprehensiunea constă în trecerea de la acțiunile descrise în text la identificarea scopurilor, cauzelor, constrângerilor sau intereselor care se află în spatele acțiunilor descrise, ceea ce se înțelege fiind mai general decât ceea ce a fost scris.

Atât în România, cât și în Republica Moldova, cele mai multe demersuri legate de comprehensiune au legătură cu participarea la studiile internaționale de evaluare comparativă a înțelegerii lecturii. În ambele țări au fost parcurse mai multe cicluri de evaluare, la clasa a IV-a, în cadrul studiilor PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Organizația internațională care se ocupă de studiul PIRLS (IEA) a definit abilitatea de lectură ca fiind „*abilitatea de a înțelege și de a folosi acele forme ale limbajului scris cerute de societate și/sau valorizate de individ. Tinerii cititori pot construi înțelesuri dintr-o varietate de texte. Ei citesc pentru a învăța, pentru a fi participanți într-o comunitate de cititori sau pentru propria plăcere*” [93, p. 5]. Două scopuri ale lecturii sunt urmărite în mod egal într-un astfel de test: lectura pentru dobândirea și utilizarea informațiilor. Înțelegerea textului citit este măsurată în testele PIRLS prin patru categorii de abilități:

- *extragerea informațiilor explicit formulate în text*, adică recunoașterea, căutarea și identificarea unor idei sau informații relevante;
- *formularea unor concluzii directe* prin conectarea, pe baza textului, a unor idei prezente în enunțuri distincte, apropiate;
- *interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor*, deci procesarea textului dincolo de nivelul enunțului, necesitând conexiuni care nu sunt numai implicite;
- *evaluarea conținutului, a limbajului și a elementelor textuale* presupune elaborarea, pe baza cunoștințelor generale, a unor judecăți care au legătură cu stilul sau structura textului, demonstrând înțelegerea mijloacelor și convențiilor de limbaj folosite.

Analizând rezultatele obținute de România la evaluarea PIRLS din 2006 specialiștii [93, p. 8] afirmă că „*înțelegerea de profunzime a textelor impune o perspectivă didactică centrată pe procesele comprehensiunii*”. Scopul lecturii este înțelegerea, iar, în absența acesteia, activitatea devine frustrantă și obositoare pentru copil. F. Sâmișăian afirmă despre lectură că este un proces ascuns și complex al cărui eșec este situat de cele mai multe ori în „*cercul vicios al celor care nu citesc: citesc cu greutate, deci nu le place să citească, deci nu citesc mult, deci nu înțeleg ceea ce citesc*” [153, p. 291].

K. Cain, analizând modul în care se dezvoltă capacitatea de a citi, evidențiază relația dintre comprehensiunea citirii și a vorbirii: „*pentru a înțelege textele pe care le citim și pe cele care ne*

sunt citite, folosim în mare parte aceleași abilități și procese. Înainte de a începe învățarea citirii, abilitățile-cheie de comprehensiune pot fi stimulate atunci, când copiii ascultă un text” [24, p. 60].

Tabelul 1.5. Diferențe dintre capacitățile fundamentale de receptare

Ascultarea	Citirea
Forma fizică	
<ul style="list-style-type: none"> - are loc în timp real (ascultarea în context natural) - este centrată pe percepția auditivă, atenție și memorie de scurtă durată - tranzitorie - flux permanent, fără pauze între cuvinte - informația este reactivată din memorie - prezența unor variabile (ex. dialog simultan) - se desfășoară în ritmul vorbitorului 	<ul style="list-style-type: none"> - conținutul este accesat după momentul producerii - este centrată pe percepție vizuală, procesare cognitivă și memorie de lucru - permanentă, durabilă - pauze între cuvinte - semne de punctuație - permite reveniri asupra textului - parcurgere în ritm propriu
Înțelegerea conținutului	
<ul style="list-style-type: none"> - este modelată de factori externi aparținând vorbitorului (retorica, persuasiunea, elementele nonverbale și paraverbale) 	<ul style="list-style-type: none"> - este modelată intern prin interacțiunea dintre text și contextul personal, cognitiv, sociocultural și emoțional

Comprehensiunea textului se bazează pe patru strategii de înțelegere [89, p. 18], care solicită activarea unor procese sau microprocesse cognitive:

- *înțelegerea pe baza unei scheme*, selectată pornind de la un element specific care activează informațiile stocate în memorie, interpretarea situației și inferarea informațiilor absente;
- *înțelegerea prin folosirea analogiilor* cu situații anterior cunoscute;
- *înțelegerea prin construirea rețelei de relații* se produce atunci, când situația din text nu poate fi interpretată pe baza schemelor sau analogiilor, receptorul construind progresiv sensul pornind de la informațiile de bază și făcând inferențe și conexiuni pentru a ajunge la o interpretare.
- *înțelegerea prin construirea modelului situației* presupune reprezentarea concretă a locurilor, personajelor sau acțiunilor, cu amănuntele și detaliile lor, sarcină complexă din punct de vedere cognitiv care nu se realizează automat decât dacă receptorul este familiarizat cu tipul de text, cu lexicul și are cunoștințe generale despre situația respectivă.

Utilizarea limbajului presupune producere și emiterie în scopul receptării și înțelegerii. Etapa de producere debutează cu gândirea unui enunț, transformarea enunțului în morfeme și a morfemelor în foneme, un proces descendent, pornind de la nivelul superior, către cel inferior. Înțelegerea propoziției parcurge drumul invers, de la nivelul inferior către cel superior, debutând cu receptarea fonemelor și folosirea lor pentru construirea morfemelor și a expresiilor, pentru ca în final să fie recreat întreg enunțul din unitățile sale [12, p. 411].

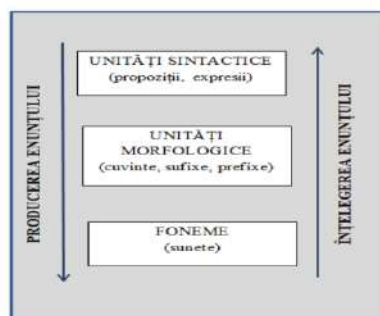


Fig. 1.5. Producerea și înțelegerea unei propoziții

Acest proces este simplificat, deoarece, în realitate, înțelegerea este influențată de context. Enunțurile apar în context și acesta face predictibil sensul comunicării. În procesul de ascultare, după ce sunt auzite și înțelese primele cuvinte, ascultătorul presupune restul în încercarea de a înțelege. Se produc simultan procese ascendente și descendente pentru extragerea sensului, înțelegerea fiind accelerată de predictibilitatea contextului.

Înțelegerea lingvistică sau verbală reprezintă capacitatea de a decoda și a extrage sensul din mesajele orale, incluzând conversațiile, textele literare și textele informaționale. Ne aflăm din nou în fața unui termen definit drept *construct* pentru că înțelegerea, așa cum am arătat mai sus, este un proces activ care implică diferite strategii, tipuri de cunoștințe lingvistice (de fonologie, vocabular, sintaxă, pragmatică, structura discursului, tipul de text) și nonlingvistice sau extralingvistice (cunoștințe despre lumea înconjurătoare, despre context, scenariul sau modelul situației, raționamente și deducții) precum și combinarea lor atentă și monitorizarea pe parcursul procesării. „Înțelegerea nu este un fenomen unitar, ci mai degrabă o familie de abilități care se dezvoltă simultan” [196, p. 766].

În spațiul românesc există puține lucrări concentrate pe înțelegerea ascultării. În spațiul anglofon, Gough și Tunmer (1986) [apud: 209, p. 199] consideră că înțelegerea ascultării „se bazează pe aceleași procese ca și înțelegerea lecturii, exceptând decodarea cuvintelor.” Acest model de înțelegere a lecturii, numit „*modelul simplu*”, potrivit căruia decodarea cuvintelor și înțelegerea ascultării sunt capacități corelate, dar separabile, explică multe diferențe individuale la cititori. Ideea apare și în alte cercetări [199], [24], [209], [223], [196], care conectează citirea și ascultarea.

Modelul simplu prezintă înțelegerea lecturii ca produsul a două abilități importante:

1. recunoașterea cuvintelor sau capacitatea de a transpune textul tipărit în cuvinte pronunțate, adică decodarea cuvintelor, și
2. înțelegerea ascultării (înțelegerea verbală/lingvistică), reprezentând capacitatea de a înțelege textul dacă este auzit.

Tratarea eficientă a informațiilor dobândite prin receptare auditivă sau vizuală este realizată cu ajutorul proceselor cognitive, cu rol de instrumente care asigură înțelegerea. P. Vianin distinge două categorii principale de instrumente cognitive, cu roluri diferite în abordarea sarcinilor în scopul înțelegerii [185, p. 111].

Primele sunt „*instrumentele de organizare*” cu rol în identificarea, explorarea, selecția, compararea, clasificarea, structurarea și categorizarea datelor. Datorită acestor procese, informația este primar prelucrată. Bunăoară, în timpul unei sarcini de ascultare a textului narativ, procesele de identificare permit discriminarea caracteristicilor unei secvențe, de exemplu, dacă este monolog sau dialog. Procesele de selecție, comparare și organizare facilitează selectarea datelor importante, compararea lor cu cele existente în memoria de lungă durată, apoi extragerea unor caracteristici care fac posibilă categorizarea și structurarea ideilor.

A doua categorie o reprezintă „*instrumentele de înțelegere*”. Ele îndeplinesc funcția de prelucrare superioară a informației:

- *Inferențele* sunt procese care permit construirea coerenței textului receptat atunci când informațiile nu se regăsesc explicit în acesta. Receptorul completează golurile folosind informații diverse.
- *Inducția* are legătură cu inferența, asigurând formularea concluziilor generale pornind de la date particulare, de la observații sau fapte specifice. Prin inducție pot fi enunțate nu doar concluzii, ci și reguli sau legi care explică faptele, dar care nu sunt întotdeauna adevărate.
- *Deducția* constă în a raționa, pe baza unor enunțuri generale, adevărate, pentru a ajunge la o concluzie sigură. Deducțiile permit înțelegerea relației cauză-efect și anticiparea rezultatelor.
- *Înțelegerea* este procesul care le permite elevilor să descrie, să reformuleze, să explice, să coreleze date, să formuleze concluzii, stabilind legături între inducție și deducție.
- *Analiza* este procesul cognitiv care permite descompunerea unui obiect în toate componentele sale pentru a stabili legături de natură diferită între acestea: cronologice, spațiale, cauzale, logice.
- *Conceptualizarea* este procesul care stă la baza formării conceptelor. În jurul unui concept se grupează întreaga clasă de obiecte ce are proprietăți comune. Conceptele, ca instrumente cognitive, ajută la înțelegerea și organizarea lumii în ansambluri coerente. Pentru elevi, ele sunt ancore ce permit gruparea elementelor dintr-un domeniu în jurul unor concepte-cheie.

Cercetătorii domeniului receptării [199, p. 3], [102, p. 2], [210, p. 270], [223, p. 40] descriu modul în care receptorul procesează informația prin două tipuri de procesare cognitivă:

1. *Procesarea de sus în jos sau descendentă* descrie înțelegerea care se bazează pe cunoștințele de bază sau generale despre lumea înconjurătoare, pe modul în care este folosit limbajul într-un context comun vorbitorului și ascultătorului, pe experiențele despre aceeași situație de comunicare,

pe cunoștințele despre schemele textuale. Aceste cunoștințe sunt activate și folosite pentru a înțelege ceva nou. Pe baza lor sunt formulate predicții asupra secvenței ascultate urmând ca după procesarea conținutului predicțiile să fie acceptate sau respinse. Același tip de procesare apare și în cazul textului scris: „*Expectanțele cititorului relativ la conținutul textului reprezintă o formă de preprocesare și au rolul de a-i eficientiza analizele subsecvente*” [102, p. 2].

2. *Procesarea de jos în sus sau ascendentă* descrie acel parcurs care presupune concentrarea pe cunoștințele sistematice despre diferite părți ale discursului (fonologie, lexic, unități sintactice, pragmatică, tip de text). Folosind aceste segmente ca pe niște informații preliminare, prin analiză, ascultătorul construiește sensul întregului. În cazul textului scris, cititorul pornește de la caracteristicile fizice ale textului, urmând ca pe baza cunoștințelor lexicale, semantice sau sintactice să descopere înțelesul global.

Modelele teoretice au evidențiat tipurile de cunoștințe și capacități implicate în înțelegerea auditivă, precum și modul de procesare a informației [215, p. 10-11], [209, p. 202], [223, p. 40], [24, p. 91-92], [128, p. 44].

Cercetătorii [196, p. 766], [215, p. 10-11], [209, p. 202] consideră că înțelegerea este rezultatul funcționării împreună a celor două tipuri de procesare cognitivă, preferința pentru unul dintre ele fiind situațională, în dependență de tipul textului abordat și de experiența receptorului. În mod obișnuit, ascultătorul utilizează cele două tipuri de procesare fără a le separa, înțelegerea fiind rezultatul unui proces interactiv în timpul căruia sunt activate cunoștințele lingvistice de bază, cele legate de context și cele culturale, enciclopedice, în ordine diferită, în fiecare secvență a ascultării. În timpul receptării, textul este sintetizat, se construiesc macrostructuri, se reduce complexitatea informației eliminându-se detaliile care nu au multe conexiuni în text, fiind deci nesemnificative, și se rețin cele considerate pertinente [137, p. 63].

Modelul, prezentat în *Figura 1.6. Construirea înțelegerii mesajului ascultat*, poate fi citit de sus în jos sau de jos în sus. Procesarea descendentă parcurge drumul de la cunoștințele generale către cunoștințele lingvistice, în timp ce procesarea ascendentă urmează calea inversă. Ascultarea și înțelegerea textului narativ se bazează în principal pe procesarea descendentă, atunci când receptorul este experimentat și este formată schema mentală corespunzătoare narațiunii. Important este ca elevii să fie instruiți să acceseze toate cele trei tipuri de cunoștințe pentru facilitarea înțelegerii.

P R O C E S A R E D E S C E N D E N T Ă	Familia de cunoștințe sau capacități	P R O C E S A R E	Domenii și procese
	Cunoștințe generale		Restructurarea cunoștințelor generale Înțelegerea facilitată de cunoștințele generale
			<i>Cunoștințe și capacități extralingvistice</i>
	Coerența globală		Învățarea unor noi cunoștințe din modelul creat (scenariul mental) Corelarea discursului receptat cu o temă generală Reprezentarea mentală coerentă a discursului printr-o rețea de conexiuni (modelul situației sau scenariul mental)
	Monitorizarea		Reorganizarea informațiilor Descoperirea incongruențelor pe baza modelului mental
	Deducția		Deducerea de informații pentru a crea un model mental coeziv Reorganizarea schemei mintale pe baza inferențelor noi Crearea coerenței, prin raționamente (inferențe logice, explicative, pragmatice)
	Coerența locală		Selectarea sensului comun Integrarea informațiilor din enunțuri succesive Folosirea mecanismelor de coeziune
	Memoria de lucru		Activarea memoriei formei în anumite construcții (proverbe, zicători, glume, pilde etc.) Reținerea informațiilor cu mai multe conexiuni în discurs Activarea memoriei semnificației (persistentă în timp)
			<i>Cunoștințe și capacități lingvistice</i>
	Cunoștințe despre text		Recunoașterea tipului de discurs
	Cunoștințe discursive		Selectarea informației relevante pentru structura discursului
	Cunoștințe pragmatice		Interpretarea funcției comunicative a mesajului
	Cunoștințe de sintaxă		Integrarea intonației Identificarea părților de propoziție neexprimate (incluse, omise) Recunoașterea cuvintelor de legătură între propoziții
	Cunoștințe lexicale		Decodarea, asocierea cuvântului cu sensul cel mai accesibil
	Cunoștințe fonologice		Identificarea cuvântului pornind de la silabe

Figura 1.6. Construirea înțelegerii mesajului ascultat

V. Aryadoust [192] a propus o teorie cognitivă integrată a citirii și ascultării, pornind de la analiza modelelor de înțelegere a lecturii și de la rezultatele cercetărilor privind ascultarea. Acesta argumentează că citirea și ascultarea împărtășesc multe procese cognitive, inclusiv percepția, atenția, memoria de lucru și procesarea semantică.

Percepția este prima etapă în care organele de simț transmit, prin sistemul nervos, informația către creier. M. Rost (2016) [apud: 192, p. 76] a susținut că în perceperea vorbirii sunt implicate trei tipuri de percepții: articulatorii (mișcarea limbii și a buzelor), psihoacustice (tonul, durata și intensitatea stimulului) și privind intențiile lingvistice. Aceste trei tipuri de percepții lipsesc atunci când textul este receptat prin lectură. Însă P. Zhou și K. Christianson (2016) [apud:

192, p. 76] au explicat că cititorii simulează aceste trei tipuri de percepții compensând lipsa vocii prin crearea automată, în minte, a trăsăturilor vocii personajului.

Următoarea etapă, recunoașterea cuvintelor, este descrisă în domeniul ascultării ca un proces cognitiv ce se desfășoară în trei etape: o etapă prelexicală, de aplicare a cunoștințelor fonologice și de accent pentru segmentarea și selectarea opțiunii corecte din mai multe posibilități, urmată de etapa de selectare a reprezentării mentale potrivite și de recunoaștere a cuvântului procesat, după care, în etapa a treia, se produce accesul lexical la cunoștințele „fonologice, sintactice și semantice” [192, p. 79]. V. Aryadoust folosește în teoria sa acest proces în trei etape pentru a explica și descrie recunoașterea cuvintelor atât în ascultare, cât și în citire. Conform acestei teorii, comprehensiunea în ascultare și lectură se bazează pe două tipuri de procese cognitive: procese de nivel inferior și procese de nivel superior.

Tabelul 1.6. Comprehensiunea integrată (după V. Aryadoust, 2019)

Nivel de procesare	Procese activate	Rezultate
Nivel INFERIOR (PRE-COMPREHENSIUNEA)		
I. Percepția	-perceperea senzațiilor auditive sau/și vizuale	
II. Recunoașterea	- segmentare, selecție, recunoaștere și identificare	Activarea semnificației literelor sau sunetelor și a cuvintelor. Recunoașterea structurilor sintactice.
Nivel SUPERIOR (COMPREHENSIUNEA)		
III. Selecția	- inferențe locale la nivelul: a) cuvintelor; b) propozițiilor	Construirea sensului la nivel local Imagini mentale (în evoluție)
IV. Integrarea	- reactivarea din memoria de lungă durată a: scenariilor sau schemelor anterioare; cunoștințelor lexicale; experiențelor anterioare	
	- activarea competențelor strategice: strategii cognitive și metacognitive	
	- inferențe cauzale, emoționale, pragmatice - elaborarea scenariului prin asociere, întoarcere și revenire, comparare - înțelegerea sensului pragmatic	Reprezentarea bazată pe enunțuri (rezumatul) Reprezentarea bazată pe scenariu Imagini mentale elaborate
		Rezultat final: Modelul situației – reprezentarea globală a textului

Teoria propusă de V. Aryadoust oferă o perspectivă asupra modului în care cele două capacități de receptare sunt mediate de procese cognitive comune, aspect important ce motivează, în practica educațională, situarea ascultării nu numai în domeniul oralului și al dezvoltării vorbirii, ci și în curriculum de lectură, axat pe dezvoltarea comprehensiunii pentru prevenirea analfabetismul funcțional.

Cercetările [231], [232] privind dezvoltarea competenței de receptare orală au evidențiat de asemenea rolul strategiilor metacognitive în instruire. Metacogniția este considerată o posibilitate de eficientizare a învățării școlare și este definită ca „*ansamblul articulată al cunoștințelor pe care le are subiectul cu privire la caracteristicile și funcționarea propriului sistem cognitiv și capacitatea acestuia de a le utiliza în sensul asigurării funcționării sale optime.*” [80, p. 92]

P. Vianin consideră că procesele metacognitive sunt superioare celor cognitive deoarece au rolul de a le dirija și gestiona. „*Procesele metacognitive anticipează, planifică, coordonează, controlează, ghidează și reglează acțiunile efectuate de procesele cognitive. Este vorba, prin urmare, de procese cognitive superioare sau procese de control executiv*” [185, p. 105]. Există, conform lui P. Vianin, mai multe procese metacognitive, fiecare având rol în momente diferite ale activității cognitive:

- *Anticiparea și planificarea* răspund de fixarea unui scop și de orientarea acțiunii în fiecare etapă necesară.
- *Supravegherea sau monitorizarea* controlează eficiența strategiilor pe parcursul acțiunii, pentru atingerea scopului propus.
- *Autocontrolul sau autoevaluarea* permite un control conștient al rezultatului obținut la finalul acțiunii.
- *Reglarea* este rezultatul autocontrolului sau al unui feedback dat din exterior cu scopul ajustării și reducerii distanței dintre rezultatul vizat și cel obținut.
- *Transferul* este un proces care permite transferul vertical (utilizarea achizițiilor anterioare pentru învățarea unor cunoștințe noi) sau orizontal (utilizarea cunoștințelor în situații noi) al informațiilor.

Există o serie de condiții și constrângeri care determină dificultatea activității de comprehensiune: sprijinul primit pentru realizarea sarcinii; caracteristicile textului; tipurile de răspunsuri solicitate elevilor [23, p. 131].

Formarea competenței de receptare a mesajului oral implică dezvoltarea deprinderilor de mobilizare a resurselor personale pentru optimizarea procesului de ascultare, precum și exersarea continuă a abilităților de înțelegere a discursului auzit. Aceasta presupune nu doar ascultarea activă, ci și capacitatea de a identifica și interpreta corect sensurile, intențiile și nuanțele transmise de vorbitor [159, p. 351].

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza literaturii științifice la această temă de cercetare surprinde o insuficientă investigație a CRMO în spațiul românesc. Noua conceptualizare a competenței de comunicare și schimbarea de paradigmă în didactica limbii și literaturii române, în sensul folosirii modelului comunicativ-funcțional, prezintă un cadru larg de cercetare pentru teoreticieni: o definiție acceptată de toți ca fiind corectă, atât a CRMO, cât și a ascultării, nu există, însă „*definițiile sunt funcționale, nu corecte sau greșite, dar mai mult sau mai puțin utile pentru un anumit scop*” [234, p. 11]. Apariție prea puțin reprezentată conceptual în domeniul didacticii limbii și literaturii române, analiza CRMO, folosind abordarea multidimensională, cognitivă, afectivă și comportamentală este oportună datorită aspectelor surprinse de cercetări actuale și subliniate în cadrul acestui capitol.
2. S-a clarificat și fundamentat, prin dovezi științifice, importanța CRMO ca element central în formarea competenței de comunicare, în CCAF, identificându-se cadrele care asigură formarea unei competențe, resursele ce se mobilizează în învățare și importanța centrării pe experiențe autentice pentru vârsta și interesele copiilor. S-a analizat în profunzime interconexiunea dintre procesele interne (atenție, memorie, motivație și interes), tipurile diverse de cunoștințe (lingvistice, contextuale și generale) și procesele de înțelegere, evidențiind modul în care acestea contribuie reciproc la dezvoltarea competenței menționate.
3. Reconceptualizarea CRMO prin integrarea componentelor cognitive, afective și comportamentale a necesitat redefinirea operațională: ***CRMO reprezintă un ansamblu de componente cognitive, afective și comportamentale care se mobilizează într-un context specific și generează un răspuns, indicând, verbal sau nonverbal, înțelegerea mesajului receptat.***
4. Formarea CRMO este incompletă dacă se abordează doar ascultarea în comunicarea conversațională, privându-i pe elevi de o instruire care să solicite mobilizarea cunoștințelor lingvistice, generale, a proceselor cognitive și a strategiilor metacognitive implicate în înțelegerea verbală așa cum se întâmplă atunci când este valorificat potențialul textului narativ.
5. S-a argumentat, prin prezentarea teoriilor cognitive, că înțelegerea este o familie de abilități, un proces activ implicat în extragerea sensului din mesaje orale și scrise. Modelele înțelegerii bazate pe procesare ascendentă și descendentă au condus la o teorie cognitivă integrată a comprehensiunii în citire și ascultare. Ascultarea depășește astfel cadrul competențelor orale, putând fi inclusă și în curriculum de lectură ca o capacitate ce se dezvoltă timpuriu, având rol în înțelegerea citirii și prevenirea analfabetismului funcțional. Acest demers de cercetare a subliniat relevanța strategică a îmbunătățirii capacităților de ascultare și înțelegere a informației verbale, ca fundament nu numai al comunicării interpersonale, ci și pentru facilitarea procesului de învățare pe termen lung.

2. COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL: VECTORI DE ACȚIUNE ÎN CICLUL CURRICULAR AL ACHIZIȚIILOR FUNDAMENTALE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

2.1. Implicațiile receptării orale la vârsta școlară mică

Etapa școlară mică sau a treia copilărie este perioada încadrată între 6 și 10 sau 11 ani. În România, copiii încep școala la vârsta de 6 ani, când sunt înscriși în clasa pregătitoare. Astfel ciclul primar durează 5 ani. În Republica Moldova, școala debutează la 7 ani, iar ciclul primar se întinde pe 4 ani. Raportându-ne la diferite teorii privind dezvoltarea, această perioadă are „*caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învățării se conștientizează ca atare*” [177, p. 161]. Învățarea unor abilități de bază, ca cititul, scrisul, calculul matematic, rezolvarea de probleme, se află în prim plan, fiind însă condiționată de achizițiile anterioare și de strategiile pregătitoare: „*Pentru ca învățarea la orice nivel să aibă loc cu ușurință, este necesar să se dea o mare atenție elementelor care trebuie învățate în prealabil*” [65, p. 237].

Ipoteza îndrăzneță potrivit căreia „*orice temă poate fi predată efectiv într-o formă intelectuală corectă, oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare*” [22, p. 59] a subliniat necesitatea ca în procesul de instruire să se pregătească, în etapele anterioare, sistemele de cunoștințe și deprinderi ce vor fi predate ulterior. În perioada școlară mică se organizează în sisteme conceptele empirice pe arhitectura cărora se va clădi cunoașterea științifică. Astfel, dezvoltarea competențelor orale la școlarul mic, a ascultării și vorbirii, sunt condiții pentru asimilarea competențelor scrise și pentru formarea competenței de comunicare în limba română.

În această perioadă limbajul se dezvoltă prin ascultare și vorbire. El este important, fiind implicat în învățarea la toate disciplinele școlare și în interacțiunile sociale din clasă și din afara ei. În ceea ce privește limbajul copiilor la începerea școlii, psihologii semnaleză mari variații, accelerări sau întârzieri [127, p. 207], diferențe explicate atât ca efect al acțiunii vieții sociale, cât și ca rezultat al nivelului de dezvoltare a gândirii aflată în stadiul operațiilor intelectuale concrete, cu clase de obiecte propriu-zise, combinate pe baza unor relații.

La intrarea la școală, limbajul oral prezintă diferențe între copii privind calitatea exprimării gramaticale și compoziția vocabularului, fiind prezente, mai ales în dialog, exprimările eliptice, cu rol de reacție, economicoase, neglijente, lipsite de nuanțare. Alte probleme sunt legate de sesizarea sensului figurat, identificarea sinonimelor și antonimelor, confundarea paronimelor, greșeli de atribuire de sens cuvintelor specifice unor zone și mediilor de viață. Cele mai întâlnite dificultăți de pronunție sunt legate de înlocuiri de sunete (s/ș: piscină-pișcină, scenă-șcenă, b/p: tobogan-

topogan, ce/țe: accent-acțent, x/s: excepție-escepție), omisiuni de litere sau de consoane finale (trebuie să - tre` să, salut - salu`), excluderea articolului hotărât (bătrânul - bătrânu). Competența lingvistică depășește performanța verbală, copilul având în vocabularul total, la intrarea în școală, între 1500 și 2500 de cuvinte, dintre care doar aproximativ 600 constituie vocabularul activ [177, p. 194].

„Limbajul joacă un rol central în formarea gândirii fiindcă acesta constituie una dintre manifestările funcției simbolice” [127, p. 118], iar importanța cunoașterii modalităților, prin care aspecte ale acestuia pot fi formate sau dezvoltate, capătă deosebită însemnătate pentru cercetători și practicieni. Perioada școlară mică este situată în faza acumulării cunoștințelor concrete, când activitatea de învățare se întemeiază pe capacitatea de a percepe deoarece „*cogniția directă implică percepția*” [177, p. 170]. Prin mediere socială, percepțiile evoluează de la unele superficiale, globale, fluctuante către percepții diferențiate, pe baza cărora se dezvoltă spiritul de observație, angajat în sesizarea detaliilor importante, ascunse, noi, ale obiectelor. Această mediere se referă atât la antrenarea capacității perceptive, cât și interpretative, înțelegerea făcând ca percepția să fie eficientă. Manipularea cantității mari de informații la care este expus copilul în mediul școlar este posibilă prin transformarea cunoștințelor în reprezentări. Reprezentările stau la baza constituirii celor patru unități cognitive:

- *schemele* sunt cele mai puțin elaborate și se reactualizează prin acțiuni de evocare a claselor de obiecte: animale, plante, fenomene ale naturii, acțiuni, însușiri, spațialitatea și temporalitatea;
- *imaginile* sunt reprezentări mai elaborate, precise;
- *simbolurile* sunt mijloace de exprimare a concretului, prin evidențierea trăsăturilor; numerele, literele, cuvintele, anumite sunete, semne, desene sau obiecte sunt simboluri evocate pentru completare sau înțelegere;
- *conceptele* se referă la un set de atribute comune unui grup de obiecte sau evenimente. Conceptul *copac* are însușirile *rădăcină, trunchi, ramuri sau crengi, frunze, fotosinteză, habitat, adaptabilitate, longevitate*, conceptul *salcie* are în plus atributele *flori, soluri umede, flexibilitate, simbolistica*. Conceptul *planetă* se întemeiază pe atributele *corp ceresc, orbită, materie, atmosferă, sateliți*, conceptul *stea* include și *emisia de lumină și energie*. Conceptele și caracteristicile lor evoluează ontogenetic, ele devenind valide, clare, stabile, accesibile.

Schemele, imaginile, simbolurile și conceptele se modifică cu creșterea vârsei, conceptele fiind centrate pe această dimensiune, oricare alt factor este eventual relevant, dar nu critic [177, p. 177]. R. Gagné arată că limbajul este implicat în învățarea noțiunilor, regulilor și în rezolvarea problemelor, reactualizarea informațiilor verbale stocate în memorie fiind necesară atunci când se trece la învățarea cunoștințelor sau deprinderilor noi. Acesta evidențiază rolul surselor literare în

dezvoltarea limbajului. Expresiile verbale memorate pătrund în limbă, ducând la îmbunătățirea vorbirii curente și la construirea unui limbaj elaborat. O exprimare originală și eficientă nu este rodul înțelegerii regulilor gramaticale, ci se bazează pe „reamintirea promptă a unui mare fond de succesiuni verbale care să poată fi integrate, după o infinită varietate de modele, în contextul nou al limbii vorbite” [65, p. 134].

Principala provocare a școlii în CCAF este de a-i învăța pe copii să citească. A citi înseamnă, în prima etapă, deprinderea procedurii tehnice de recunoaștere a literelor și de legare a silabelor pentru identificarea și atribuirea unui sens cuvintelor, adică descifrarea. Metoda folosită pentru învățarea citit-scrisului la LLR/LLR este metoda fonetică, analitico-sintetică. R. Dottrens afirmă că metoda fonetică este ușor de folosit pentru profesori și permite învățarea tehnicii de descifrare a cuvintelor într-un timp relativ scurt pentru că este algoritmică. Adept al metodelor globale, consideră că ea nu are un efect dorit asupra psihicului: „semnele grafice izolate, apoi reunite pe rând într-un anumit fel, folosind doar literele, vocalele și consoanele învățate, sunt, de fapt, pentru copil, abstracțiuni, grupe de semne fără valoare, fără interes...” [55, p. 104]. Cercetătorii semnaleză importanța sintezei, uneori neglijată: „operația de sinteză este sau tratată superficial, sau ignorată, cu consecințe negative din punctul de vedere al capacităților intelectuale ale elevilor” [39, p. 40], deși prin sinteză „se poate asigura conștientizarea tehnicii cititului, trecerea pragului de la silabe la cuvânt și apoi la propoziții și înțelegerea sensului acestora” [178, p. 91]. Această situație poate fi una dintre cauzele dificultăților legate de înțelegere. Prin utilizarea sarcinilor de ascultare și înțelegere a mesajului oral pot fi învățate și dezvoltate abilitățile de bază implicate în comprehensiunea textului citit. Școlarul din clasele P -II nu poate citi texte de nivel avansat, însă înțelegerea în ascultare continuă să se dezvolte în aceste clase, iar acest aspect poate fi folosit eficient pentru stimularea proceselor de înțelegere și construirea unui vocabular bogat și nuanțat.

A. Biemiller [194, p. 5] analizează relația dintre ascultare, dezvoltarea vocabularului și înțelegere la elevii din grădiniță și clasele primare, formulând, în urma studiilor, unele concluzii care pot fi folosite în practica ascultării la nivelul CCAF:

- capacitatea de a asculta se dezvoltă de timpuriu, în jurul vârstei de 12 luni, în timp ce formarea capacității de a citi începe la intrarea în școala primară; în mod firesc, nivelul înțelegerii lecturii este sub cel al ascultării, iar la unii copii acest decalaj se păstrează chiar și după clasa a IV-a;
- există o strânsă legătură între dezvoltarea vocabularului în etapa preșcolară și abilitățile de înțelegere a textului citit, la clasele primare;

- abilitățile de ascultare și înțelegere a mesajului oral continuă să se dezvolte în clasele primare, iar achiziția vocabularului poate avea loc doar prin interacțiunea cu alte persoane și cu textul ascultat;
- în CCAF dezvoltarea limbajului și îmbogățirea vocabularului nu se bazează pe citit, deoarece capacitatea de receptare a textului scris, astfel încât să stea la bază învățării și dezvoltării personale, este limitată.

Cercetările coordonate de T. G. Sticht [228] au urmărit să descopere căi de dezvoltare a competențelor de alfabetizare atât de necesare într-o societate bazată pe informație. În acest cadru a fost formulată, testată și confirmată o ipoteză importantă: *„performanța în înțelegerea limbajului prin ascultare va depăși performanța în ceea ce privește măsurarea capacității de înțelegere a limbajului scris în primii ani de școlarizare, până când abilitățile de citire sunt învățate, după care abilitățile de înțelegere prin ascultare și citire devin egale”* [228, p. 122]. Studiul indică și faptul că în cazul unor elevi cu dificultăți de citit, înțelegerea în ascultare este mai eficientă chiar până la clasa a VII-a. Mai mult decât atât, antrenamentele în dezvoltarea înțelegerii discursului ascultat se transferă ulterior în înțelegerea textului citit. T. Sticht și colaboratorii au cercetat relația dintre înțelegerea în ascultare și citire: înțelegerea în ascultare începe să se dezvolte timpuriu și continuă să crească mult după clasa a V-a, în timp ce învățarea cititului începe, la cei mai mulți copii, în jurul vârstei de 6 ani. Este firesc ca în CCAF nivelul de înțelegere în citire să fie sub nivelul înțelegerii în ascultare. Un copil de clasele pregătitoare, I sau a II-a poate asculta și înțelege povești mai complexe decât cele pe care le poate citi. Presupunem că vocabularul copiilor și abilitățile de înțelegere se dezvoltă prin citit. Acest studiu sugerează că în primii ani de școală abilitățile necesare pentru a înțelege și asimila concepte și vocabular nou prin citit sunt prea slabe. Abia în ciclul curricular de dezvoltare (clasele III – VI) se produc achiziții valoroase prin lectură.

Perioada micii școlarități nu este importantă doar pentru achizițiile cognitive sau instrumentale produse. Regulile, cerințele și activitățile din mediului școlar au *„influențe formative asupra dezvoltării laturii sociale responsabile a personalității”* [177, p. 201]. Se conturează valori și trăsături de caracter importante cum ar fi punctualitatea, corectitudinea, responsabilitatea, perseverența. Viața afectivă este complexă, cu nuanțe diferite, legate de succese, conflicte, nereușite sau realizări școlare. Copiii trec spontan de la o stare la alta și își dezvoltă capacitatea de a recunoaște și a numi atât emoțiile personale, cât și pe ale altora. Sunt mai atenți la expresiile faciale, tonul vocii și limbajul corpului, ceea ce le permite să identifice cum se simt ceilalți. *„O latură importantă a limbajului oral o constituie conduita de ascultare”* [145, p. 22]. Copiii învață să asculte explicațiile, indicațiile, solicitările partenerilor de joc sau ale adulților. La 7-8 ani, ei devin mai buni în a se pune în locul altuia și în a înțelege că fiecare persoană are propriile sale

sentimente și perspective, care pot diferi de ale lor. Încep să ofere răspunsuri mai adecvate emoțional. De exemplu, pot încerca să consoleze un prieten care este supărat sau se pot bucura împreună cu cineva care este fericit. O trăsătură importantă care se manifestă la copii este empatia, definită drept capacitatea de a înțelege și simți ceea ce trăiesc alții, de a te imagina în locul lor și de a reacționa corespunzător la emoțiile lor. Această capacitate implică atât componente afective, cât și componente cognitive, care permit înțelegerea perspectivelor și stărilor emoționale ale altora. Copiii manifestă comportamente care arată că le pasă de sentimentele altora, de exemplu, pot împărți obiectele, pot să ajute în activitățile desfășurate în grup sau să ofere cuvinte de încurajare, ascultarea și înțelegerea celorlalți fiind un comportament ce poate fi educat.

Elaborarea unui model pedagogic de formare a CRMO necesită stabilirea unor raporturi între prevederile programelor școlare, specificul dezvoltării personalității copilului la vârsta școlară mică, particularitățile individuale, acțiunile educative exercitate anterior în familie sau grădiniță și strategiile didactice utilizate de profesori în practică. Astfel, o multitudine de factori vor condiționa dezvoltarea progresivă a acestei competențe.

a) Particularitățile anatomo-fiziologice ale analizatorilor (senzorial auditiv, vizual și verbomotor, cu regiunile cerebrale adaptate), calitățile percepției și atenției, contribuie la modul în care sunetele, imaginile și procesele motorii sunt percepute, înțelese și interpretate de către copil, creându-se condițiile necesare pentru o receptare precisă a informațiilor lingvistice și o producere eficientă a mesajelor în limba română. Deficiențele analizatorilor auditiv și vizual trebuie identificate și corectate prin dispozitive adecvate. Importantă este și depistarea dificultăților de înțelegere a mesajului oral și intervențiile pentru optimizarea comprehensiunii pentru că, așa cum am arătat, ele se transferă în înțelegerea textului citit.

b) Autocontrolul receptării și exprimării personale este un factor, dar și o condiție a dezvoltării competențelor orale. La 6 ani, copilul este capabil să participe la activități de ascultare a poveștilor înregistrate sau citite de către adulți și să se implice activ în discuții, exprimându-și propria opinie. El solicită explicații atunci când întâlnește cuvinte necunoscute, poate formula răspunsuri și întrebări [79, p. 54-55]. Autocontrolul exprimării personale crește, atenția este și ea mai stabilă, dar, sub aspect gramatical și lexical, apar greșeli în vorbire. Reproducerea din memorie este relativ fidelă, copilul recunoaște mai mult, dar reproduce fidel mai puțin, de exemplu, din 30 de cuvinte poate recunoaște 23-24, dar reproduce doar 5, aceasta datorită păstrării dezorganizate a materialului în memoria de scurtă durată [177, p. 189].

c) Un rol deosebit de important în formarea competențelor de comunicare orală îl are profesorul prin exemplul personal de exprimare îngrijită, de ascultare atentă și empatică. Statutul socio-cultural și economic al familiei este un factor relevant de influență. Profesorul, prin activitățile de

îndrumare și consiliere a familiei, poate asigura sprijin pentru dezvoltarea și acasă a competenței de comunicare, sub toate aspectele sale. Limbajul școlarului se educă și se îmbogățește în interacțiunile din clasă, de aceea profesorul trebuie să conștientizeze necesitatea de a-și îmbogăți continuu vocabularul, de a avea o dicție cultivată sub aspectul pronunției, intonației, intensității, accentului, ritmului, volumului și respirației în timpul vorbirii, făcând ascultarea o experiență plăcută și așteptată nu doar în timpul lecțiilor, ci și în celelalte situații de comunicare.

d) Pe lângă exemplul personal, profesorul are un rol important prin deciziile pe care le ia în „*configurarea unei strategii educaționale*” [180, p. 42], perspectivele de focalizare fiind multiple: obiectivele prefigurate anterior, particularitățile conținuturilor, specificul domeniului comunicare în limba română, metodele și mijloacele disponibile, modul în care toate acestea se combină în raport cu o multitudine complexă de factori, incluzând gradul de angajare și participare al elevilor la activitate și particularitățile stilului de predare. Strategia didactică, cu structura ei multinivelară, este modul funcțional de gestionare a tuturor resurselor angajate cu scopul de a optimiza instruirea în formarea unei competențe.

2.2. Explorarea potențialului textului literar narativ în dezvoltarea școlarului mic

Literatura națională ocupă un loc important în patrimoniul cultural european, fiind considerată „*o resursă comună inestimabilă care trebuie ocrotită și dezvoltată*” [23, p. 52]. Folosirea creativă și artistică a limbii în activități de receptare, producere și interacțiune, orală și scrisă, are importante finalități estetice, dar și intelectuale, morale, afective. Textul literar asigură formarea unor competențe care permit perceperea lumii înconjurătoare din perspective diferite, ceea ce va facilita formarea conștiinței de sine, dar și a alterității [25].

Dezvoltarea personală a școlarului mic prin studiul limbii și literaturii române include beneficii transferabile în plan personal, social și academic [154, p. 6]:

- transferul achizițiilor din domeniul limbii în comunicarea corectă și clară, adecvată contextului;
- cunoașterea de sine, capacitatea de a recunoaște emoțiile personale și pe ale altora, construirea propriului set de valori și trăsături de caracter importante cum ar fi punctualitatea, corectitudinea, responsabilitatea, perseverența;
- cunoașterea și relaționarea interpersonală, stabilirea conexiunii cu ceilalți;
- dezvoltarea empatiei, definită drept capacitatea de a înțelege și simți ceea ce trăiesc alții, de a te imagina în locul lor și de a reacționa corespunzător la emoțiile lor;
- înțelegerea comunicării nonverbale și paraverbale prin atenția la expresiile faciale, la tonul vocii și limbajul corpului, ceea ce le permite să identifice cum se simt sau ce gândesc ceilalți;

la 7-8 ani, copiii devin mai buni în a se pune în locul altuia și în a înțelege că fiecare persoană are propriile sale păreri, sentimente și perspective, care pot diferi de ale lor, care pot fi exprimate direct sau subînțelese;

- cunoașterea mai bună a lumii și formarea unui bagaj de reprezentări și noțiuni de cultură generală;
- dezvoltarea imaginației și a creativității.

Operele epice transmit un mesaj subiectiv despre lumea înconjurătoare prin intermediul unei povestiri, înțeleasă ca o succesiune de întâmplări sau evenimente. Scriitorul comunică mesajul folosind ca moduri de expunere narațiunea, descrierea, dialogul și monologul. Textele, literare sau nonliterare, în care predomină secvențele narative sunt texte narative [idem, p. 10]. Acestea sunt abordate încă din prima și a doua copilărie, iar în etapa preșcolară copiii sunt familiarizați cu textul literar epic, în versuri și în proză, prin specii ca: schița, povestirea, fabula, basmul, legenda, snoava, balada [76, p. 205].

Narațiunea presupune „povestirea faptelor, a întâmplărilor într-o succesiune de evenimente” [173, p. 123] și cuprinde în structura sa două aspecte: „fabula” sau „istoria” și „subiectul” sau „discursul” întâmplării. Istoria este alcătuită din toate evenimentele redată în succesiune logică, temporală și cauzală, evenimente care se succed gradat, prin trecerea de la o situație la alta, mijlocită de intriga construită în jurul personajelor [118, p. 214]. C. Parfene arată că pentru a surprinde evoluția temporală a fabulei este necesară curiozitatea, în timp ce înțelegerea relațiilor cauzale este rezultatul efortului de gândire și al memoriei. Astfel actul receptării operei literare se află în relație cu particularitățile de vârstă ale elevilor și, adăugăm noi, cu particularitățile individuale ale fiecărui copil, cu bagajul său de cunoștințe generale despre lumea înconjurătoare și cu nivelul de dezvoltare a vocabularului și a proceselor cognitive care favorizează receptarea.

Astfel, receptarea se desfășoară în patru etape, linear structurate, de jos în sus, realizându-se permanent reevaluări și reanalizări, de sus în jos, în raport cu realitatea, așteptările și noua înțelegere a textului, într-un proces interactiv, automatizat. Recunoașterea (sunete, grafie, cuvinte), aprecierea coerenței globale a textului, comprehensiunea textului ca unitate lingvistică, interpretarea textului în contextul creat sunt cele patru etape menționate în CECRL [23, p. 78].

Deși procesul de receptare a operei literare este diferit la fiecare individualitate, mecanismul și etapele receptării sunt aceleași, după savantul rus N.A. Cușaeu [apud: 173, p. 17]:

- pregătirea pentru receptarea textului (motiv, interes, necesitate);
- exprimarea atitudinii etico-estetice față de opera literară;
- exprimarea emoțiilor și trăirilor;
- recrearea conținutului imagistic;

- formularea raționamentelor și exprimarea opiniilor;
- aprecieri asupra operei literare.

Discursul ficțional este diferit de ceea ce copiii cunosc despre realitate. Există un contrast între cunoștințele enciclopedice (bazate pe realitate) și elementele de ficțiune. Pentru a înțelege și aprecia ficțiunea, este necesară integrarea informațiilor din textul literar într-un context logic - universul literar narativ, diferit de realitatea empirică. Acest proces implică recunoașterea faptului că, deși ficțiunea poate include elemente care contrazic cunoștințele despre lumea reală (animale vorbitoare, obiecte însuflețite sau transformări magice), aceasta poate exista și avea sens în propriul său univers, universul specific poveștii, fiind, deci, precedată de un acord numit „*mecanism de prefixare*” [36, p. 567]. Fantasticul din basme este acceptat ușor de copilul obișnuit să asculte povești, el „este optimist pentru că narațiunea se sfârșește cu victoria binelui, având încredere în adevărul și frumusețea vieții” [70, p. 102]. Copilul folosește zilnic povestirea vorbind despre cele trăite. Narațiunea este un mod de expunere ale cărei reguli de construire sunt învățate timpuriu datorită rolului avut în comunicarea din familie. Pe baza experienței se formează o cultură narativă care va sta la baza dezvoltării ulterioare a copiilor privind înțelegerea altor tipuri de texte (cum ar fi cele informative). Familia modelează felul în care copilul povestește. Cu ajutorul adultului, se deprinde ordonarea logică a evenimentelor prin folosirea adverbului de timp (ieri, mai demult, azi, mâine etc.), a timpului verbelor și indicarea corectă a persoanei prin folosirea pronumelui personal. Se învață intuitiv acordurile, iar enunțurile sunt mai dezvoltate. Copilul imită modelul de povestire al adultului, iar părinții încurajează povestirea făcută de copil prin formularea întrebărilor de sprijin ajutându-l să continue, să își reamintească evenimente omise, să reformuleze enunțurile care nu sunt logice, să corecteze greșelile gramaticale astfel încât mesajul să capete coerență. Narațiunea imaginară este un context favorabil pentru formarea competențelor orale datorită unor particularități ale copilului, cum ar fi curiozitatea naturală, imaginația vie, capacitatea de învățare prin imitație și nevoia de structură și de repetiție pentru înțelegerea și însușirea limbajului. Cunoașterea organizării textuale a unei narațiuni îi sprijină pe copii să înțeleagă cum sunt organizate și construite poveștile, ajutându-i să relateze propriile povești, atât oral, cât și în scris. J. Giasson [apud: 185, p. 317] arată că textele narative prezintă scheme asemănătoare, fiind construite în jurul ideii că un personaj dorește să rezolve o problemă declanșată de un eveniment și trece prin situații diverse încercând să găsească o soluție care aduce cu sine deznodământul și finalul pe termen lung.

În contextul lecturii, a înțelege textul înseamnă a construi o imagine globală, coerentă a acestuia, folosind atât informațiile din text, cât și propriile cunoștințe. Van den Broek și colaboratorii săi consideră că textul narativ poate fi reprezentat ca o rețea de evenimente

individuale, legate prin relații cauzale constituite pe baza principiilor cauzalității. Un eveniment cuprinde o propoziție alcătuită, în general, dintr-un subiect și un predicat. Cititorii experimentați conectează evenimentele narațiunii pe baza inferențelor, amintindu-și, mai degrabă, propozițiile cu mai multe conexiuni cauzale. Atunci când rezumă, adulții acordă importanță evenimentelor cu mai multe conexiuni, iar, dacă li se reamintește un eveniment, acesta le va reactualiza mai degrabă evenimentele conectate prin relații cauzale, decât pe cele mai apropiate în text [196, p. 766]. K. Cain consideră că scopurile sunt cele care explică acțiunile unui personaj, iar a înțelege narațiunea înseamnă a descoperi scopurile urmărite de personaj [24, p. 150]. Preșcolarul și școlarul din CCAF își concentrează atenția mai mult asupra fabulei narate în text. Pentru copil este importantă acțiunea concretă, observabilă, pe care o trăiește intens dacă evenimentele se succed în ritm alert, cu momente de suspans, care provoacă emoție și curiozitate. O altă caracteristică a acestora este tendința de a construi conexiuni între evenimentele apropiate în episod, conexiunile între episoade, adică cele care conduc la înțelegerea mesajului global, fiind mai slab dezvoltate.

Înaintând în vârstă, copiilor li se dezvoltă capacitatea de a face inferențe cauzale, de a înțelege scopurile personajelor, de a conecta ideile din text, formându-se reprezentarea coerentă a textului [196, p. 767]. Se consideră că în jurul vârstei de 9 ani, copiii își structurează narațiunea la fel ca și adulții, deși conținutul mai elaborat apare după 9 ani [24, p. 150].

Studiile privind înțelegerea narațiunii la preșcolarul și la școlarul din CCAF sunt îngădite de faptul că aceștia nu pot citi sau scrie, însă, în ultimii ani, oamenii de știință se concentrează asupra evaluării înțelegerii folosind contexte specifice, cum ar fi citirea cărților ilustrate, ascultarea poveștilor, vizionarea unor episoade narative. De asemenea, cercetătorii [223], [196], [209], [212], [182], [224] semnalează faptul că instruirea directă în dezvoltarea abilităților de limbaj oral, incluzând vocabularul și înțelegerea textului ascultat, sprijină înțelegerea textului citit, iar evaluarea timpurie a înțelegerii orale este posibilă și utilă pentru că rezultatele sunt predictibile pentru înțelegerea textului citit.

Utilizarea cărții ca mijloc de formare și informare, învățarea instrumentelor muncii cu cartea și formarea capacității de receptare a mesajului scris sunt finalități de bază ale ciclului primar. „*Însușirea cititului este un proces complex, îndelungat*”, afirmă I. Șerdean [178, p. 88], iar acest proces se întinde până la finalul clasei a II-a sau dincolo de această clasă. Pentru elevi, cititul este folositor din momentul în care devine „o metodă de lucru care să-i facă în stare să-și completeze singuri instruirea elementară pe care au primit-o în școală” [55, p. 15]. O practică întâlnită în conceperea manualelor și auxiliarelor școlare pentru clasele I și a II-a este de a adapta textul literar narativ sub aspect cultural, lexical, gramatical, funcțional, informațional, eliminându-se vocabularul nefuncțional sau referințele culturale care îngreunează înțelegerea sau pot afecta

dezvoltarea comportamentală și emoțională a copiilor. Aceste texte se adresează cititorului începător, însă ele sunt folosite și pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral, deși această competență este mai dezvoltată, fiind exersată din grădiniță. Curriculumul pentru clasele P, I și a II-a ar trebui să facă diferența între textul destinat citirii și textul destinat ascultării, până la vârsta la care cercetătorii consideră că majoritatea copiilor devin cititori independenți, adică în clasele a III-a și a IV-a. Până la formarea cititorului independent, ascultarea este activitatea principală prin care se transmit cunoștințe, emoții, valori, se formează deprinderi practice și se învață atitudinile.

Abordarea comunicativ-funcțională a textului receptat prin ascultare, în CCAF, creează contextul pentru exersarea funcțiilor comunicative ale limbii (convenții sociale, schimburi de informații, exprimarea atitudinilor și sentimentelor, influențarea acțiunilor, acte reparatorii), dezvoltarea vocabularului, învățarea în uz a normelor gramaticale, construcția enunțurilor, analiza referințelor culturale. În acest cadru, textele receptate prin ascultare devin contexte pentru exersarea și dezvoltarea abilităților lingvistice, socio-lingvistice și pragmatice:

- textele ascultate oferă un context natural și motivant pentru *îmbogățirea vocabularului*, învățarea structurilor gramaticale realizându-se fără a fi nevoie de exerciții izolate, promovând o învățare organică a limbii;
- ascultarea permite elevilor să observe cum se construiesc enunțurile în cadrul unui *discurs coerent și structurat*;
- textele includ *referințe culturale* care îmbogățesc cunoștințele elevilor despre lumea înconjurătoare, promovează diversitatea culturală și asigură baza culturii generale;
- prin textele ascultate în clasă, copiii sunt expuși la diverse situații de comunicare, din care învață *convențiile sociale*, adică regulile interacțiunilor umane, cum ar fi să inițieze, să mențină și să încheie o conversație, respectând normele de comunicare și regulile de politețe;
- textele ascultate prezintă personaje diverse și *stări emoționale*, oferind prilejul de a discuta despre sentimente și atitudini, contribuind la dezvoltarea personală a elevilor;
- prin ascultarea textelor care presupun situații de *rezolvare a conflictelor* sau soluționare a problemelor, elevii învață cum să folosească limbajul pentru a influența acțiunea și pentru a interacționa în situații sociale diverse.

Exersarea unor modele comunicative apropiate de cele întâlnite în contexte reale de viață sporesc interesul elevilor și cresc motivația pentru implicarea activă în învățare.

În același timp, personajele și conflictele întâlnite de copii în textele literare narative „*pot intensifica disponibilitatea lor afectivă cu o rapiditate uimitoare*” [72, p. 101], dezvoltându-le

empatia și înțelegerea faptului că ființele pot avea gânduri, sentimente și motive asemănătoare, dar și că este posibil ca acestea să fie diferite de ale lor.

Stările emoționale și imaginative se nasc din înțelegerea și interpretarea imaginilor artistice. Tudor Vianu [apud: 39, p. 51] sublinia că, prin opera literară, scriitorul comunică un mesaj despre lume, ceea ce constituie o intenție tranzitivă, și se comunică pe sine, intră în relație cu cititorul, trezindu-i emoții, stări și atitudini, determinându-l să se implice afectiv, ceea ce reprezintă intenția reflexivă a autorului. Interesul școlarului mic, în CCAF, este îndreptat în special asupra întâmplărilor. Provocarea imaginației și transpunerea în situații fantastice, cu semnificații bogate, favorizează apariția emoțiilor prin implicarea personală în universul narativ. Dezvoltarea afectivă a copilului este importantă, deoarece emoțiile asigură [144, p. 138] o bună comunicare cu ceilalți, armonizarea și unitatea într-o comunitate, trasarea limitelor în relațiile cu ceilalți și chiar supraviețuirea atunci când ele funcționează ca un sistem interior de atenționare. Poveștile sunt truse de instrumente [188, p. 15], care pot fi folosite pentru deprinderea unor abilități, dezvoltarea empatiei, gestiunea emoțiilor, dezvoltarea vieții imaginative, rolul poveștii fiind fundamental „*pentru capacitatea noastră de a conferi sens*” [57, p. 35], oferind context și semnificație. L. Armașu-Canțir [8, p. 69] arată că datorită publicului țintă în formare, operele literare destinate copiilor „*e firesc și necesar să aibă valențe educative, atât în plan moral, cât și estetic*”, din această comuniune dintre „*spunerea frumoasă și bogăția de idei și sentimente, între expresie și fond*” născându-se literatura, „*uneori marea literatură, artă adică.*”

În procesul de receptare a textului literar narativ apar emoțiile artistice și estetice. Unii copii „au emoții puternice pe acest plan și fac evaluări observative cu totul originale” [177, p. 153]. Totuși, capacitatea de a aprecia arta rămâne stratificată, în sensul că nu se dezvoltă în mod uniform sau liniar. În schimb, experiențele sunt sensibile și reactive, reacțiile copilului fiind puternic influențate de simbolistica și semnificațiile pe care le percep. Chiar și la o vârstă relativ mică, se poate dezvolta o înțelegere profundă și sensibilă a elementelor din artă, se pot interpreta și aprecia semnificațiile și valorile artistice, fără cunoștințe teoretice avansate. Având în vedere aceste idei formulate de psihologi, este inoportună adaptarea unor texte literare pentru că, prin această intruziune, intenția tranzitivă a scriitorului se pierde, iar trăirile afective, emoțiile artistice ale elevilor nu își găsesc spațiul de modelare.

Utilizarea textului literar narativ pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral este nu doar posibilă, ci și benefică, contribuind la dezvoltarea personalității copilului în condițiile respectării unor cerințe metodologice care țin atât de specificul literaturii, ca artă, cât și de particularitățile de vârstă.

2.3. Repere curriculare și practici privind abordarea competenței de receptare a mesajului oral

Abordarea metodologică și practică a competențelor este susținută prin politici educaționale și didactică aplicată la diverse nivele și discipline. Aceasta cuprinde întregul spectru al materialelor curriculare, incluzând documentele fundamentale, ca planul-cadru și programele școlare pe trepte și niveluri de învățământ și materialele operaționale ca programele anuale, manualele, ghidurile, colecțiile de exerciții, texte și software-uri educaționale [45, p. 55]. Analiza documentelor curriculare (planuri-cadru și programe școlare la disciplina limba și literatura română) are ca scop identificarea locului pe care competența de comunicare în limba română îl ocupă în curriculum, precum și a modului în care conceptele cercetate se regăsesc explicit sau implicit în secvențele programei școlare (notă de prezentare, competențe generale sau specifice, exemple de activități de învățare, domenii de conținut sau conținuturi, sugestii metodologice).

Planurile-cadru, documente de bază ale politicilor educaționale, acordă importanță deosebită disciplinei limba și literatura română, situând-o în prim-plan, ca parte a ariei curriculare *Limbă și comunicare*, alături de limbile moderne, alocându-i cel mai mare număr de ore pe săptămână (Tabelul 2.1.):

Tabelul 2.1. LLR în planurile-cadru de învățământ

Aria curriculară	Disciplina	România			Republica Moldova	
		Clasa			Clasa	
LIMBĂ ȘI COMUNICARE	Limba și literatura română ¹	P.	I	II	I	II
		Număr de ore/săptămână			Număr de ore/săptămână	
		5	7	6	8	7
		Document de referință			Curriculum Național. Învățământ primar/ O.M. 1124/2018	
		PLANUL CADRU de învățământ pentru învățământul primar/ O.M. 3371/2013				
		¹ La clasa pregătitoare, I și II disciplina se intitulează Comunicare în limba română				

Acest context normativ asigură formarea competenței de comunicare, unanim considerată de cercetătorii din ambele state ca o categorie de competență-cheie.

În *Curriculumul Național* din România și cel din Republica Moldova, competența de comunicare în limbă română reprezintă o parte a profilului european de formare, bazat pe 8 C-C care descriu un ideal de educare a tinerilor și de armonizare a curricula școlare cu cerințele sociale. Abordări și compatibilizări ale competențelor-cheie se regăsesc în documentele de politică educațională din România (conform L.Î.P. nr.198/2023, art.91) și Republica Moldova (conform Codului Educației al Republicii Moldova, art.11, alineatul (5)).

Curricula disciplinelor din aria *Limbă și comunicare* sunt centrate pe formarea de competențe și sunt construite prin racordarea competențelor specifice la *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Curriculumul pentru disciplina *Comunicare în limba română/ Limba și literatura română* (România) și cel pentru disciplina *Limba și literatura română* (Republica Moldova) prezintă asemănări datorită raportării la aceleași documente europene.

Tabelul 2.2. Competențe generale/specifice în ciclul primar la LLR

România Competențe generale	Republica Moldova Competențe specifice
CCAF (clasele P – a II-a)	Ciclul primar (clasele I – a IV-a)
1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute. 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare. 3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute. 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare.	1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare. 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă. 4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă. 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă. 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
CCD (clasele a III-a – a IV-a)	
1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare. 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare. 3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare. 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare.	

În același timp, observăm câteva diferențe:

- anul în care aceste documente oficiale au fost aprobate: 2013 (C.P.-II) și 2014 (III-IV) în România, 2018 în Republica Moldova; curriculumul din Republica Moldova este mai recent, fiind clădit în conformitate cu *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene* din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01);
- accepție diferită a noțiunii de competență, pe componenta „valori și atitudini”: „*ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini*” (România), „*sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini*” (Republica Moldova);
- documente diferit structurate: curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova cuprinde curricula tuturor disciplinelor, având comune componentele care descriu cadrul conceptual, reperele privind strategiile didactice și evaluarea și activitățile transdisciplinare; curriculumul pentru învățământul primar din România cuprinde curricula tuturor disciplinelor, programa fiecărei discipline are însă propriile sugestii metodologice care formulează recomandări cu privire la strategii didactice, evaluare și abordarea tematică integrată (recomandată la clasele din CCAF);

- denumirea diferită a competențelor: competențe generale (România)/ competențe specifice (Republica Moldova), pentru finalitățile urmărite pe parcursul ciclului primar;
- competențe generale diferite, în România, pentru CCAF și CCD și aceleași competențe pentru tot ciclul primar în Republica Moldova (cu observația că în România durata ciclului primar este de 5 ani);
- 6 competențe specifice disciplinei vizate în Republica Moldova, în timp ce în România sunt 4 competențe generale;
- accent mai mare pe componenta valori și atitudini, în Republica Moldova, fiecare competență fiind descrisă prin enunțarea componentei atitudinale.

În acord cu Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din mai 2018, care a introdus și definit „competența de alfabetizare” [140], România a înlocuit, prin L.Î.P. nr. 198/2023, art. 91 „*competența de comunicare în limba maternă*” cu cea de „*citire, scriere și înțelegere a mesajului*”. Or, alfabetizarea implică nu doar abilitatea de a citi și scrie, ci și de a înțelege și comunica idei, emoții, informații și opiniile proprii și ale altora. Ea nu se limitează la textul scris, ci include înțelegerea și comunicarea eficientă a informațiilor în format vizual, auditiv și digital, fiind importantă în educație, în viața de zi cu zi și în cariera profesională.

Curricula implementate în prezent în România și Republica Moldova la disciplina LLR au în prim plan formarea CRMO, conținând premisele formării receptorului competent așa cum este analizat de cercetători în ultimele decenii: centrat pe dimensiunile cognitive, afective și comportamentale ale ascultării.

Se observă o creștere treptată a complexității competențelor specifice în fiecare an, precum și o diversificare a experiențelor necesare pentru asimilarea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților și formarea atitudinilor. Astfel, în programa școlară, competențele specifice joacă un rol important în asigurarea unei predictibilități mai bune a rezultatelor învățării, oferind un parcurs concret, împărțit în pași mai mici, pentru dezvoltarea competențelor generale. Identificarea semnificației unui mesaj evoluează, în programa școlară din România, astfel:

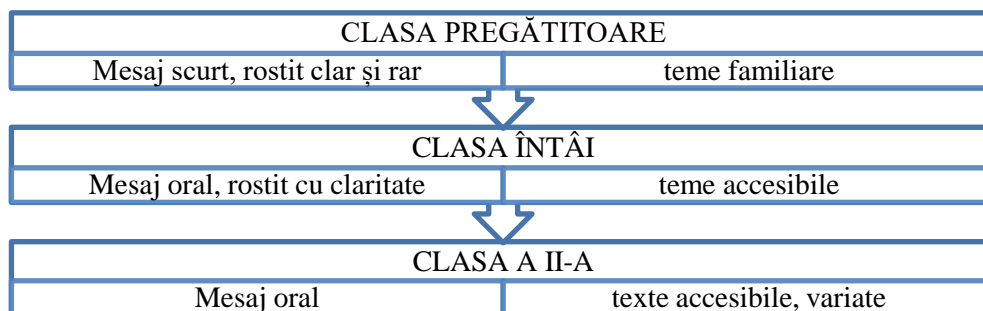


Fig. 2.1. Evoluția complexității unei competențe specifice

Critica constructivă pe care o aducem este legată de faptul că programele școlare nu prevăd înțelegerea textului ascultat la nivelul curricular al achizițiilor fundamentale (clasele P-II). Exemplele de activități de învățare incluse în programa din România la C.P. pentru formarea C.S. 1.1 se bazează pe text literar, deși el nu este prevăzut în conținuturi. Aceeași situație apare în programa din Republica Moldova, la clasa I. De asemenea, termenul „comprehensiune” nu se regăsește în programele analizate. Înțelegerea textului ascultat apare în programele de clasa a III-a. Momentul de lectură, incluzând ascultarea și înțelegerea textului ascultat, este stabilit în curriculum pentru educația timpurie din România ca fiind obligatoriu în fiecare zi și având o durată de 15 minute [51, p. 12]. La începerea școlii, elevii au capacitatea de a asculta și înțelege un text, astfel încât textul și comprehensiunea textului pot fi conținuturi în programa pentru limba maternă. Un text situat sub nivelul înțelegerii produce din copil „*un candidat sigur la experiența pluriformă a plictiselii*” [42, p. 71] și va conduce la subdezvoltarea abilităților intelectuale în raport cu înzestrarea personală. Substimularea apare ca urmare a registrului experiențial limitat în conținut, a lipsei de antrenare a nivelurilor superioare ale înțelegerii și simțirii. În lucrarea *Mintea disciplinată*, Daniel Goleman subliniază importanța unei educații care se concentrează pe înțelegere profundă, mai degrabă decât pe acumulare de cunoștințe [46, p. 101]. Goleman argumentează că educația ar trebui să fie proiectată pentru a ajuta elevii să facă legături între idei și să aplice cunoștințele în contexte noi. O astfel de abordare stimulează gândirea și creativitatea, pregătind elevi pentru provocările complexe ale lumii moderne. Educația orientată spre înțelegere presupune un curriculum care să încurajeze înțelegerea aprofundată și durabilă.

Tabelul 2.3. Competența de receptare a mesajului oral, la clasa a II-a

România	Republica Moldova
Ciclul curricular al achizițiilor fundamentale (clasele P -II)	Ciclul primar (clasele I – IV)
Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute.	Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare.
Competențe specifice (România)	Unități de competențe, sub-competențe (Moldova)
1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate. 1.2 Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat 1.3. Identificarea sunetelor și silabelor în cuvinte și a cuvintelor în enunțuri rostite cu claritate. 1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute.	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral într-o situație de comunicare cunoscută. 1.2. Explicarea sensului cuvintelor dintr-un enunț audiat. 1.3. Determinarea informațiilor esențiale dintr-un mesaj audiat. 1.4. Distingerea după auz a corectitudinii logice a propozițiilor. 1.5. Receptarea de mesaje orale, în contexte cunoscute de comunicare.

Competențele specifice sunt prezentate gradual pornind de la înțelegerea sensului global al mesajului ascultat, la identificarea informațiilor, a cuvintelor, silabelor și sunetelor. Identificarea sensului cuvintelor dintr-un mesaj audiat este o finalitate importantă pentru înțelegerea globală. Distingerea corectitudinii sau incorectitudinii logice a propozițiilor este un demers ce va facilita exprimarea personală corectă, atât oral, cât și în scris. Receptarea și înțelegerea mesajului oral vizează și formarea atitudinilor de ascultător. Astfel, manifestarea interesului față de mesaj, atitudinea pozitivă față de interlocutor, concentrarea și atenția pe parcursul receptării mesajului sunt finalități importante care necesită demersuri didactice consistente și îndelungate.

Activitățile de învățare reprezintă familii de situații de învățare menite să contribuie la formarea competențelor specifice. Programa școlară vine în sprijinul profesorilor, oferind pentru fiecare competență specifică un set de exemple de activități de învățare. De exemplu, dacă analizăm competența specifică 1.1, pentru clasa pregătitoare, găsim în programă zece exemple de activități de învățare: selectarea unei imagini dintr-un set pentru a indica subiectul mesajului, realizarea unui desen care să reflecte mesajul, răspunsuri la întrebarea: „Despre ce este vorba (în acest fragment de poveste)?” și altele. Aceste exemple sunt listate sub fiecare competență specifică, nu sunt obligatorii, dar sunt importante pentru crearea unei imagini clare asupra finalităților vizate prin acest curriculum. Profesorii au libertatea de a crea și alte activități de învățare care să faciliteze formarea competenței.

Vom analiza CRMO, la clasele din CCAF: competențele, conținuturile curriculare propuse, exemplele de activități de învățare și alte recomandări ale celor două programe școlare în vigoare. Observarea în paralel sprijină realizarea cu acribie științifică a unei comparații care să pună în valoare asemănările și deosebirile de abordare a competenței de receptare a mesajului oral:

Tabelul 2.4. Analiza comparativă a curriculumului pentru formarea CRMO la clasa a II-a din România și Republica Moldova

Asemănări	Deosebiri
CRMO este prima competență vizată în programa școlară, la disciplina LLR.	<ul style="list-style-type: none"> - denumiri diferite ale disciplinei în CCAF: <i>Comunicare în limba română/ Limba și literatura română</i>; - încadrări diferite ale CRMO: <i>competență generală/ competență specifică</i>; - CRMO, așa cum este formulată în Republica Moldova, include componentele cognitive, afective și comportamentale ale ascultării;
Competențele specifice/ subcompetențele vor fi formate apelând la <i>contexte cunoscute de comunicare</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - denumiri diferite ale finalităților anuale: <i>competențe specifice/ sub-competențe</i>; - număr diferit de finalități anuale: 4/ 5; - finalitățile din Republica Moldova vizează mai multe niveluri ale taxonomiei obiectivelor de învățare din domeniul cognitiv (recunoaștere, înțelegere, analiză, aplicare).

	- finalitățile din România se referă explicit la <i>textul audiat</i> folosit pentru exersarea înțelegerii literale și critice.
Sunt prevăzute conținuturi cuprinzătoare pentru domeniul <i>comunicarea orală</i> . Cele mai multe conținuturi se referă la exprimarea orală (vorbire). Textul literar narativ ascultat nu se regăsește în conținuturi.	- conținuturile din Republica Moldova conțin <i>înțelegerea după auz</i> și terminologia specifică: <i>vorbitor, ascultător, comunicare</i> ; - conținuturile din România sunt mai numeroase, identificate mai precis, cu accent însă pe <i>acte de vorbire</i> și <i>dialog</i> , un singur conținut având referire clară la ascultare: <i>ascultarea și respectarea opiniei celuilalt</i> ; - programa din România nu conține termenul „înțelegere/comprehensiune” pe domeniul <i>comunicarea orală</i> .
Conțin <i>exemple de activități de învățare</i> orientative, având rolul de a sprijini profesorii în proiectarea didactică. Ambele programe școlare prezintă <i>exemplele de activități de învățare</i> ca oferte flexibile, care conferă libertate, dar și responsabilitate cadrului didactic.	- activitățile de învățare din Republica Moldova sunt formulate în termeni generali și în număr restrâns; apare <i>textul audiat</i> , deși nu regăsim noțiunea de text în sub-competențe sau conținuturi. - activitățile de învățare din România sunt numeroase și multe dintre ele au la bază <i>textul audiat</i> (<i>povești, descrieri, instrucțiuni, prognoză meteo, spot publicitar, anunț, emisiune de tipul Cum se fabrică</i>), deși nu regăsim noțiunea de text audiat în conținuturile asociate competenței. - activitățile de învățare propuse în România vizează înțelegerea literală și înțelegerea critică, dar și componentele comportamentale și afective ale CRMO.
Cuprind elemente suplimentare, cu titlul de recomandări.	- programa școlară din Republica Moldova recomandă 30 de ore anual pentru domeniul de conținut <i>comunicare orală</i> . - programa școlară din Republica Moldova prezintă o listă de lecturi recomandate pentru clasa a II-a, dar nu și o listă de materiale audiovizuale/ emisiuni/instrucțiuni recomandate pentru formarea CRMO; - programa școlară din România lasă la alegerea autorilor de manuale/profesorilor atribuirea numărului de ore pentru fiecare domeniu de conținut și alegerea materialelor destinate formării CRMO.

În contextul celor expuse supra, J. Richards [apud: 199, p. 56-57] a explicat că, în funcție de scopul ascultării, sunt necesare abilități diferite. Ascultarea conversațională solicită procesarea vorbirii la viteze diferite, cunoașterea vocabularului, recunoașterea accentului și intonației, păstrarea unor secvențe de limbaj în memorie, pentru perioade scurte de timp, recunoașterea formelor eliptice, utilizarea indicilor nonverbal și paraverbal pentru înțelegerea sensului. J. Richards arată că acest tip de ascultare nu creează dificultăți de înțelegere vorbitorilor nativi, decât prin manifestările negative din limbajul vorbitorului: aspect gramatical neîngrijit, lexicul sărac, exces de formule de reacție.

V. Ciobanu afirmă că [32, p. 76] „formarea competenței de receptare a mesajului oral în diferite situații de comunicare se poate realiza și prin textele literare”, iar înțelegerea textului citit de către profesor, mai ales a mesajului global, este un obiectiv important pentru că urmărește dezvoltarea unor procese cognitive și formarea atitudinilor privind implicarea elevului în ascultare.

În urma acestor observații putem realiza o analiză critic-constructivă a modului în care CRMO este transpusă în cele două programe școlare:

- În ambele țări: CRMO este racordată la *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, însă curricula pentru disciplina limba și literatura română nu dezvoltă această competență; în lipsa unor precizări clare nu poate exista o abordare unitară în ceea ce privește formarea ei; o competență care nu este clar descrisă va crea profesorilor dificultăți privind formarea și evaluarea ei;
- În Republica Moldova: ca finalitate educațională, CRMO este formulată în acord cu cercetările științifice din domeniu (receptare, atitudine pozitivă, atenție, concentrare), însă componentele afective și atitudinale nu se regăsesc la nivelul sub-competențelor; de asemenea nu sunt precizate valorile în care elevii ar trebui să se regăsească; conținuturile CRMO sunt general formulate (*Ascultăm și înțelegem mesajul.*); exemplele de activități de învățare se referă la *textul audiat* fără ca acesta să se regăsească în conținuturi.
- În România: CRMO este formulată succint, vizând aspectul cognitiv, însă competențele specifice includ componenta afectivă (exprimarea interesului); un singur conținut, general formulat, se referă la ascultare (*ascultarea și respectarea opiniei celuilalt*); competențele specifice și exemplele de activități de învățare se referă la *textul audiat/texte accesibile variate*, însă în conținuturile pentru domeniul comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune) nu este menționat *textul*, ci doar *cuvântul/ propoziția/ enunțul*.
- Se remarcă, în ambele țări, în ceea ce privește CRMO: lipsa unei relaționări clare între competențe – sub-competențe/ competențe specifice – conținuturi – activități de învățare;
- În Republica Moldova, formularea generală, sub formă de titlu, a unor conținuturi sau exemple de activități de învățare are meritul de a contribui la abordarea unitară a competenței și de a oferi flexibilitate și autonomie profesorilor, în predare; în același timp, pot apărea interpretări divergente și rezultate diferite mai ales în cazul profesorilor care au mai puțină experiență.
- Deși curricula din ambele țări se descriu flexibile și invită profesorii la creativitate prin proiectarea unor strategii originale de predare-învățare-evaluare, ele conțin goluri și incongruențe care se transferă din programele școlare în manuale și auxiliare, unde sarcinile de ascultare și înțelegere a mesajului ascultat sunt rar întâlnite. Manualele școlare pun mult accent pe dezvoltarea capacității de a citi, organizarea modernă a programei școlare nefiind încă transpusă în ele [158, p. 29]. Programa școlară pentru disciplina LLR, la clasa a II-a, oferă exemple de activități de învățare pentru formarea CRMO [50]: audierea de emisiuni informative accesibile copiilor; vizionarea a unor episoade din filme pentru copii, audierea poveștilor,

descrierilor, instrucțiunilor și indicațiilor, precum și ilustrarea textului audiat/ ascultat sau odonarea unor imagini.

- Manualele școlare de LLR ar trebui să includă sarcini de ascultare și link-uri către resurse, astfel, încât textul ascultat să fie diferit de cel inclus în manual pentru a fi citit.

Una dintre concluziile privind rezultatele internaționale de la evaluarea PIRLS din 2016 menționează că există dovezi considerabile din cercetare care indică faptul că rezultatele academice ale elevilor sunt strâns legate de „*rigoarea curriculumului*” [221, p. 35]. În legătură cu acest aspect, studiul menționează că acei copii care au obținut rezultate mari la înțelegerea lecturii au fost implicați în activități de alfabetizare timpurie [idem, p. 39]. Potrivit acestui studiu, abilitățile bune de alfabetizare timpurie determină rezultate mai mari la testul de lectură de la clasa a IV-a. Ascultând texte mai complexe decât cele pe care le pot citi, introducând exerciții de comprehensiune, încă din CCAF sunt exersate abilitățile de înțelegere, formându-se competența de receptare a mesajului oral.

Vorbind despre conceptualizarea și generalizarea competenței, P. Jonnaert afirmă că „*programele de formare ar trebui să prescrie ingredientele pentru dezvoltarea unor astfel de competențe și nu numai competențele ca atare*” [86, p. 102].

În Curriculumul Național din Anglia, unul dintre obiectivele principale ale studiului limbii engleze în învățământul primar este de „*a fi competent în arta vorbirii și a ascultării*” [229, p. 13], considerându-se că de calitatea achizițiilor dobândite prin ascultare și vorbire depinde formarea competențelor de receptare și producere a mesajului scris. Ascultarea este valorificată atât în scopuri conversaționale, în diverse situații de comunicare, cât și ca bază pentru formarea cititului și scrisului:

Tabelul 2.5. Ascultarea în *The National Curriculum in England, 2013*

Anul de studiu	Cerințe privind ascultarea
Key stage 1 – year 1 (5-6 ani)	„Elevii trebuie învățați să asculte și să discute o gamă largă de poezii, povestiri și non-ficțiune la un nivel mai înalt decât cel la care pot citi independent. Elevii trebuie învățați să înțeleagă cărțile pe care le ascultă. Elevii ar trebui să aibă o experiență vastă de a asculta, de a împărtăși și de a discuta cu profesorul, cu alți adulți sau între ei diverse cărți de calitate, pentru a dezvolta dragostea față de lectură” [229, p. 22].
Key stage 1 – year 2 (6-7 ani)	„Pe parcursul anului 2, profesorii ar trebui să se asigure că elevii ascultă și discută o gamă largă de povești, poezii, piese de teatru și cărți de informare; aceasta ar trebui să includă cărți întregi.(...) Ascultarea cărților întregi, nu doar a extraselor, îi ajută pe elevi să înțeleagă modul în care sunt structurate diferite tipuri de texte, inclusiv narațiunile” [idem, p. 26].
Lower key stage 2 – years 3 (7-8 ani)	„Elevii trebuie învățați să dezvolte atitudini pozitive față de citire și înțelegere a ceea ce citesc prin ascultarea și discutarea unei game largi de ficțiune, poezie, piese de teatru, non-ficțiune și cărți de referință, (...) creșterea familiarității lor cu o gamă largă de cărți, inclusiv povești cu zâne, mituri și legende” [idem, p. 35].

Programa pentru disciplina limba și literatura română conține fundamentele dezvoltării receptării orale ca repere principale ce trebuie să direcționeze procesele de predare-învățare-evaluare. Rolul practicianului constă în proiectarea și implementarea strategiilor didactice și a resurselor educaționale necesare pentru cultivarea acestei competențe, luând în considerare contextul extins al demersului său: recunoașterea și dezvoltarea capacității de învățare unice a fiecărui elev prin prisma materiei predate. Ne situăm astfel în paradigma dezvoltării personale care pune accent pe două aspecte semnificative ale activității profesorului: în primul rând, profesorul trebuie să depună efort pentru a-și înțelege elevii cât mai bine, descoperind interesele lor, dificultățile întâlnite în procesul de învățare și preferințele lor; în al doilea rând, acesta are rolul de a susține dezvoltarea individuală a fiecărui elev, monitorizând evoluția fiecăruia, oferindu-le feedback și sprijin constant [154, p. 6]. A concepe și a desfășura activități de învățare centrate pe elev sunt demersuri fundamentale în acest context.

Concluziile formulate în urma analizei critic-constructive a modului în care documentele curriculare (planul cadru și programele școlare de limba și literatura română) prescriu formarea CRMO au fost verificate și completate cu ajutorul anchetei pe bază de chestionar (Q-PROF) pentru a investiga opiniile și practicile profesorilor din România. Acest demers este subordonat scopului acestei cercetări, acela de a elabora, experimenta și valida un model de formare a CRMO folosind strategii de ascultare și comprehensiune. Chestionarul este important pentru a obține o perspectivă practică, realistă în același timp, asupra modului în care curriculumul este aplicat la clasă. Programele școlare oferă doar o bază teoretică și normativă, însă chestionarul poate dezvălui modul în care profesorii percep și interpretează aceste orientări, ce dificultăți întâmpină. Opiniile lor, formate în urma practicii la clasă, pot confirma sau completa concluziile analizei critic-constructive realizate, oferind o imagine mai bine fundamentată.

Grupul chestionat este alcătuit din 51 de profesori, dimensiune suficientă pentru o cercetare experimentală [17, p. 93]. Pentru reprezentativitate, acesta reflectă caracteristicile diverse ale categoriei socio-profesionale din care este extras (vechimea în învățământ, gradul didactic, mediul de proveniență al școlii, clasa la care este încadrat), caracteristici identificate prin itemii filtru. Dimensiunea lotului fiind potrivită pentru identificarea caracteristicilor fenomenului studiat, rezultatele obținute vor putea fi generalizate.

Chestionarul de apreciere a opiniei și practicilor profesorilor din învățământul primar privind formarea CRMO (Q-PROF - anexa 2) este de tip omnibus, axat pe mai multe teme, oferind „posibilitatea de a surprinde interacțiunea și condiționarea dintre ele” [31, p. 187]. Instrumentul conține 4 itemi filtru, 9 itemi închiși, 2 itemi care au și o variantă deschisă și 1 item deschis.

Răspunsurile au fost colectate prin intermediul Google Forms, aplicație care permite colectarea, analiza și interpretarea mai rapidă.

Cele 6 teme vizate de chestionar sunt:

1. Importanța acordată CRMO la nivelul CCAF – itemii 5 și 9
2. Frecvența activităților de ascultare și comprehensiune la clasele P, I și II - itemii 6 și 7
3. Identificarea conținuturilor și activităților de învățare specifice ascultării – itemii 8 și 10.
4. Preferințele profesorilor pentru anumite strategii didactice – itemii 11 și 12.
5. Practici de evaluare a CRMO – itemii 14 și 15
6. Optimizarea competențelor profesionale pe domeniul receptării orale – itemii 13 și 16.

Itemii filtru (1-4) au fost proiectați pentru a extrage caracteristicile grupului chestionat.

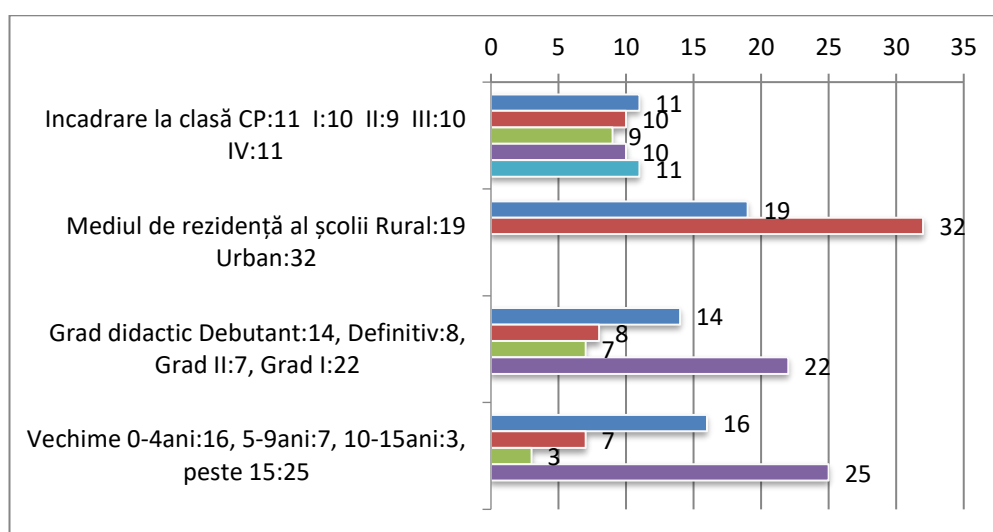


Fig. 2.2. Lotul profesorilor chestionați (caracteristici)

Pentru fiecare item din chestionar au fost analizate și consemnate primele două valori indicate de respondenți:

Itemul 5: *Cum ați clasifica următoarele abilități, în ordinea importanței lor, în curriculumul pentru limba și literatura română (comunicare în limba română), la clasele pregătitoare, I și a II-a?*- arată opinia profesorilor privind modul în care CRMO este detaliată în curriculum, la clasele din CCAF, prin prisma experienței la catedră. Cea mai importantă abilitate: *citirea*, urmată de *scriere*. Răspunsurile reflectă o percepție generală conform căreia dezvoltarea acestor abilități este mai critică decât competența de ascultare.

Itemul 6: *Cât de des desfășurați activități de ascultare și comprehensiune a textului ascultat la clasele P și I?* - descrie practicile profesorilor privind frecvența acțiunilor destinate formării CRMO la clasa pregătitoare și clasa I. Frecvența: *Aproape la fiecare oră* (49%), *De multe ori* (45%) arată faptul că cei mai mulți profesori acordă importanță acestei competențe.

Itemul 7: *Cât de des desfășurați activități de ascultare și comprehensiune a textului ascultat la clasa a II-a?* - arată practicile privind frecvența activităților destinate ascultării și comprehensiunii la clasa a II-a. Frecvența: *De multe ori* (49%), *Aproape la fiecare oră* (33%) indică o scădere a numărului de ore destinate formării CRMO, comparativ cu clasele anterioare.

Itemul 8: *Care este nivelul de reprezentare a activităților de învățare pentru formarea competențelor, în manualele de clasa I și a II folosite?* - indică opiniile profesorilor cu privire la distribuția în manuale a activităților pentru ascultare, vorbire, citire, scriere. *Activitățile de citit-scris predomină* (45,1%), *Distribuția este egală* (17,6%).

Itemul 9: *Care considerați că este scopul activităților de ascultare?* - arată opinia profesorilor cu privire la finalitățile activităților de ascultare. Itemul permite selectarea a trei răspunsuri. Cele mai importante finalități: *dezvoltarea vocabularului* (72,5%) și *îmbunătățirea pronunției și intonației* (66,7%) indică faptul că majoritatea intuiesc faptul că ascultarea este o sursă importantă de dezvoltare a vocabularului înainte ca elevul să devină cititor independent.

Itemul 10: *Ce texte folosiți predominant pentru exersarea ascultării și a comprehensiunii?* oferă informații cu privire la practicile de la clasă privind alegerea textelor destinate ascultării și exersării comprehensiunii. Textul utilizat de către cei mai mulți: *textul adaptat, din manual* (78,4%), *în timp ce restul folosesc texte în varianta originală sau extinse* (21,6%). Analiza răspunsurilor arată că cei 21,6% care aleg textul extins sunt profesori cu experiență la catedră și grade didactice (Fig.2.3.):

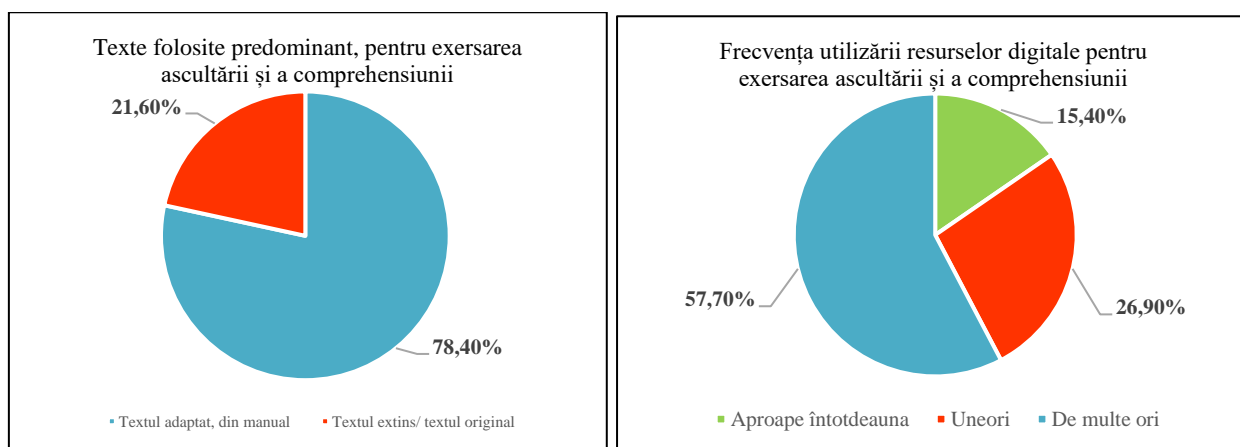


Fig. 2.3. Distribuția răspunsurilor la itemii 10 și 11 din Q-PROF

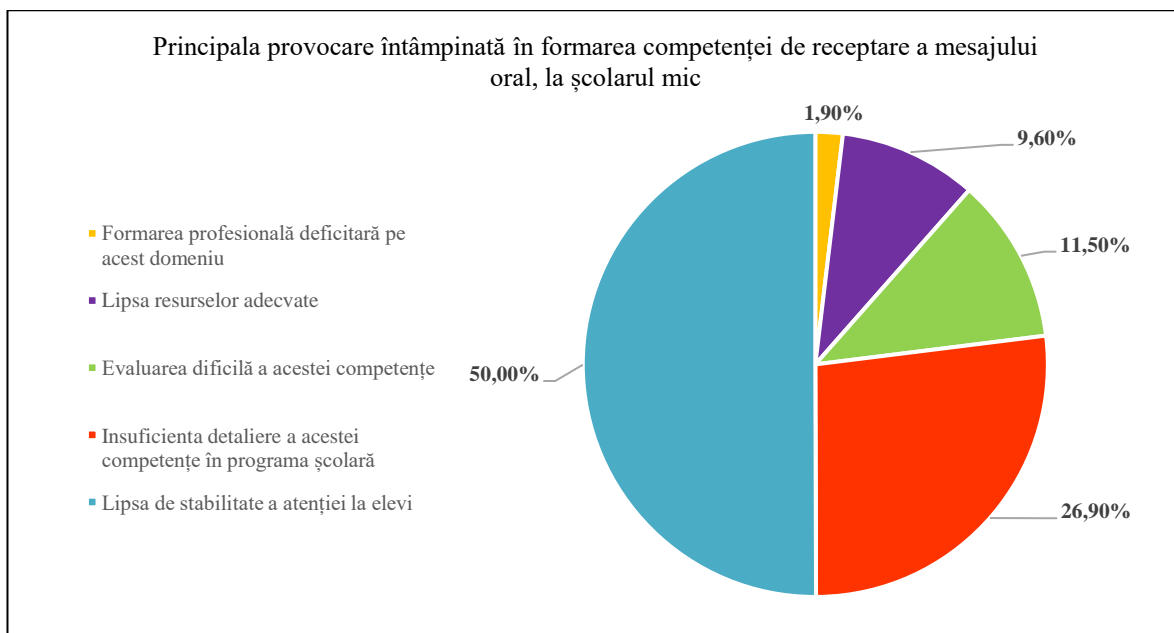
Itemul 11: *Cât de des folosiți resurse digitale pentru exersarea ascultării și a comprehensiunii?* oferă informații despre practica utilizării resurselor digitale în activitățile de ascultare și comprehensiune. *Aproape întotdeauna* folosesc resurse digitale 15,7% dintre respondenți, iar 58,8% declară că folosesc astfel de mijloace *de multe ori*. Răspunsurile pot indica atât disponibilitatea, cât și nevoia de resurse educaționale deschise (RED) specifice.

Itemul 12: *Care este frecvența activităților pentru formarea/dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral?* arată preferința pentru anumite strategii indicate ca fiind folosite aproape în fiecare lecție. Activitatea indicată de cei mai mulți ca fiind folosită aproape în fiecare lecție este *activitatea dirijată de ascultare* (29%), urmată de *jocul didactic* (14%). Folosind itemii filtru (Anexa 3), observăm că profesorii aflați la început de carieră folosesc de multe ori ascultarea instrucțiunilor, a cărților audio și a emisiunilor pentru copii, în timp ce profesorii cu experiență de peste 15 ani preferă jocul didactic, jocul de rol și dramatizarea.

Itemul 13: *Descrieți o strategie pe care o folosiți pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral* - este un item cu răspuns deschis care colectează informații privind cunoașterea strategiilor didactice. Doi profesori (4%) descriu o strategie didactică: jocul de rol și rezumarea, deși la itemii 6 și 7 au afirmat că desfășoară frecvent activități de ascultare, iar la itemul 12 au selectat din listă numele activităților preferate.

Itemul 14: *Cum evaluați performanța elevilor în înțelegerea textului ascultat?* apreciază practicile profesorilor privind evaluarea acestei competențe. Cea mai utilizată metodă de evaluare este *proba practică* (41%), urmată de *testul de evaluare* (37%).

Itemul 15: *Selectați principala provocare întâmpinată în formarea competenței de receptare a mesajului oral, la școlarul mic*, este un item care apreciază opinia profesorilor privind dificultățile de predare-învățare-evaluare a acestei competențe. Acest item conține și o variantă deschisă. Varianta deschisă nu a primit răspunsuri (Fig.2.4.):



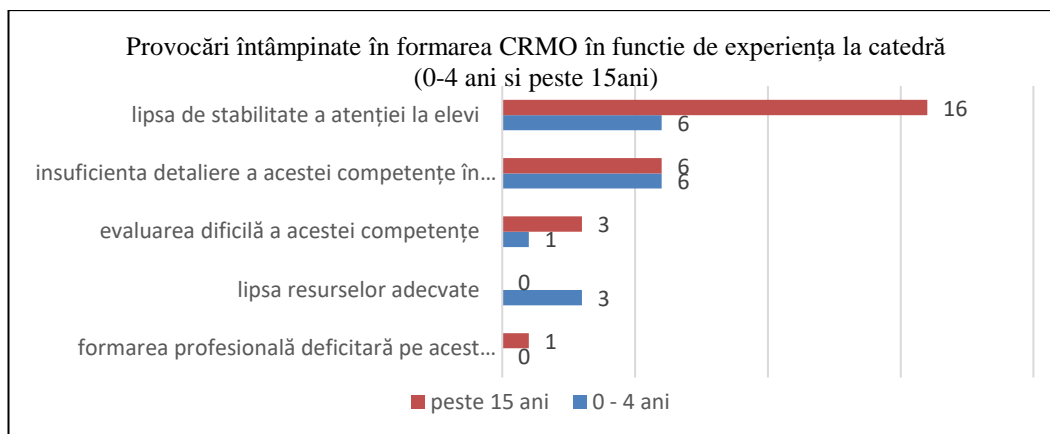


Fig. 2.4. Distribuția răspunsurilor la itemul 15 din Q-PROF

Principala dificultate indicată este *lipsa de stabilitate a atenției la școlarul mic* (51%), urmată de *insuficienta detaliere a acestei competențe în programa școlară (conținuturi și sugestii metodologice)* (25,5%).

Dificultățile în captarea și menținerea atenției elevilor se pot datora activităților de ascultare care nu sunt motivante, nu corespund interesului sau nivelului de dezvoltare. Folosind itemii filtru (Fig. 2.4), observăm că atât profesorii cu experiență, cât și debutanții (25,5%) semnalează că această competență este insuficient detaliată în curriculum, ceea ce se poate corela cu lipsa răspunsurilor la itemul 13 și la varianta deschisă de la itemul 15. Doar profesorii aflați la început de carieră semnalează lipsa resurselor pentru formarea acestei competențe.

Itemul 16. *În care dintre următoarele domenii, legate de abordarea la clasă a receptării orale, ați dori să vă optimizați competențele?*- apreciază opinia profesorilor cu privire la oportunitatea optimizării competențelor profesionale pe domeniul didacticii oralului. Acest item conține și o variantă deschisă. Varianta deschisă nu a primit răspunsuri. Principalele nevoi de formare identificate: *strategii didactice de predare-învățare și resurse digitale pentru optimizarea ascultării* indică interesul cadrelor didactice pentru strategiile didactice și resursele digitale care pot fi folosite pentru formarea acestei competențe.

Răspunsurile grupului chestionat demonstrează că există diferențe evidente în modul în care profesorii, în funcție de experiența la catedră, abordează această competență care le creează dificultăți prin faptul că este insuficient tratată în programa școlară, este dificil de evaluat și necesită resurse adecvate. În același timp, cei mai mulți folosesc textul din manual atât pentru dezvoltarea receptării scrise, cât și a celei orale. Profesorii apreciază rolul ascultării în dezvoltarea vocabularului, a pronunției și a intonației, considerând mai puțin importantă dezvoltarea înțelegerii. Din analiza răspunsurilor se evidențiază nevoia unui model pedagogic specific pentru formarea CRMO. Respectiv, modelul trebuie să includă un set variat de activități de ascultare și

de comprehensiune, inclusiv exerciții-joc, jocuri didactice, activități dirijate de ascultare, completate cu resurse digitale optime. Acest lucru ar facilita integrarea ascultării ca o practică constantă și atractivă pentru elevi, susținând dezvoltarea atenției voluntare. Modelul ar răspunde nu doar nevoilor identificate de profesori, dar ar contribui și la reducerea diferențelor în aplicarea curriculumului, oferind coerență în dezvoltarea CRMO în ciclul primar.

2.4. Cadrul metodologic de formare a competenței de receptare a mesajului oral

În urma constatărilor de mai sus, am definit în secțiunile anterioare competența de receptare a mesajului oral și am expus rațiunile pentru care textul narativ este un mijloc pentru formarea ei.

Scopul cercetării este de a dezvolta, implementa și valida un model pedagogic de comunicare-receptare care să optimizeze performanța în receptarea mesajului oral la elevii din CCAF și în acest sens au fost valorificate strategii bazate pe ascultare și comprehensiune.

În literatura pedagogică [122, p. 452], [80, p. 198], [7, p. 99], [84, p. 98], [180, p. 131], [3, p. 76] strategia didactică este analizată luându-se în considerare două dimensiuni: dimensiunea structurală, la nivelul căreia pot fi identificate o serie de elemente corelate între ele, și o dimensiune funcțională, manifestată la nivelul opțiunilor strategice ale profesorului. I. Cerghit (1988) [apud: 84, p. 98] consideră strategia o ipoteză sau o linie directoare în acțiune, asociată cu „*un anumit mod global de organizare a învățării și a condițiilor învățării, de utilizare cu precădere a unor metode și mijloace*”. I. Ardelean și O. Mândruț constată că acest concept este prezent în spațiul românesc, dar mai puțin dezvoltat în literatura de specialitate din Franța, unde este corelat cu stilul didactic personal. Din punctul de vedere al acestora, strategia didactică este văzută ca un demers de proiectare ce implică organizarea unor componente ale procesului educațional (activitățile elevului și ale profesorului, sarcinile instructive, resursele de învățământ etc.), structurate în funcție de obiectivele propuse [7, p. 99]. Strategia didactică se referă la activitatea profesorului, dar mai ales la implicarea elevului, la experiențele sale de învățare, exercițiile, întrebările, metodele, procedeele și modalitățile de organizare a procesului de instruire. R. Iucu [84, p. 98] menționează că strategia didactică este o structură „*multinivelară*” integrând: metodele și procedeele, mijloacele de învățământ, formele de organizare, relațiile și interacțiunile ce se manifestă în activitate și decizia instrucțională a profesorului. I. Albulescu definește strategia didactică drept o structură metodică ce poate fi descompusă „*într-o suită de decizii și evenimente*” [180, p. 131] despre ceea ce întreprind profesorul și elevii într-o situație de învățare. Decizia strategică a profesorului determină eficiența predării măsurată în influența pe care strategia a produs-o asupra cantității și calității achizițiilor dobândite de elevi.

Deși în literatura pedagogică nu este conturată o clasificare unanim acceptată a strategiilor didactice, clasificări ale acestora, în funcție de diverse criterii, se regăsesc la diverși autori. A. Barna și G. Antohe [14, p. 117-118] clasifică strategiile după logica gândirii (inductive, deductive, analogice și transductive) și după gradul de dirijare a învățării (algoritmice, semialgoritmice, nealgoritmice, euristice, creative). M. Pricope, C.M. Nistor, M. S. Sălvan [135, p. 99-101], folosind domeniul de aplicare drept criteriu de referință, diferențiază strategiile generale și specifice. Citând studii bazate pe psihologia cognitivă, acestea menționează strategiile metacognitive (ca autogestionarea, autoanaliza și autoevaluarea), strategiile cognitive (bazate pe înțelegere și analiză) și strategiile sociale (centrate pe învățarea în cadrul interacțiunilor). O altă clasificare, luând drept criteriu de referință centrarea pe elev, delimitează: învățarea mediată, activă, prin simulare de cazuri, colaborativă și experiențială [180].

R. Iucu [84, p. 99] sintetizează principalele criterii care determină opțiunea cadrului didactic pentru o anumită strategie:

- reprezentările cadrului didactic despre procesul de învățământ, incluzând concepțiile pedagogice, competențele, personalitatea, stilul de predare și așteptările sale;
- obiectivele educaționale urmărite;
- structura și natura conținuturilor angajate pentru atingerea obiectivelor;
- tipul de învățare, considerat criteriul definitoriu;
- caracteristicile psihosociale, incluzând aspectele psihologice individuale și cele de grup;
- organizarea spațiului școlar și dotărilor sale, precum și resursele de timp disponibile.

În concluzie, putem afirma că strategiile „*structurează și modelează configurațiile și înlănțuirea situațiilor de învățare în care sunt puși elevii și declanșează la aceștia mecanismele psihologice ale învățării*” [80, p. 202], având rol de eficientizare a învățării, fiind însă elaborate în mod personal de către profesor, fapt care le conferă o mare flexibilitate, ele constituind „*componentele dinamice ale situațiilor de instruire*” [3, p. 76]. Strategiile didactice poartă amprenta stilului și personalității profesorului, dar sunt adaptate nivelurilor de receptivitate și de dezvoltare a abilităților elevilor, ceea ce face ca ele să fie diverse și să nu se potrivească în orice context. Ele sunt construite pe termen scurt, mediu sau lung, în jurul unei metode centrale, raportate la anumite forme de organizare [47, p. 72].

S.G. Chartrand și M.C. Paret analizează factorii de diferențiere și proximitățile dintre predarea francezei ca limbă maternă (DFLM), ca a doua limbă (DFLS) și ca limbă străină (DFLÉ), subliniind importanța schimbului de idei și experiențe între aceste domenii. Confruntările experiențelor și ale teoriilor din didactica limbii sunt benefice atunci când își propun „*a contracara eșecul și abandonul școlar, pentru a face față schimbărilor care afectează populațiile școlare din*

societățile occidentale actuale, în vederea reînnoirii urgente și necesare a practicilor legate de predarea limbii” [238, p. 177]. Acestea identifică trei concepte principale comune celor trei didactici:

- transmiterea culturii prin însușirea cunoștințelor despre limbă, studiul textului literar și nonliterar, dezvoltarea comunicării orale și scrise;
- activitatea cognitivă a elevilor, condițiile și procesele de învățare în dobândirea cititului și scrisului;
- strategii didactice folosite de profesori.

Strategiile de instruire propuse pentru formarea CRMO diferă de modul în care au fost descrise în mod tradițional prin infuzarea instrumentelor digitale care mențin motivația și interesul elevilor prin caracterul ludic, creând un context educațional optim. Trecerea de la strategiile tradiționale de predare-învățare și evaluare către predarea care integrează tehnologia stimulând imaginația, creativitatea, interesul și înțelegerea copiilor din generația Z, nativă digital, este recomandarea specialiștilor în educație, în secolul al XXI-lea [30, p. 40]. Această simbioză sprijină dezvoltarea abilităților de înțelegere a textului narativ și optimizează atenția și motivația necesare în timpul ascultării contribuind la formarea receptorului competent. Integrarea aplicațiilor într-o platformă digitală creează posibilitatea de a distribui activitățile pentru a fi utilizate de elevi în clase, acasă sau la after-school, făcând învățarea flexibilă.

Tabelul 2.6. Strategii didactice

Strategii de formare și exersare a ascultării și comprehensiunii prin intermediul textului literar narativ		
Strategii didactice	Metode și procedee	Funcții
Învățare ludică	Metode centrate pe ascultare Activitatea dirijată de ascultare și gândire Jocul-dramatizare Jocul de rol	- dezvoltarea gândirii și a abilităților de anticipare - dezvoltarea progresivă a atenției și a concentrării
Învățare activ-participativă	Jocul didactic Exercițiile-joc Activitățile practice	- dezvoltarea abilităților de ascultare activă - stimularea motivației și a interesului pentru ascultare
Învățare colaborativă	Interviul Reflecția dirijată Autoevaluarea	- formarea atitudinilor pozitive față de ascultare - îmbunătățirea capacității de înțelegere a textului ascultat
Învățare bazată pe tehnologie	Metode centrate pe comprehensiune Predicțiile Brainstormingul Taxonomia interogării Problematizarea (situația-problemă) Harta euristică Harta textului Banda desenată Repovestirea	- dezvoltarea abilităților de formulare a întrebărilor - organizarea logică a informațiilor din text - înțelegerea relațiilor dintre elementele prezente în text - vizualizarea elementelor textului pentru îmbunătățirea retenției - aplicarea cunoștințelor și abilităților în situații practice - conștientizarea propriului proces de învățare și a progresului

Strategii specifice care includ metode centrate pe ascultare sau pe comprehensiune sunt descrise de autori ca L. Scînteii [155; 158; 166], L. Armașu-Canțâr, L. Scînteii [9; 10; 11], C. Șchiopu [176, p. 143], F. Sâmișăian [153, p. 143], A. Pamfil [117, p.143], C. Crăciun [40, p.156], E. Platon, D. V. Burlacu, I. S. Sonea [129], A. Mancaș, D. Soicescu, L. Sarivan [93].

Activitatea dirijată de ascultare și gândire (DLTA, Directed Listening-Thinking Activity) (**Anexa 14**) este o strategie prin care elevii sunt implicați activ să recepteze textul citit cu voce tare de către profesor. Ea derivă din activitatea dirijată de citire și gândire (DRTA, Directed Reading-Thinking Activity, R.G. Stauffer și M.M. Harell, 1975), descrisă ca o strategie bazată pe rezolvarea de probleme, în context social, prin intermediul lecturii. Elevii sunt implicați în studiul textului, pornind de la experiența de viață și cunoștințele anterioare, făcând predicții și verificându-le, stabilindu-și astfel scopuri personale pe care le urmăresc pe parcurs [227, p. 9]. Popularitatea acestei strategii decurge din centrarea pe gândirea critică, sprijinul acordat receptorului în clarificarea scopului ascultării și cadrul pe care îl oferă pentru automonitorizare și reflecție. Considerăm *Activitatea dirijată de ascultare și gândire* o tehnică de instruire care include în structura sa resurse de realizare, reglare și optimizare a activității educative, sugerează un traseu educațional și permite adaptări și ajustări permanente, corelate cu particularitățile mediului educațional [80, p. 202]. *Activitatea dirijată de ascultare și gândire* este o tehnică particulară de învățare, folosită în activitățile de receptare a unui text. Prin finalitățile urmărite, antrenarea proceselor cognitive și metacognitive și dezvoltarea afectiv-atitudinală prin contactul cu textul, o putem considera o metodă de învățare centrată pe elev.

În cadrul cercetării, am optimizat *Directed Listening-Thinking Activity (DLTA)* așa cum este descrisă în mod tradițional [227, p. 10], prin integrarea reflecției asupra proceselor cognitive și metacognitive, precum și prin utilizarea aplicațiilor digitale pentru exersarea vocabularului și a înțelegerii. Pe parcursul unei activități dirijate de ascultare și gândire sunt activate procesele metacognitive și cognitive. Primele sunt procese superioare, de control executiv, cu rol de anticipare, planificare, coordonare, ghidare și reglare [185, p. 105]. Celelalte sunt instrumente intelectuale specifice care realizează acțiuni precise: identifică, seriază, compară, selectează, organizează, clasifică, analizează, evaluează datele obținute. Copilul rezolvă sarcinile cognitive atribuite cu ajutorul acestor două tipuri de procese, în această metodă profesorul având rolul de mediator.

Prin *Activitatea dirijată de ascultare și gândire* pot fi abordate diferite tipuri de text, la orice clasă. Bazându-se pe dirijarea riguroasă sau moderată a învățării, ea permite abordarea unor texte de complexitate mai mare decât cele citite independent de către mulți dintre copiii, în CCAF.

Ascultarea unidirecțională, exersată prin această tehnică mai ales în primele două etape, poate îmbrăca mai multe forme, iar necesitatea îmbinării lor derivă din faptul că fiecare se regăsește în situații reale de viață:

- ascultarea directă (citirea cu voce tare este practică de profesor);
- audiția (ascultarea textului înregistrat);
- vizionarea (ascultarea textului și urmărirea imaginilor).

Avantajele folosirii *Activității dirijate de ascultare și gândire*:

- asigură un control asupra învățării prin dirijarea riguroasă sau moderată a elevilor către obiectivele urmărite, aceasta implicând o proiectare atentă;
- permite integrarea unor metode și procedee didactice, cum ar fi: conversația, discuția de grup, întrebările dirijate, exercițiul, cititul cu voce tare, activitatea de reflecție, harta conceptuală, învățarea prin cooperare, din combinarea lor rezultând un mediu de învățare interactiv;
- sunt utilizate o varietate de mijloace de învățământ audio, vizuale și interactive, resursele și aplicațiile digitale având rolul de a menține interesul, a capta atenția și a consolida înțelegerea conceptelor;
- este flexibilă și se adaptează ușor la diferite forme de organizare a activităților, fie că este vorba de lucrul frontal, individual, lucrul în grupuri mici sau cu întreaga clasă;
- dezvoltă abilitățile de a face predicții și inferențe, conducând la înțelegerea textului;
- promovează cooperarea, comunicarea și ascultarea activă.

Pașii următori în aplicare variază în practica individuală [62, p.17]. *Activitatea dirijată de ascultare și gândire* are patru etape, în fiecare dintre ele urmărindu-se obiective diferite [227, p.10]:

I. **Pregătirea pentru ascultarea textului** (*preascultarea*) este etapa în care se reactualizează cunoștințele anterioare ale elevilor prin apelul la experiența lor de viață pentru trezirea curiozității și a interesului.

Procesele metacognitive implicate în această etapă sunt anticiparea și planificarea. Ele ajută la fixarea scopului și direcționarea proceselor cognitive, a uneltelor, spre atingerea lui. Planificarea presupune a stabili un obiectiv, a prevedea performanța așteptată, a conștientiza dificultățile și a selecta mijloacele care sprijină atingerea scopului. Scopul personal este de a asculta pentru verificarea propriilor predicții, iar acest scop le creează elevilor motivația să asculte. D. Crețu [43, p. 13] arată că orientarea spre scopuri se asociază cu motivația intrinsecă și evidențiază importanța stabilirii scopului asupra performanței în învățare:

- direcționează atenția spre sarcina de lucru;

- mobilizează eforturile;
- întreține perseverența;
- provoacă dezvoltarea unor strategii noi atunci când altele devin ineficiente.

Etapa debutează cu o discuție despre subiectul textului pornind de la citirea titlului și intuirea copertei sau a imaginilor care însoțesc textul. Răsfoirea cărții, observarea titlului și a unor elemente vizuale sunt procedee folosite pentru anticiparea subiectului și stabilirea unei conexiuni preliminare cu conținutul. Implicarea activă în analiza datelor disponibile încurajează gândirea anticipativă și îmbunătățește retenția informațiilor. Există diverse procedee folosite pentru a media formularea predicțiilor, bazate pe adresarea de întrebări și verificarea răspunsurilor pe parcurs sau pe utilizarea unor instrumente ca listele de cuvinte (**Anexa 13**) sau tabelele (**Anexa 12**). Înainte de ascultarea textului, brainstormingul permite reactivarea cunoștințelor anterioare despre subiectul sau tema textului (exemplu: „*Scrieți o listă de stări sufletești/ emoții care vă trec prin minte*” [176, p. 118]), încurajează gândirea creativă și imaginația (exemplu: *Ce rol crezi că va avea „mătura” în povestea pe care o vei asculta?*), contribuie la dezvoltarea vocabularului (exemplu: *Scrie cât mai multe cuvinte care au legătură cu cuvântul „miriapod”*), stimulează curiozitatea și interesul (exemplu: *Ce secrete crezi că poate avea un creion?*).

Activitățile de receptare urmăresc obiective importante legate de dezvoltarea vocabularului, de cunoașterea căruia depinde înțelegerea mesajului ascultat [41, p. 8]; [33, p. 55]:

- îmbogățirea vocabularului prin însușirea de cuvinte și unități lexicale noi;
- extinderea capacității de a înțelege denotațiile și conotațiile unităților lexicale;
- fixarea noțiunilor ce reflectă clase de obiecte, fenomene, acțiuni, relații;
- formarea deprinderilor de articulare corectă și perfecționarea aspectului gramatical, îngrijit al limbajului;
- activarea permanentă a fondului lexical și valorificarea lui în contexte diverse.

L. Petriciuc [125, p. 73] identifică dovezile asimilării unui cuvânt:

- capacitatea de a-l recunoaște atunci când este întâlnit în textul prezentat oral sau scris;
- pronunțarea corectă;
- capacitatea de a-l întrebuința corect în contexte diverse;
- diferențierea sensurilor acestuia;
- recunoașterea categoriei gramaticale din care face parte: nume de lucru, ființă, fenomen al naturii, acțiune, însușire;
- capacitatea de a-l distinge în diferite varietăți ale limbii, în rostirea literară versus rostirea regională.

R. Gagné [65, p. 268] vorbește despre stimulii folosiți în învățarea noțiunilor reprezentative pentru clasele de obiecte, arătând că aceștia sunt, de cele mai multe ori, cuvintele. Copiii învață ce este o planetă sau o stea pentru că le sunt deja cunoscute noțiunile de lumină și căldură. Gagné arată că învățarea temeinică a unei noțiuni se realizează prin reprezentarea ei cât mai diversă, calea cea mai sigură fiind imaginea.

Învățarea cuvintelor noi este facilitată de așezarea lor în serii de sinonime, antonime, familii de cuvinte sau câmpuri lexicale și crearea unor rețele asociative. În cercetarea defășurată am descoperit că elevii de clasa a II-a pot folosi în enunțuri corecte și logice cuvinte al căror înțeles nu îl cunosc pe deplin, creând falsa impresie că stăpânesc lexicul textului abordat datorită faptului că le pot încadra într-o rețea asociativă. Acest aspect este dificil de observat și semnalează inconsistența unor reprezentări formate anterior, putând conduce la dificultăți în învățarea conceptelor științifice sau la apariția analfabetismului funcțional. Schemele și imaginile sunt produse cognitive pe baza cărora se constituie conceptele. Schemele permit încadrarea cuvintelor în serii de sinonime, antonime, familii de cuvinte sau câmpuri lexicale. Elevii au identificat corect câmpul lexical al instrumentelor de scris (*creion, stilou, pană, toc, pix, carioca, marker*), dar au greșit când li s-a cerut să aleagă imaginea care reprezenta *tocul*. Elevii au alcătuit enunțuri corecte folosind cuvântul *castană*, dar au greșit când li s-a cerut să încercuiască imaginea care reprezenta *castana*, dintr-un șir de imagini cuprinzând *aluna, nuca, ghinda* și *castana*. Cuvântul *salcie* a fost corect folosit în enunț, dar nu a fost identificată imaginea care reprezenta *salcia*, dintr-un șir conținând *bradul, salcia, cocotierul, vișinul*. Copiii învață cuvinte din contexte diferite, introducându-le în schemele asociative create anterior. Astfel *salcia* este un copac, *castana* este un fruct, *tocul* este un instrument de scris, *apusul* este un moment al zilei. Pe baza cunoștințelor anterioare, un copil a alcătuit propoziția: *Părul prințesei era ca abanosul*. Propoziția este logică, însă atunci când i s-a cerut să explice cuvântul „*abanos*”, explicația a fost „*un cârnat uscat și lung*”, datorită paronimiei, asemănarea fonetică parțială a cuvintelor „*abanos*” și „*cabanos*” ducând la o eroare de identificare. În concluzie, schemele lingvistice se formează primele, însă ele nu garantează precizia și bogăția reprezentărilor, aspect care poate conduce la dificultăți de înțelegere a mesajului.

CCAF este o perioadă de receptivitate maximă, cu precizarea că percepția trebuie dirijată pentru a conduce la reprezentări clare ale noțiunilor. Instrumentele digitale facilitează antrenarea funcțiilor senzorio-perceptive și a proceselor cognitive prin expunerea simultană la text, imagine și sunet.

În privința abordării lexicului în activitățile de receptare orală sau în lectură există practici diferite. A. Pamfil arată că există două direcții legate de momentul în care lexicul nou este discutat.

În activitățile clasice de lectură, exercițiile de vocabular se desfășoară după prima citire a textului. O altă practică este de a așeza secvențele de vocabular în preambulul scenariului de receptare a textului [117, p. 59]. Accesul la textul ascultat poate fi dificil pentru școlarul din clasele P, I și a II-a atunci când cuvinte sau expresii necunoscute obstrucționează microprocese de comprehensiunii, de aceea alegem abordarea vocabularului esențial pentru înțelegere, a cuvintelor-cheie, înainte de citirea textului.

K. Stahl consideră că vocabularul nou se poate explica pe parcursul activității de ascultare, în același timp cu parcurgerea fiecărui pasaj din text [227, p. 30].

II. Ascultarea textului. În prima etapă au fost activate cunoștințele lingvistice și generale, despre lumea înconjurătoare, prin aducerea la suprafață a experiențelor anterioare. În această nouă etapă, elevii vor integra ceea ce au învățat despre modul în care este utilizat limbajul într-o anumită situație de comunicare și despre schemele textuale. Aceste cunoștințe îi ajută să înțeleagă discursul, prin procesare descendentă. Gândirea procesează și ascendent informațiile: de la cunoștințele lexicale și de sintaxă, la integrarea datelor din enunțuri succesive pentru construirea coerenței locale, până la obținerea unei reprezentări mentale globale, coerente a textului. În acest moment se restructurează cunoștințele generale prin asimilarea unor noi experiențe cognitive sau afective, a unor date despre contextul tematic abordat [223], [196], [24]. Înțelegerea textului ascultat este un proces interactiv, uneori ascendent, alteori descendent în aceeași secvență, mediat social la vârsta preșcolară și școlară mică. Indicatorul SALT (Scala Activităților de Literație Timpurie), elaborat în cadrul PIRLS 2011 [15, p. 64], subliniază importanța implicării copiilor în activități ca: citirea cu un adult a cărților pentru copii, ascultatul și spusul poveștilor, jocurile lexicale, învățarea cântecelor. Aceste experiențe joacă un rol important în construirea cunoștințelor despre lume și a conceptelor legate de lectură și scriere. Cititul cu voce tare este un procedeu folosit mai ales la ciclul primar, însă există lucrări care demonstrează că activitatea poate fi extinsă la gimnaziu și la liceu, în cadrul tuturor ariilor curriculare pentru a le arăta elevilor modurile în care autorii scriu despre domeniile lor, făcând accesibile informațiile dificile sau ilustrând procesul prin care textul este înțeles [62, p. 17].

Calitatea lecturii cu voce tare este un factor care influențează înțelegerea, legată, la rândul ei, de atenție. A. Șpantov [apud: 40, p. 81] identifică modalitățile la care apelează cititorul pentru a practica o lectură expresivă: tonul, ritmul, volumul, accentele logice, gestică și mimica. Profesorul, ca cititor experimentat, este traducătorul, în egală măsură, al informațiilor și al sentimentelor, atitudinilor și comportamentelor personajelor. Pentru a face această traducere, el face apel la instrumente aparținând celor trei tipuri de limbaj: verbal, nonverbal și paraverbal. Un element important care contribuie la succesul citirii cu voce tare este dicția. Ea reprezintă

pronunțarea corectă și clară a sunetelor, silabelor și cuvintelor „*astfel încât fiecare cuvânt să fie auzit și înțeles perfect, în întreaga sa complexitate, de către interlocutor*” [85, p. 15]. O dicție îngrijită, bazată pe cunoașterea regulilor de fonetică, vocabular, ortografie și punctuație, în care toate sunetele se aud, va sprijini citirea cu voce tare în direcția optimizării proceselor comprehensive la elevi. Un alt beneficiu al rostirii corecte este legată de dezvoltarea auzului fonematic, aspect care se transferă în scriere. Cuvinte ca *piscină, tobogan, abțibild, trebuie să, voia, bunicul*, dar și altele sunt adesea rostite greșit: *pișcină, topogan, acțipild, tre` să, vroia, bunicu`*. Un alt element important este accentul. Accentul în propoziție se referă la rostirea *mai apăsată* a unui cuvânt sau a unui grup de cuvinte. Cuvântul accentuat este cel mai important, prin el vorbitorul indicând o anumită idee, cea mai importantă din propoziție. Aceeași propoziție poate fi rostită punând accentul pe cuvinte diferite, pentru a atrage atenția asupra lor: „*Ăsta era unul dintre motivele bolii lui, prelungite cu o zi.*”/ „*Ăsta era unul dintre motivele bolii lui, prelungite cu o zi.*”/ „*Ăsta era unul dintre motivele bolii lui, prelungite cu o zi.*” (C. Lorințiu, *Puțin guturai*). Intonația este variația înălțimii vocii. Propozițiile enunțiative se termină cu o intonație descendentă, iar cele interogative au o intonație ascendentă. Intonația ascendentă, descendentă sau liniară modifică sensul mesajului: „*- Trebuie neapărat să stau și astăzi acasă.*”/ „*- Trebuie neapărat să stau și astăzi acasă!*”/ „*- Trebuie neapărat să stau și astăzi acasă?*” (C. Lorințiu, *Puțin guturai*). Respectiv, cercetătorii atribuie intonației următoarele funcții:

- *Funcția emoțională* exprimă atitudinea și sentimentele vorbitorului, ca: optimismul, bucuria, încrederea, entuziasmul, dar și tristețea, dezamăgirea, teama.
- *Funcția gramaticală* marchează structura gramaticală, relațiile de coordonare sau de subordonare, în propoziție sau în frază, ascultătorului fiindu-i inaccesibilă punctuația textului.
- *Funcția informațională* indică acele secțiuni importante din discurs, intonația marcând accentul în frază și evidențiind cuvintele-cheie.
- *Funcția textuală* delimitează sau integrează diferite părți din discurs astfel, încât acestea să fie coerente sau contrastante. Cuvintele naratorului sunt rostite cu aceeași intonație pe tot parcursul lecturii, în timp ce personajelor li se atribuie o intonație în acord cu atitudinea cititorului față de ele.
- *Funcția psihologică* se manifestă prin gruparea informațiilor cu scopul de a le aborda mai ușor.
- *Funcția de identificare* a unor categorii de oameni datorită modalității asemănătoare de intonație. Intonația diferențiază de ceilalți oameni anumite categorii profesionale: preoții, prezentatorii de știri, actorii, comentatorii sportivi [199, p. 38].

Vocea cititorului, prin expresivitate, prin dicție, ton, ritm și accent, transmite starea personajelor și poate schimba sensul mesajului, adăugând în poveste sentimentele personale.

Copiii sunt sensibili la paralimbaj și la limbajul nonverbal, aspect pe care profesorul îl folosește pentru a deveni credibil. El părăsește propriul registru lingvistic și trece în cel al personajelor, iar prin cuvintele, glasul și gesturile cititorului adult, copilul cunoaște și înțelege o lume imaginară care-l ajută să se dezvolte personal [160, p. 428]. A. Mehrabian, în 1967, a arătat [apud: 85, p.26] că fiecare din cele trei tipuri de limbaj contribuie în procente diferite la succesul comunicării: 7% limbajul verbal, 38 % limbajul paraverbal și 55 % limbajul nonverbal. Comunicarea nonverbală accentuează, completează cuvintele, facilitând înțelegerea textului narativ. Poziția și mișcările corpului, privirea, gesturile și mimica feței sprijină înțelegerea textului. A. Mucchielli [109, p.77] afirmă că „*într-o comunicare, există întotdeauna două comunicări: cea care se petrece la nivelul intelectului și cea care se petrece la nivelul simțirii.*” Acest al doilea nivel, al emoțiilor, este mai greu accesibil pentru copil, datorită experienței limitate. Ascultarea textului integral, citit expresiv de către profesor, compensează acest neajuns, atingând atât obiective cognitive, cât și socio-afective.

Pe lângă necesitatea expresivității în practicarea lecturii cu voce tare în clasă, se mai impun alte două condiții legate de igiena ascultării:

- poziția profesorului trebuie să fie la egală distanță de toți copiii, de aceea recomandat ar fi ca așezarea să fie în cerc;
- nivelul zgomotului din sala de clasă influențează atenția, dar și percepțiile copiilor, mai ales în pauze sau atunci, când sala de clasă este în apropierea străzii.

O altă direcție privind pregătirea pentru activitate privește conținutul textului. Lectura se desfășoară cu opriri în punctele de suspans pentru a verifica predicțiile și a face altele, astfel că textul trebuie delimitat, iar întrebările pregătite în avans.

III. Dezvoltarea comprehensiunii textului ascultat este etapa centrată pe înțelegerea textului ascultat. Cercetătorii considerată ascultarea „*un proces activ de construire a sensului*” [199, p. 31], în absența căruia comunicarea și relaționarea sunt ineficiente.

Specialiștii susțin că în cadrul categoriei de copii care întâmpină dificultăți în comprehensiunea textului se disting trei grupuri [209]:

1. Profilul clasic al copilului „dislexic” se distinge prin capacități reduse de decodare a textului, fără a întâmpina probleme în înțelegerea mesajului oral, dificultățile de înțelegere a textului scris fiind atribuite problemelor de decodare.
2. Profilul copilului cu înțelegere deficitară este caracterizat de deprinderi bune de citire a cuvintelor, dar apar dificultăți în înțelegerea generală a mesajului scris. Copiii cu acest profil prezintă niveluri scăzute de înțelegere a discursului oral.

3. Profilul cu dizabilități de învățare a limbii, include copiii ce prezintă dificultăți atât de decodare a textului scris, cât și de înțelegere a discursului oral.

Copiii din al doilea grup sunt cel mai greu de identificat ca având dificultăți de înțelegere a textului pentru că ei dezvoltă deprinderi de decodare corespunzătoare vârstei, bazate pe memoria vizuală și auditivă. Problema devine evidentă în momentul în care cititul este utilizat ca instrument de muncă intelectuală. Textele incluse în manualele pentru clasa a II-a adaptează vocabularul, sintaxa și structurile narative la nivelul cititorului începător. Prin urmare este dificil să apreciezi înțelegerea verbală pe un text pregătit pentru înțelegerea lecturii. Astfel, procentul copiilor identificați cu dificultăți de înțelegere a textului este mai mic în clasa a II-a, comparativ cu clasa a IV-a sau a VI-a.

Procesul complex de receptare a unui text scris poate fi descompus în două componente: recunoașterea cuvintelor și înțelegerea mesajului oral. Înțelegerea mesajului oral implică, la rândul său, cunoștințe generale, un vocabular dezvoltat, capacitatea de a face inferențe locale și globale [161, p. 279]. P. van den Broek arată că abilitățile de înțelegere a textului trebuie privite în evoluția lor, fiind stimulate atunci când elevii răspund la întrebări sau repovestesc textul ascultat (Fig.2.5.).

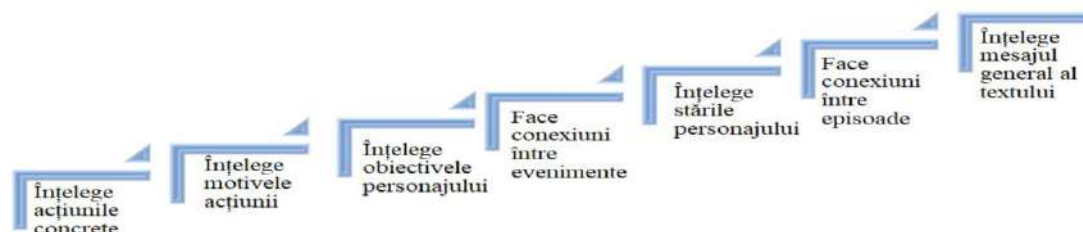


Figura 2.5. Evoluția abilităților de înțelegere a textului narativ (van den Broek)

Decodarea cuvintelor și înțelegerea verbală sunt abilități care se dezvoltă în paralel. Avantajul pe care îl oferă activitatea dirijată de ascultare și gândire este legat în special de dezvoltarea comprehensiunii [227, p. 30].

Bineînțeles, profesorul are rolul de a-i ghida pe elevi de la comprehensiune spre interpretare prin sarcini care solicită atenția și reactualizarea conținutului, dar și prin întrebări superioare. C. Șchiopu [176, p. 105] menționează că rolul sarcinilor formulate este de a solicita un întreg ansamblu de capacități și atitudini prin punerea copilului în fața unor tipuri diferite de întrebări-sarcini, cu grad sporit de complexitate (Anexa 9). M. E. Dulamă consideră că întrebările care solicită memorarea sau analiza nu produc învățare semnificativă, dar le recunoaște meritul de a clădi bazele cunoașterii, în absența cărora nu există acces la treptele superioare ale gândirii [56, p. 59].

Problema cea mai importantă în privința întrebărilor formulate cu scopul de a dezvolta înțelegerea textului este legată de conținutul acestora. În general, cercetătorii diferențiază două

tipuri principale: *întrebări de nivel inferior și întrebări de nivel superior*. Răspunsul la primul tip de întrebări se concentrează pe concepte care pot fi extrase prin reproducere sau prin inferențe minime, din propoziții alăturate. Formularea răspunsului la întrebările superioare necesită integrarea informațiilor din mai multe secțiuni ale textului sau un raționament făcut în afara textului. Studiile experimentale au arătat că există efecte mai puternice asupra înțelegerii profunde a textului atunci când sunt folosite întrebările de ordin superior [227].

D. Fisher și N. Frey [62, p. 83] propun șase repere care acoperă înțelegerea tuturor aspectelor textului. Utilizarea reperelor ajută la formularea întrebărilor urmând o ordine logică.

- *Înțelegerea generală*: prin astfel de întrebări elevii sunt dirijați să obțină o imagine globală sau de ansamblu asupra conținutului sau mesajului.

- *Detaliile esențiale*: prin aceste întrebări este verificată înțelegerea la nivelul de bază. Detaliile esențiale sunt explicit regăsite în text. Ele se formulează cu ajutorul pronomelor sau adverbilor interogative: *cine, când, unde, ce, cui, cum, de ce*.

- *Vocabularul și structurile textului*: prin aceste întrebări elevii își îmbogățesc vocabularul, descoperă prin inferențe sensurile unor cuvinte, identifică elemente de coerență și coeziune din text, cum ar fi conectorii logici, repetițiile sau referințele.

- *Scopul autorului*: prin aceste întrebări elevii sunt ajutați să înțeleagă intențiile din spatele scrierii unui text. Pentru școlarul mic ele trebuie să fie simple și clare, adaptate nivelului de înțelegere, ajutându-i să se gândească la scopul pentru care a fost scris textul, ce emoții simt, ce ton a folosit autorul și ce efect a obținut.

- *Inferențele*: aceste întrebări ajută la formularea concluziilor pe baza informațiilor implicite din text. Cu ajutorul lor, copilul reflectează asupra motivelor și intențiilor personajelor, deduce gândurile și emoțiile personajelor din acțiunile lor, explorează cauzele și alternativele, se situează în locul personajelor și formulează concluzii bazate pe experiența proprie.

- *Argumentele și conexiunile textuale*: aceste întrebări solicită prezentarea argumentelor și dovezilor din text pentru susținerea propriilor idei, încurajează analiza și comparația, facilitează înțelegerea relației cauză-efect.

Alți cercetători [28, p. 112] propun dezvoltarea comprehensiunii textului prin formularea întrebărilor de ordin superior, centrate pe procesele comprehensiunii:

- *Abilitățile de comprehensiune literală*: identificarea ideilor principale, reproducerea detaliilor, ordonarea cronologică a evenimentelor.

- *Abilități de comprehensiune prin inferență sau deducții*: recunoașterea ideilor implicite, identificarea relațiilor cauză-efect, identificarea trăsăturilor de caracter.

- *Abilități de comprehensiune evaluative*: distingerea realului de imaginar, a faptelor de opinii, identificarea asemănărilor și deosebirilor, recunoașterea intenței autorului, interpretarea limbajului.

- *Abilități de organizare*: clasificarea informațiilor, ordonarea evenimentelor, rezumarea, clasificarea ideilor sau personajelor.

IV. Exersarea integrată a competențelor (postascultare) este etapa în care deprinderile incluse în sfera competenței de comunicare sunt abordate integrat (Anexa 10). Se pot desfășura activități de vorbire, scriere și citire, legate de textul ascultat. Pentru acest scop, am ales hărțile mintale, repovestirea și diverse tipuri de jocuri.

Hărțile mintale, numite și „*hărți euristice*”, „*copacul ideilor*” sau „*Mind Mapping*” (în limba engleză, *mapping* numește acțiunea de a face o hartă, și *mind*, minte) fac parte din categoria metodelor bazate pe analiză și organizare conceptuală. L. C. Oprea consideră hărțile o metodă activ-participativă de învățare, ele constituind: „*oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/ celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele*” [115, p. 255]. A. Ghicov [67, p. 15] consideră că analiza tip rețea, folosită în înțelegerea textelor cuprinse în manualele școlare, la diferite discipline, „*poate fi considerată o manifestare a potențialității de înțelegere facilă a informației*” din domenii diverse, constituind „*un instrument valid de cunoaștere obiectivă*”, dar și o oportunitate didactică amplă, integratoare, comprehensivă.

Harta mintală reflectă structura ramificată a gândirii umane. Creierul tratează diferit informația. Emisfera dreaptă se ocupă de forme, culori, sinteze, iar emisfera stângă de cuvinte, detalii și analize. Adăugând imagini, culori și legături într-o listă de cuvinte, creierul va activa procese din ambele emisfere, iar memorarea și înțelegerea vor fi mai eficiente [58, p. 17].

Hărțile mintale pornesc de la un concept central, titlul textului studiat, de exemplu, la care sunt conectate celelalte elemente rezultând o hartă-peisaj realizată într-o formă care are legătură cu textul ascultat: un copac, un loc central din care pornesc mai multe drumuri, o casă organizată în jurul unei camere centrale, un puzzle construit în jurul unei piese centrale. Hărțile mintale stimulează imaginația copiilor, dezvoltă înțelegerea, iar aptitudinile artistice sunt valorizate și ele. Reprezentare spațială a informațiilor are rolul de a stabili legături între ideile importante și de a obține un model de abordare globală a textului, reprezentativ pentru modul în care informația este înțeleasă. Harta mintală a fost folosită în cadrul prezentei cercetări ca metodă de învățare activ-participativă, în cadrul grupului, situarea elevului în ipostaza de receptor, optimizarea atitudinii manifestate ca ascultător în timpul activităților colaborative asigurând exersarea integrată a

ascultării și comprehensiunii. Prin această metodă se exersează extragerea informațiilor esențiale și sistematizarea lor, sunt clarificate și integrate concepte noi, este facilitată înțelegerea globală a textului, dar și înțelegerea locală, prin adăugarea detaliilor. Prezentarea produsului de grup situează elevii în dublul rol de emițător-receptor și integrarea celor două competențe orale.

Activitatea dirijată de ascultare și gândire este o tehnică ce încurajează elevii să se implice activ în învățare. După înțelegerea textului, realizată prin activitatea dirijată de ascultare și gândire, copiii se implică mai încrezători, cu mai mult entuziasm în activitatea de citire, deoarece ascultarea și citirea ar trebui să se completeze reciproc, în clasa a II-a, cu scopul de a facilita tranziția spre citirea independentă [161, p. 282].

Jocul este un mod de învățare care generează motivație intrinsecă pentru cunoaștere, stimulează creativitatea, antrenează diferite forme ale gândirii, crește performanțele școlare și restructurează experiența personală [29, p. 167]. În cadrul jocului se regăsesc elemente psihologice specifice altor activități umane ca învățarea, munca, creația, comunicarea: efortul fizic și psihic, autocontrolul, atenția, satisfacerea aspirațiilor, responsabilitatea [5, p. 15]. Prin joc, copilul se integrează și „*participă intens la tot ceea ce îl înconjoară*” [38, p. 76], imitând acțiunile pe care le vede la alți oameni și folosind diverse obiecte. Pe măsură ce se dezvoltă, copilul începe să înțeleagă și să exprime semnificația acestor acțiuni, explorând totodată diferite relații sociale. Jocurile pentru dezvoltarea sensibilității auditive, atenției, memoriei și limbajului au fost adaptate din diverse lucrări didactice: A. Hobjilă [75, p. 164], R. E. Irina [83], P. Savin, M. Fichioș [152, p. 75], D. Rotaru [146], R. Gheorghe et al. [66].

În strategia instruirii jocul a fost integrat în diverse modalități:

- introducerea elementelor ludice, ca mascote, scrisori-surpriză, provocări, în cadrul unei secvențe de lecție;
- folosirea exercițiului-joc, un tip de exercițiu care are caracter ludic, prin atribuirea unor sarcini prezentate elevilor în modalități care îmbină elemente instructive cu cele distractive, ca ghicitoarea, rebusul, aritmogriful;
- introducerea în lecție a jocului simbolic și a celui cu reguli.

Posibilitățile de clasificare a jocurilor sunt numeroase, putându-se distinge categorii diferite după: scopul educațional urmărit, conținutul dominant, componenta vizată la nivelul personalității, resursele materiale angajate în joc, modul de organizare a colectivului de elevi, vârsta participanților [4, p. 111].

Pentru dezvoltarea CRMO au fost selectate mai multe tipuri de jocuri:

- jocul simbolic evoluat, cu subiecte din viața cotidiană: jocul de rol [5, p. 34], [80, p. 264];
- jocul simbolic evoluat, cu subiecte din texte literare narative: jocul-dramatizare [5, p. 35];

- jocul didactic creat în cadrul cercetării sau preluat din literatura de specialitate și adaptat astfel încât să fie potrivit formării competenței vizate [11], [115], [217], [146], [145];
- jocuri didactice senzoriale, pentru dezvoltarea sensibilității auditive;
- jocuri didactice de atenție;
- jocuri didactice de memorie;
- jocuri didactice pentru dezvoltarea limbajului.

Jocul de rol dezvoltă capacitatea de relaționare interumană, facilitează înțelegerea corectă a rolurilor sociale, sporește gradul de adaptare socială și de spontaneitate, fiind considerat „*activitatea cea mai potrivită pentru exersarea capacităților de comunicare orală (de receptare și de producere a mesajelor)*” [153, p. 156]. Este considerat o metodă eficientă prin care sunt puse în scenă situații de comunicare ce au la bază teme atractive, potrivite vârstei: „*Jocul de-a magazinul*”, „*Jocul de-a ghidul și vizitatorii*”, „*Jocul de-a școala*”. Jocul de rol desfășurat în varianta de grup are atribute psihosociale și educative deosebite rezultate din analiza jocului de către actori și observatori: ce s-a întâmplat pe parcurs, cum s-au simțit actorii în rolurile respective, ce relații s-au stabilit între ei, care au fost momentele cele mai dificile, ce au gândit, ce au învățat [190, p. 97]. Utilizarea jocului de rol presupune parcurgerea mai multor etape: identificarea situației și a personajelor implicate, organizarea grupului pentru desfășurarea jocului (alegerea actorilor și observatorilor, comunicarea datelor privitoare la rol și explicarea lor, așezarea în scenă), derularea jocului, analiza [80, p. 266], [190, p. 96].

Jocul-dramatizare presupune cunoașterea textului narativ, o instruire ad-hoc și elemente de recuzită minimă. Dialogurile dintre personaje sunt reproduse din memorie, accentul punându-se pe înțelegerea globală a mesajului, pe dimensiunea paraverbală a comunicării, prin folosirea intonației și accentului pentru a evidenția trăile afective sau intențiile locutorului. Reproducerea exactă sau memorarea exactă a replicilor nu sunt urmărite în jocul-dramatizare.

Jocul didactic face parte din categoria jocurilor cu reguli. El este subordonat sarcinilor instructiv-educative, fiind organizat special pentru atingerea unor finalități diverse. Folosirea lui presupune ca elevul să aibă capacitatea de operare cu reguli extrinseci. Diferența dintre jocul didactic și exercițiul-joc este dată de elementele componente. În componența jocurilor didactice, cercetătorii includ: scopul jocului, conținutul, sarcina didactică, regulile, acțiunea jocului [5, p. 41].

Sub presiunea unei culturi a școlii bazate pe competiție, elementele ludice și jocurile sunt eliminate din scenariile didactice, considerându-se că jocul este impredictibil, ignoră autoritatea profesorului, este mai puțin potrivit cu învățarea școlară datorită libertății și spontaneității sale. Critica acestei percepții vine prin studiile cercetătorilor J. Huizinga, S. Marcus, D. Gauntlett [apud:

29, p. 168], care au formulat principiile acționale orientative privind organizarea activităților de învățare prin joc. Un principiu valoros se referă la asigurarea momentelor de reflecție în care elevii sunt dirijați să gândească și să discute despre experiențele anterioare, despre activitatea de joc desfășurată, despre relațiile cu cei din jur și implicarea personală în joc. Acest principiu asigură transformarea jocului în experiență de învățare. A. Hobjilă [76, p. 9] analizează și interpretează procesul de comunicare prin descompunerea sa în șase direcții de acțiune, toate fiind activate și consolidate pe parcursul jocului didactic. Ascultarea este esențială în fiecare fază, de la înțelegerea instrucțiunilor și respectarea regulilor, până la reflecțiile finale, care consolidează experiența comună.

Unele caracteristici ale noțiunii de competență, așa cum au fost precizate de M.F.Legendre [apud: 86, p. 82], trebuie avute în vedere într-un demers de proiectare a activităților de învățare pentru formarea CRMO:

- competența nu este vizibilă și nu se manifestă direct;
- competența nu poate fi disociată de activitatea elevului și de contextul singular în care se exercită;
- competența este dinamic structurată;
- competența se construiește și evoluează în timp;
- dimensiunea metacognitivă însoțește parcursul formării unei competențe;
- competența este individuală și colectivă, în același timp.

2.5. Modelul pedagogic de comunicare-receptare, bazat pe ascultare și comprehensiune

Elaborarea unui model pedagogic de formare a competențelor este important să țină cont de cercetările științifice actuale, de curriculumul școlar și de practicile curente ale profesorilor la clasă. Această triplă determinare asigură relevanța și aplicabilitatea modelului.

Modelarea teoretică a paradigmei pedagogice privind formarea la școlarul mic a competenței de receptare a mesajului oral este un demers transdisciplinar care are la bază o serie de **principii teoretice fundamentale** provenite din domenii interconectate: psihologia educațională, științele comunicării, pedagogie și didactica limbii și literaturii române:

- *Principiul implicării conștiente și active a elevilor în învățare și evaluare* [122, p. 363] subliniază importanța construcției active a cunoștințelor de către elev, supunând conținutul informațional receptat „unui proces complex de procesare” [2, p. 89], de structurare și restructurare continuă a achizițiilor anterioare. Înțelegerea, ca act de decodare, este dependentă de nivelul dezvoltării vocabularului, de stadiul dezvoltării intelectuale, de

experiențele cognitive și practice care conduc la formarea structurilor de modele mentale [111, p. 144].

- *Principiul raportării receptării la contextul total* [168, p. 313], [109], [1] afirmă că înțelegerea deplină a sensului este o amplificare a ceea ce oferă contextul lingvistic sau verbal devenind o interpretare.
- *Principiul integrării strategiilor cognitive și metacognitive* conform căruia competența de receptare orală integrează competențe lingvistice (gramaticale, discursive, pragmatice și sociolingvistice) și strategii (cognitive și metacognitive), conform teoriilor prezentate de P. Vianin [185] și K. Cain [24] și modelului prescris de G. Buck [199, p. 104].
- *Principiul asigurării „coerenței demersului didactic”* [117, p. 84] prin stabilirea de conexiuni în interiorul unei arii (domeniul oralului: ascultare – vorbire), între arii diferite (ascultare- citire, ascultare – scriere) și între conținuturi din domenii diferite (ascultare – comprehensiune - text literar narativ).
- *Principiul adecvării metodologiei de formare a receptorului competent* la particularitățile psihologice, de vârstă, la nivelul dezvoltării percepției, gândirii, imaginației [124, p. 61].
- *Principiul valorizării personalității profesorului* ca mijlocitor al actului de receptare a mesajului [idem, p. 61].

Direcțiile strategice de politică educațională care promovează C–C și competența de comunicare, precizând conținutul ei și documentele curriculare naționale, analizate în prezentul context de cercetare, sunt de asemenea relevante pentru modelizarea teoretică a CRMO.

Prescripțiile teoretico-științifice privind formarea și evaluarea competențelor includ cadrul de formare și evaluare a unei competențe, conceptualizat de J. Tardif [245], B. Rey [143], S. Cristea [45], I. Neacșu, A. Damian [112] M. Manolescu, M. Frunzeanu [96], G. Meyer [100], Iliescu D. [78] și descris de P. Jonnaert [86, p. 79].

Prescripțiile didacticii limbii și literaturii române privind formarea competenței de receptare a mesajului solicită integrarea activităților de receptare și interpretare prin: stimularea gândirii creative, C. Șchiopu [176], A. Pamfil [117]; folosirea întrebărilor și a discuțiilor dirijate, F. Sâmișăian [153], C. Crăciun [39], formarea capacității de autoevaluare și oferirea de feedback constructiv, E. Platon, L.I. VasIU, E. Păcurar [128]; diversificarea materialelor didactice și folosirea textului ca bază pentru dezvoltarea comprehensiunii, A. Mancaș, D. Soicescu, L. Sarivan [93]; integrarea jocului de rol și a dramatizărilor, A. Hobjilă [75].

Acest model a fost elaborat prin cercetarea unor teorii fundamentale, explicate supra. El cuprinde cadrele care ghidează demersul didactic pentru formarea acestei competențe la limba și literatura română, la nivelul curricular al achizițiilor fundamentale, integrând și schema

funcționării acestei competențe, ilustrate în capitolul 1. După cum se observă din Fig.1.4., fiecare componentă este importantă:

- Caracteristicile receptorului (atenția, memoria, motivația și interesul) determină modul în care acesta se implică în ascultare, condiționând înțelegerea mesajului.
- Procesul de receptare se desfășoară într-o serie de etape care, deși urmează o structură liniară, presupun reevaluări și reinterpretări pe parcurs. Această dinamică se manifestă printr-un schimb continuu între informațiile receptate (de jos în sus) și interpretările influențate de realitățile personale, așteptările și noua înțelegere textuală (de sus în jos). Acest schimb este interactiv și adesea inconștient, reflectând interacțiunea complexă între text și experiența personală a ascultătorului [23, p. 78]. Astfel, fiecare nouă informație receptată poate ajusta sau modifica înțelegerea precedentă. Cele mai importante cunoștințe implicate în procesul de receptare sunt cele lingvistice și contextuale (fonologice, lexicale, de sintaxă, pragmatice și discursive). Acestea asigură identificarea cuvintelor, asocierea sensului accesibil, recunoașterea cuvintelor de legătură, identificarea și completarea părților de propoziție, integrarea intonației, interpretarea funcției comunicative a mesajului, selectarea informației relevante pentru context, recunoașterea tipului de discurs. Pe parcurs, informația este procesată ascendent sau descendent, în diferite secvențe ale ascultării, realizându-se treceri succesive de la nivelul lexical către nivelul cunoștințelor generale și invers (Fig.1.6). Vocabularul și calitatea lexicului, adică precizia și flexibilitatea folosirii cuvintelor, sunt critice pentru înțelegere [209, p. 202].
- O serie de procese sunt centrale în comprehensiunea textului ascultat. În modelul pe care îl propunem, percepția este stimulată prin calitățile fizice ale sunetului și calitățile vorbirii, aspecte care facilitează sau îngreunează înțelegerea [192, p. 76]. Recunoașterea cuvintelor se produce automat atunci când copilul are acces la sensul acestuia în memoria semantică sau este rezultatul unui proces activ de construire a sensului în cadrul contextului. Percepția și recunoașterea cuvintelor sunt considerate niveluri inferioare ale comprehensiunii (Tabelul 1.7.).
- Nivelul superior al înțelegerii sau comprehensiunea activează procese de selecție, interpretare și integrare a informației, rezultând o reprezentare globală a textului.

Astfel, *Modelul pedagogic de comunicare-receptare, bazat pe ascultare și comprehensiune*, „MC-RBAC” este un model complex care cuprinde mai multe cadre corelate, situate în contextul conceptual și metodologic care fundamentează această competență din perspectiva centrării pe textul literar narativ și pe strategii pentru ascultare și comprehensiune.

Complexitatea modelului este dată de numărul mare de interacțiuni între componentele sale:

1. **Cadrul conceptual** de formare a competenței de receptare a mesajului oral, incluzând: teorii, principii, paradigme și concepte științifice care constituie fundamentul epistemic al curriculumului; prevederile Curriculumului Național; conținuturile pentru formarea acestei competențe, incluzând textul literar narativ extins a cărui valoare pentru formarea acestei competențe a fost optimizată prin aplicarea unor principii psihopedagogice, pragmatice, metodice și lingvistice de selectare.

2. **Cadrul de acțiune**, perspectiva metodologică a modelului, este componenta cea mai complexă, constituită dintr-un sistem de strategii, metode, procedee, forme de organizare, precum și modul în care acestea sunt corelate pentru a genera un proces activ și constructiv de formare a competenței. Cadrul metodologic integrează învățarea activ-participativă, colaborativă, ludică, bazată pe tehnologie pentru optimizarea ascultării și a comprehensiunii. Metodele și procedeele folosite au rolul de a stimula atenția și memoria, de a activa procesele cognitive și metacognitive implicate în înțelegere. În același timp, abordarea ludică și cea bazată pe tehnologie cresc interesul și motivația copiilor pentru activitate. Textul literar narativ ascultat a fost valorificat în cadrul cercetării pentru formarea CRMO printr-un model în **patru faze**:

- I. *Pregătirea pentru ascultarea textului* stimulează interesul și atenția elevilor, pentru o mai bună reținere și înțelegere a textului. Predicțiile sunt un pas preliminar în procesul de receptare. Ele se fundamentează pe impresii subiective și stări emoționale, contribuind la crearea unei disponibilități favorabile pentru ascultare și înțelegere. Această fază are drept scop construirea unei viziuni generale asupra temei, o apreciere asupra ideii principale sau a unor elemente-cheie ale textului. Anticiparea și planificarea sunt strategii metacognitive folosite.
- II. *Ascultarea textului* este momentul în care se restructurează cunoștințele generale prin asimilarea unor noi experiențe cognitive sau afective, a unor date despre contextul tematic abordat. Informația este procesată ascendent sau descendent.
- III. *Dezvoltarea comprehensiunii textului ascultat* este etapa centrată pe înțelegerea textului ascultat. Comprehensiunea poate activa trei niveluri ale înțelegerii: înțelegerea globală, înțelegerea selectivă sau înțelegerea unor detalii importante [23, p. 132].
- IV. *Exersarea integrată a competențelor* (postascultarea) este etapa în care capacitățile de comunicare sunt abordate integrat. Se pot desfășura activități de vorbire, scriere și citire, legate de textul ascultat. Reflecția și autoevaluarea sunt procese metacognitive exersate acum.

3. **Cadrul de resurse** pentru formarea CRMO cuprinde *resursele interne* mobilizate de receptor, dar și *resursele externe* folosite. Complexitatea unei competențe este dată de numărul

mare de resurse pe care elevul le utilizează pentru a îndeplini o sarcină de lucru. Resursele interne includ cunoștințele lingvistice, contextuale și generale ale receptorului, procesele cognitive și metacognitive implicate în înțelegere, atenția și motivația de a asculta. Resursele externe sunt acele caracteristici ale emițătorului sau sursei care sprijină receptarea optimă (tonul, ritmul, volumul, dicția, accentul, gestică și mimica) și mijloacele de învățământ, inclusiv, cele digitale care asigură instruirea. Mediul fizic poate sprijini ascultarea și comprehensiunea, dar poate fi și o barieră în calea acestora.

Componentele *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC”, prin interacțiunile complexe explicate supra, asigură receptarea comprehensivă a textului literar narativ ascultat pe cele **trei nivele**: înțelegerea globală, înțelegerea selectivă și înțelegerea unor detalii importante conducând la formarea CRMO.

Formarea competenței de receptare a mesajului oral prin valorificarea textului literar narativ și a strategiilor didactice bazate pe ascultare și comprehensiune

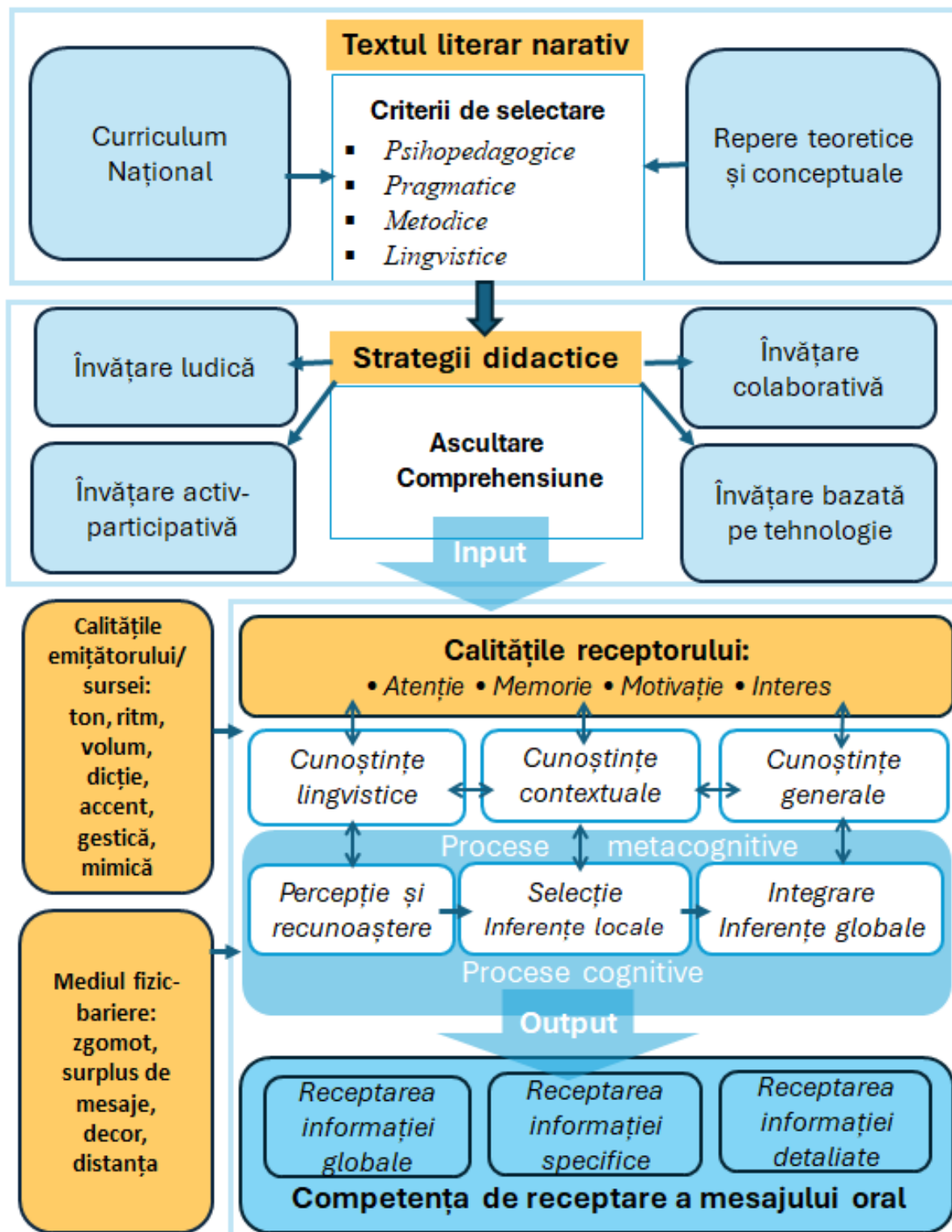


Fig. 2.6. Modelul pedagogic de comunicare-receptare, bazat pe ascultare și comprehensiune, „MC-RBAC”

Așadar, acest model pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC” cuprinde mai multe dimensiuni în baza cărora se desfășoară demersul experimental:

- textul literar narativ asigură formarea CRMO prin activarea proceselor cognitive implicate: percepție și recunoaștere (activează procese de segmentare, selecție, recunoaștere și identificare), selecția (prin inferențe la nivelul cuvintelor și propozițiilor) și integrarea (sunt reactivate schemele și experiențele anterioare, cunoștințele lexicale din memoria de lungă durată, sunt activate strategii cognitive și metacognitive, au loc inferențe cauzale, emoționale, pragmatice, elaborându-se scenariul prin asocierea, comparare, întoarcere).
- demersul metodologic vizează desfășurarea unor activități de ascultare și comprehensiune a textului literar narativ folosind strategiile didactice, metodele și procedeele descrise în subcapitolul 2.4.
- finalitățile intervenției în baza *Modelului pedagogic de comunicare-receptare „MC-RBAC”*, formarea CRMO la disciplina limba și literatura română și abilitățile optimizate: înțelegerea textului literar narativ ascultat – la nivel global (deducerea sensului general al textului), selectiv (focalizarea pe informații specifice) și detaliat (observarea și interpretarea elementelor de detaliu) [23, p. 132]. Receptarea informației de detaliu este nivelul cel mai dificil al activității de receptare și presupune ca elevii să fie familiarizați cu tipul de text ascultat, înțelegerea detaliilor fiind posibilă prin reprezentarea concretă a personajelor, acțiunilor și atributelor acestora. Această sarcină complexă este accesibilă dacă receptorul este familiarizat cu vocabularul, are cunoștințe generale care să îi permită înțelegerea și are o reprezentare globală a textului, adică este familiarizat cu modelul situației.

Textul literar narativ și implementarea unor strategii pentru optimizarea ascultării și comprehensiunii sunt centrale în acest demers de cercetare experimentală, având ca scop formarea CRMO, un construct multidimensional având o importantă componentă cognitivă formată din acele procese interne pe baza cărora se produce înțelegerea mesajului. Înțelegerea este influențată de componente afective ca interesul, motivația, convingerile personale și stările interne [11, p. 243].

2.6. Concluzii la capitolul 2

1. Eforturile de formare a CRMO la școlarul mic sunt justificate de: importanța ascultării ca parte a competenței de comunicare în limba maternă, în cadrul căreia asigură îndeplinirea nevoilor de dezvoltare personală, lingvistică și culturală, rolul în dezvoltarea vocabularului, influențele asupra capacității de înțelegere, efectele asupra comunicării interpersonale, dar și asupra comportamentului social.

2. Perioada școlară mică are în prim plan, la disciplina *Limba și literatura română*, în CCAF, formarea capacităților de citit și scris, aspect oglindit în prevederile programelor școlare din România și Republica Moldova. Această finalitate este condiționată de achizițiile anterioare, în special de cunoștințele generale, nivelul de dezvoltare a limbajului, capacitatea de autocontrol și de înțelegere care continuă să se dezvolte, pe parcurs, în strânsă legătură cu strategiile folosite în școală. CCAF este singura perioadă școlară în care competențele de comunicare orală sunt prioritare și constituie baza pentru formarea competențelor de receptare și producere a mesajului scris.

3. Curricula din România și Republica Moldova, pe domeniul comunicare orală-ascultare au unele puncte slabe, analizate critic-constructiv, în acest capitol; acesta nu stabilește o legătură clară între ascultare și citire, ca abilități de receptare ce pot fi abordate integrat. De asemenea, faptul că elevii au abilități superioare de înțelegere a textului ascultat, față de textul citit, ar trebui să conducă la o diferențiere în curriculum a textelor destinate ascultării, respectiv citirii. Comprehensiunea textului ascultat nu se regăsește în conținuturile domeniului comunicare orală la clasa a II-a.

5. Manualele și auxiliarele școlare cuprind sarcini care îi învață pe elevi să se exprime oral în diverse situații de comunicare, dar nu există sarcini suficiente centrate pe înțelegerea mesajului ascultat, pentru că nu sunt incluse secvențe audio-vizuale care să faciliteze ascultarea extinsă dincolo de nivelul la care copiii pot citi independent. Textele propuse în manuale sunt accesibile elevilor aflați în stadii incipiente de dezvoltare a competenței de receptare a mesajului scris. Ele au o structură narativă simplă, cu un singur eveniment și puține detalii, astfel că nu permit formularea mai multor predicții și angajarea în înțelegere prin diverse tipuri de sarcini. Aceste texte sunt folosite preponderent de cadrele didactice și pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral, așa cum s-a constatat în urma analizei asupra practicilor de predare ale profesorilor.

6. Deși programa școlară precizează importanța formării CRMO, elementele care compun didactica modernă a oralului sunt slab reprezentate în literatura de specialitate, un factor însemnat fiind complexitatea acestui construct dependent de: memorie de lucru, atenție, motivație, interes, cunoștințele generale, cunoștințe și capacități lingvistice și contextuale, capacitatea de a procesa mesajul și de a monitoriza înțelegerea. Această incongruență între cercetarea științifică, programa școlară și manuale se transferă în practica la clasă, astfel că profesorii chestionați semnalează dificultăți ca: formare profesională deficitară pe acest domeniu, lipsa resurselor pentru formarea CRMO, insuficienta detaliere a acestei competențe în programa școlară, dificultățile privind evaluarea acestei competențe (Itemul 15, fig. 2.4).

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL PRIVIND FORMAREA LA ȘCOLARUL MIC A COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL PRIN STRATEGII DE ASCULTARE ȘI COMPREHENSIVNE

3.1. Designul metodologic al cercetării

Cercetarea privind formarea CRMO și-a propus să evidențieze relații noi între componentele acestui construct, să genereze și să valideze un model teoretic de formare folosind textul literar narativ extins peste nivelul la care copilul poate citi independent și strategii didactice pentru ascultare și comprehensiune. Raționamentul cercetării este unul deductiv, trecând de la general la particular, o abordare în care se încearcă aplicarea unui model general identificat, a unor reguli generale (strategii pentru ascultare și comprehensiune) în situații specifice (la clasa a II-a) în scopul optimizării unei componente educaționale (competența de receptare orală).

Având în vedere scopul general, cercetarea asigură fundamentarea teoretică a problemei investigate, competența de receptare a mesajului oral la școlarul mic, nivelul curricular al achizițiilor fundamentale. Este, deci, o cercetare pedagogică *teoretico-fundamentală* [44, p. 36] al cărei scop este definirea celor mai importante concepte și prezentarea modelelor [95, p. 7] din domeniul receptării orale, dar și dimensiunea acțională sau *practic-aplicativă* care urmărește să optimizeze problema metodologică a abordării competenței de receptare a mesajului oral (ascultarea) la clasele primare, din învățământul preuniversitar, la disciplina *limba și literatura română/ comunicare în limba română*. Cercetarea are caracter *ameliorativ*, intenționând, prin intervenții dirijate, optimizarea actului pedagogic, dar și *prospectiv*, vizând alfabetizarea funcțională și posibilitățile de utilizare a competenței de comunicare și la celelalte discipline școlare, din perspectiva exigențelor impuse de o disciplină care influențează modul în care elevii învață la toate celelalte discipline școlare și este prezentă în toate evaluările naționale și internaționale. Demersul investigativ pe care ne propunem să îl desfășurăm este rodul unei experiențe îndelungate de predare în învățământul primar, însă este proiectat și realizat pe baza unor premise formulate ca urmare a parcurgerii surselor teoretice de actualitate despre formarea competenței de receptare a mesajului oral, dezvoltarea comprehensiunii, înțelegerea mesajului oral și optimizarea procesului de ascultare. Prin generarea și aplicarea unui model teoretic de comunicare-receptare, ne-am propus să deschidem noi orizonturi privind folosirea strategiilor didactice la disciplina *limba și literatura română/ comunicare în limba română* pentru formarea CRMO, contribuind la îmbogățirea didacticii oralului. Din punct de vedere metodologic, cercetarea va fi *experimentală* (bazată pe metoda experimentului).

Cercetarea se concentrează în jurul conceptelor de competență de comunicare, competență de receptare a mesajului oral, strategii didactice, procese cognitive, procese metacognitive, ascultare, comprehensiune, concepte care au fost definite clar și pozitiv prin ceea ce se întâmplă și cărora le-au fost identificate atributele (prezente în itemii chestionarului și ai probelor de evaluare folosite).

Conceptualizarea variabilelor în cercetare se realizează prin identificarea variabilelor dependente presupuse, care sunt influențate de variabilele independente. În contextul cercetării, variabilele sunt importante pentru definirea clară a domeniului de studiu și pentru formularea ipotezelor. Cercetătorii disting două categorii de variabile: independente și dependente, semnalând însă schimbarea uneori a funcției în planul cercetării datorită apariției unor conexiuni complexe. Variabilele independente sunt cele care acționează și produc rezultate sau efecte sub forma variabilelor dependente. Pentru elevii de clasa a II-a **variabilele independente** cuprind: texte literare narative selectate după anumite criterii metodico-științifice, strategii didactice bazate pe ascultare și comprehensiune, resurse digitale. **Variabila dependentă** o reprezintă nivelul înțelegerii discursului ascultat.

Analiza variabilei dependente și metodologia de cercetare asociată:

Tabelul 3.1: Variabila dependentă și instrumente de cercetare folosite

<i>Variabila dependentă</i>	<i>Indicatori prin care poate fi măsurată</i>	<i>Instrumentul de cercetare folosit</i>	<i>Caracteristicile instrumentului</i>
V.Înțelegerea textului ascultat	<ul style="list-style-type: none"> - Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale - Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite - Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor 	Probă de evaluare (elevi)	Adaptare proprie după modelul testelor standardizate PIRLS pentru evaluarea proceselor de înțelegere a lecturii (PIRLS 2021)

Subiecții incluși în cercetarea experimentală sunt:

1. Elevi de clasa a II-a: 151 (6 clase)

Grupul experimental (Anexa 1) al elevilor provine de la o singură școală de masă din mediul urban, situată într-un cartier periferic, locuit în principal de o populație care a deservit marile platforme industriale din oraș, afectată însă în prezent de fenomenul migrației spre diverse piețe ale muncii, interne și externe. Cei 151 de elevi de clasa a II-a sunt divizați în 6 clase, repartizate aleatoriu astfel: clasele experimentale: 75 elevi (3 clase, a II-a B, a II-a D, a II-a E) și clasele de control: 76 elevi (3 clase, a II-a A, a II-a C, a II-a F), dimensiune suficientă pentru o

cercetare experimentală [17, p. 93]. Dimensiunea grupului experimental fiind potrivită pentru identificarea caracteristicilor fenomenului studiat, rezultatele obținute vor putea fi generalizate.

Activitățile din proiectul de cercetare au fost corelate cu elementele de conținut: scopul și obiectivele cercetării, variabilele, ipoteza de cercetare, metodele cercetării, colectarea datelor, rezultatele cercetării, interpretarea datelor, extragerea concluziilor, identificarea posibilității de a multiplica și transfera rezultatele obținute.

Două probe de evaluare au fost create și folosite ca „*instrumente sau metode de cercetare*” [6, p. 74]. *Probele de evaluare a înțelegerii* unui text narativ ascultat au fost aplicate celor 151 de elevi de clasa a II-a în etapa pre-experimentală (Anexa 4) și la final, în etapa post-experimentală (Anexa 5). Premisele de la care s-a pornit în elaborarea probelor de evaluare a înțelegerii textului narativ ascultat:

- înțelegerea discursului ascultat poate fi evaluată urmărind componente prezente în probele de înțelegere a lecturii, conform teoriilor prezentate;
- înțelegerea în ascultare este superioară celei în citire [228, p. 122] la nivelul curricular al achizițiilor fundamentale, deci textul folosit va depăși dimensiunea recomandată pentru textele citite la clasa a II-a, care este de maxim 120 de cuvinte pentru un text destinat lecturii (conform Programei școlare pentru disciplina *Comunicare în limba română*, 2013, România);
- durata ascultării este de 5-7 minute, pentru a minimiza fenomenele negative ca oboseala sau instabilitatea atenției;
- sarcinile propuse elevilor sunt familiare.

Proba de evaluare este concepută după modelul testelor standardizate PIRLS pentru procesele de înțelegere a lecturii (PIRLS 2021). În conceperea probei, pentru precizie și obiectivitate, au fost utilizați itemi obiectivi pentru că „*permit măsurarea mai exactă a rezultatelor fiind dominanți mai ales în testele standardizate*” [138, p. 181] în forma alegere multiplă, pentru fiecare item fiind oferite patru răspunsuri, unul singur corect, restul fiind *distractori*. În această cercetare, înțelegerea a fost măsurată prin trei categorii de microprocese:

- recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale;
- identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite;
- interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor.

Activitățile planificate au fost desfășurate pe durata a 48 de luni, conform unei secvențialități riguroase, fiecare activitate fiind în relație de interdependență cu precedenta și constituind o premisă esențială pentru activitatea subsecventă. Structura proiectului a fost astfel caracterizată de coerență metodologică și continuitate funcțională, asigurând o progresie sistematică a cercetării (Tabelul 3.2.).

Tabelul 3.2. Designul proiectului de cercetare

Etapele proiectului de cercetare	Activități desfășurate	Descrierea activităților	Perioada
A.Fundamentarea teoretică	A.1.Formularea temei de cercetare	- identificarea și delimitarea domeniului de studiu prin revizuirea literaturii științifice - formularea întrebărilor fundamentale	- pe tot parcursul cercetării
	A.2.Stabilirea scopului, obiectivelor și ipotezelor proiectului de cercetare	- definirea intenției generale a studiului - formularea țințelor specifice, măsurabile - construirea unor presupuneri teoretice testabile - susținerea <i>Proiectului de cercetare științifică</i> - prezentarea <i>Raportului anual de cercetare nr.1</i>	- lunile 6-12
B. Stabilirea categoriilor și eșantioanelor incluse, selecția metodelor și procedeele de cercetare	B.1.Orientarea spre categoriile de subiecți: elevi și profesori	- selectarea grupurilor vizate și alegerea variabilelor (vârstă, clasă, grad didactic, mediu de rezidență)	-lunile 12 -18
	B.2.Selectarea metodelor de cercetare	- alegerea abordărilor calitative și cantitative potrivite pentru colectarea datelor - adaptarea instrumentelor de cercetare la specificul obiectului cercetării	- lunile 18 -24
C. Ancheta pe bază de chestionar (cadre didactice - profesori pentru învățământul primar)	C.1.Elaborarea chestionarelor	- stabilirea conceptelor urmărite - proiectarea chestionarelor reflectând conceptele urmărite	- lunile 18 -24
	C.2.Prestestarea și stabilirea formei finale	- testarea chestionarelor pentru calibrarea consistenței, lungimii, obiectivității	- lunile 24 -30
	C.3.Aplicarea	- chestionarea grupului de profesori	- lunile 30- 32
	C.4. Analiza și interpretarea datelor	- analiza răspunsurilor - interpretarea datelor - formularea concluziilor în contextul cercetării	- lunile 32- 33
D.Testarea inițială a eșantionului de elevi	D.1. Conceptualizarea testelor	- selectarea competențelor specifice vizate - construirea standardelor și descriptorilor de performanță - selectarea textelor literare - construirea itemilor cu alegere multiplă	- lunile 24-30
	D.2. Prestestarea instrumentelor și stabilirea formelor finale	- aplicarea testelor la o singură clasă; - eliminarea sau reformularea itemilor neconformi	- lunile 30-32
	D.3. Aplicarea testelor	- aplicarea testelor inițiale asupra elevilor din grupul experimental	- luna 34
	D.4. Analiza și interpretarea rezultatelor	- analiza răspunsurilor - extragerea concluziilor	- luna 34

E. Intervenția pedagogică prin implementarea Modelului pedagogic de formare a CRMO prin strategii de ascultare și comprehensiune	E.1. Conceperea și perfecționarea modelului pedagogic	- preluarea conceptelor teoretice din cercetarea științifică - adaptarea și particularizarea în contextul cercetării - structurarea și restructurarea modelului în acord cu rezultatele cercetării	- pe tot parcursul cercetării
	E.2. Implementarea modelului pedagogic	- selectarea textelor narative - crearea resurselor digitale și depozitarea lor pe blog - instruirea profesorilor pentru utilizarea resurselor digitale - aplicarea la clasă a strategiilor bazate pe ascultare și comprehensiune	- lunile 24-42
F. Testarea finală a elevilor	F.1. Aplicarea testelor	- aplicarea testelor finale asupra populației din eșantion	- luna 43
	F.2. Analiza și interpretarea rezultatelor	- analiza răspunsurilor - interpretarea datelor - formularea concluziilor în contextul cercetării	- luna 43
G. Revizuirea proiectului de cercetare	G.1. Revizuirea proiectului de cercetare	- reactualizarea proiectului de cercetare - Evaluarea și validarea Modelului pedagogic de comunicare-receptare, „MC-RBAC”, ca resursă didactică eficientă.	- luna 43
H. Redactarea tezei	H.1. Introducere. Capitolul 1, Fundamente teoretice privind competența de receptare a mesajului oral	- importanța și actualitatea temei, stadiul dezvoltării problemei în literatura științifică; - susținerea Referatului nr.1 - prezentarea Raportului anual de cercetare nr.2	- lunile 18-24
	H.2. Abordări conceptuale. Capitolul 2, Competența de receptare a mesajului oral: vectori de acțiune în ciclul curricular al achizițiilor fundamentale la limba și literatura română	- puncte de vedere din literatura de specialitate, contexte generale și conexe ale abordării temei, specificități, abordări, tratări personale; - susținerea Referatului nr.2 - prezentarea Raportului anual de cercetare nr.3	- lunile 30-36
	H.3. Proiectul investigativ. Capitolul 3, Demersul experimental privind formarea la școlarul mic a competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de	- metodologia cercetării - aspectele tehnice ale cercetării - susținerea Referatului nr.3 - prezentarea Raportului anual de cercetare nr.4	- lunile 40-48

	<i>ascultare și comprehensiune</i>		
	H.4.Rezultate, analize, concluzii, contribuții personale, noutatea adusă de cercetare	- observații, analize și concluzii pe baza rezultatelor obținute;	- lunile 42-48
	H.5.Probleme deschise, transferabilitate	- formularea concluziilor generale, a recomandărilor și limitelor	- lunile 42-48

3.2. Coordonate constatative în perioada pre-experimentală

Proba de evaluare, aplicată elevilor de clasa a II-a din cele două grupuri (experimental și de control), a stabilit nivelul de înțelegere a textului ascultat printr-o probă concepută după modelul testelor standardizate PIRLS (PIRLS 2021) pentru procesele de înțelegere a lecturii (a fost adăugată o secțiune de înțelegere a vocabularului și a fost mărită dimensiunea textului folosit). În etapa pre-experimentală (Anexa 4) am folosit o narațiune cu titlul *Un oaspete neobișnuit*, de Călin Gruia, iar, în etapa de validare, o altă narațiune cu titlul *Castana din poveste*, de Octav Pancu-Iași (Anexa 5). Acestea au fost citite cu voce tare copiilor din cele două grupuri de către aceeași persoană, cu atenție la volumul vocii, viteză și prozodie. A fost acordată atenție avantajelor specifice vorbirii. K. Cain arată că „*emfaza, punctele-cheie și sensul pot fi transmise însoțind de obicei mesajul cu amorse nonlingvistice, precum gesturi și expresii faciale, și cu amorse paralingvistice, precum accentul și intonația*” [24, p. 21]. Poveștile au un vocabular adecvat vârstei și o structură liniară, simplă. Titlul poveștilor nu a fost comunicat. Elevii au fost instruiți să asculte cu atenție pentru a putea răspunde la întrebări. Nu au fost proiectate imagini în timpul ascultării, deoarece acestea ar putea favoriza apariția „*unei duble semnificații: una dezvoltată prin discursul vizual, alta prin cel verbal*” [150, p. 180]. Imediat după ce poveștile au fost citite, copiii au întors pagina cu testul. Întrebările și răspunsurile au fost citite de către profesor pentru ca înțelegerea ascultării să nu interfereze cu lectura. Au fost folosiți doar itemi obiectivi pentru ca ascultarea să nu interfereze cu producerea mesajului scris. Toți itemii conțin un singur răspuns corect, distractori plauzibili și răspunsuri care nu au legătură cu sarcina. B. Rațiu și N. Leu [139, p. 14] propun o serie de etape pentru realizarea standardelor de evaluare a unei competențe: precizarea domeniului de conținut; selectarea competenței generale și prezentarea C.S.; identificarea conținuturilor asociate; prezentarea standardelor de performanță asociate C.S.; conceperea indicatorilor de performanță.

Analiza critic-constructivă a programelor școlare pentru limba și literatura română din cele două țări a relevat unele limite privind descrierea CRMO în programa școlară. Prezentarea în

termeni generali a conținuturilor, așa cum s-a observat și din analiza opiniilor cadrelor didactice, creează dificultăți în conceperea evaluărilor.

Clasa: a II-a

Disciplina: Limba și literatura română/ comunicare în limba română

Competența generală: *Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute*

Domeniul: Comunicare orală (ascultare)

Tabelul 3.3. Competențe, standarde de performanță și conținuturi

<i>Competențe specifice (din programa școlară a disciplinei)</i>	<i>Standardul de performanță</i>	<i>Conținuturi</i>
1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate	Elevul identifică semnificația pe baza informațiilor explicite și implicite, făcând conexiuni și inferențe de tip scop, cauză, problemă.	Roluri în comunicare: ascultător Text audiat/ ascultat/ vizionat (5 -7 min) Cuvinte-cheie Înțelegerea textului narativ ascultat
1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat	Elevul recunoaște și își reamintește sensul cuvintelor, informațiile esențiale și evenimentele din textul oral.	Informații esențiale și de detaliu Temă, mesaj general Atitudini în ascultare: atenția
1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute	Elevul interpretează și integrează idei și informații prin raportare la text, la experiența personală și la cultura generală.	

Procesul de evaluare presupune o descriere clară, detaliată, orientată către ceea ce un elev poate realiza, cunoaște sau demonstra ca rezultat al procesului de învățare [96]. Standardele de performanță au rolul de a interpreta și concretiza competențele, astfel încât să fie clar definit nivelul la care se află un elev. Standardele de performanță sunt criteriile care măsoară în ce măsură un elev aplică eficient cunoștințele sale pe parcursul unui test. Ele indică clar ce anume trebuie să realizeze elevul și la ce nivel de performanță pentru a atinge un anumit punctaj. Aceste standarde stabilesc atât cantitatea, cât și calitatea muncii necesare pentru a demonstra competența [139, p. 8]. În învățământul primar din România nivelurile de performanță sau nivelurile calitative ale unei competențe sunt: minimal, mediu și maximal [94, p. 193]. În Republica Moldova există trei niveluri de performanță: „independent” (i), „ghidat de învățător” (g) și „cu mai mult sprijin” (s) [99, p. 8]. B. Rațiu și C. Leu propun următorii descriptorii de performanță, pe care îi vom utiliza în această cercetare:

Tabelul 3.4. Descriptori de performanță

<i>Descriptorul nivelului de performanță</i>	<i>Abreviere</i>	<i>Indicatori de performanță</i>	<i>Descriere</i>
Integrat (maxim)	I	90% - 100%	Nivel care permite transferul abilităților în situații noi.
Funcțional (optim)	F	70% - 80 %	Nivel care permite funcționarea optimă. Necesită consolidare.
Emergent	E	50% - 60%	Nivel care necesită dezvoltare.
Remedial	R	Sub 50 %	Nivel de alertă care necesită strategii de intervenție pentru recuperare și remediere.

Zonele de intervenție educațională asociate acestor niveluri de performanță (remediere, dezvoltare, aprofundare, extindere) oferă o soluție educațională sistemică capabilă să personalizeze traseele de învățare ale elevilor.

E. Platon menționează că aspectul cel mai important legat de evaluarea CRMO îl constituie „autenticitatea inputului” [128, p. 51], adică asigurarea unui material cât mai apropiat de ceea ce ascultă elevii în experiențele lor zilnice, care să solicite în înțelegere aceleași procese cognitive și aceleași strategii care ar fi folosite în contexte reale. K. Mealings realizează o revizuire metodologică a testelor de comprehensiune a ascultării destinate elevilor din ciclul primar și constată că pe măsură ce vârsta copilului crește, de la preșcolar la școlarul din clasele primare, „materialele pot deveni mai lungi și mai complexe pentru a se potrivi dezvoltării abilităților de limbaj, abilităților cognitive și de înțelegere ale copilului” [218, p. 27]. Lucrările menționate au sprijinit construirea probei de evaluare a înțelegerii textului ascultat. Caracteristicile acestuia se regăsesc în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.5. Caracteristicile probei utilizate în etapa pre-experimentală

Tipul de text ascultat	Durata ascultării	Criterii de evaluare	Numărul itemului	Modalități de marcare	Punctaj acordat
Text literar narativ Lungimea: 457 de cuvinte	5 min.	1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale	I.I.1. I.I.2. I.I.3. I.I.4.	Se încercuiește litera ce corespunde variantei corecte	10 puncte 10 puncte 10 puncte 10 puncte
		2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite	I.II.5. I.II.6. I.II.9.		10 puncte 10 puncte 10 puncte
		3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	I.III.7. I.III.8. I.III.10.		10 puncte 10 puncte 10 puncte
Total:					100 puncte

Pentru a estima nivelul la care se află elevii de clasa a II-a în formarea CRMO am evaluat sumativ această competență construind standardele de performanță pentru competențele specifice regăsite în programa școlară.

Tabelul 3.6. Standardele de performanță pentru înțelegerea textului ascultat

Nivel	Integrat	Funcțional	Emergent
Descriptori	I	F	E
Itemi	Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale		
I _I	Identifică semnificația cuvintelor-cheie din text. Selectează informația esențială din textul ascultat (loc, timp). Își reamintește detalii semnificative (personaje, acțiuni)	Identifică parțial semnificația cuvintelor-cheie din text. Selectează informația esențială din textul ascultat (loc, timp). Își reamintește detalii semnificative (personaje, acțiuni)	Intâmpină dificultăți în identificarea semnificației cuvintelor-cheie din text. Selectează unele informații esențiale din textul ascultat (loc, timp). Își reamintește unele detalii semnificative (personaje, acțiuni)
Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite			
I _{II}	Recunoaște personajul pe baza replicilor sau acțiunilor. Sesizează relațiile simple dintre ideile textului, cum ar fi scopul și cauza. Formulează concluzii simple integrând informații din același enunț sau din enunțuri apropiate.	Recunoaște personajul pe baza replicilor sau acțiunilor. Sesizează unele relații simple dintre ideile textului, cum ar fi scopul și cauza. Formulează concluzii simple integrând unele informații din același enunț sau din enunțuri apropiate.	Recunoaște cu sprijin personajul pe baza replicilor sau acțiunilor. Sesizează rar relațiile simple dintre ideile textului, cum ar fi scopul și cauza. Formulează unele concluzii simple integrând informații din același enunț sau din enunțuri apropiate.
Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			
I _{III}	Interpretează idei simple pe baza textului și a experienței personale. Formulează concluzii generale pe baza textului și a cunoștințelor generale. Recunoaște emoții de bază utilizând experiența personală și textul. Dă un titlu potrivit textului ascultat stabilind legături între idei.	Interpretează unele idei simple pe baza textului și a experienței personale. Formulează unele concluzii generale pe baza textului și a cunoștințelor generale. Recunoaște emoții de bază utilizând experiența personală și textul. Dă un titlu potrivit textului ascultat stabilind legături între idei.	Interpretează unele idei simple pe baza textului și a experienței personale. Formulează cu sprijin concluzii generale pe baza textului și a cunoștințelor generale. Recunoaște unele emoții de bază utilizând experiența personală și textul. Dă un titlu potrivit textului ascultat stabilind legături între idei.

Tabelul 3.7. Descriptori de performanță

C.S.	Itemul	Descriptori		
		Integrat	Funcțional	Emergent
1.2.	I. Încercuiește varianta corectă de răspuns pentru fiecare enunț.	Încercuiește 4 răspunsuri corecte.	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-2 răspunsuri corecte.
1.1.	II. Încercuiește varianta corectă de răspuns pentru fiecare enunț.	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 2 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-1 răspunsuri corecte.
1.4.	III. Încercuiește varianta corectă de răspuns pentru fiecare enunț.	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 2 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-1 răspunsuri corecte.

Descriptorii de performanță sunt dimensiunea concretă, calitativă și cantitativă a evaluării unei competențe în raport cu produs reprezentativ pentru o competență [94, p. 189], în cazul de

față, receptarea mesajului oral, demonstrată prin înțelegerea textului narativ ascultat, aspect relevant de definiția operațională a acestei competențe.

Valorile medii cantitative obținute de elevi la testul de evaluare a înțelegerii la etapa de constatare (Anexa 6) au fost următoarele:

Tabelul 3.8. Valori medii cantitative (etapa pre-experimentală)

Valori medii ale înțelegerii textului narativ ascultat					
Lot experimental			Lot de control		
Clasa a II-a A	Clasa a II-a D	Clasa a II-a E	Clasa a II B	Clasa a II-a C	Clasa a II F
75%	75%	71%	75%	76%	80%
Media lotului experimental: 74%			Media lotului de control: 77%		

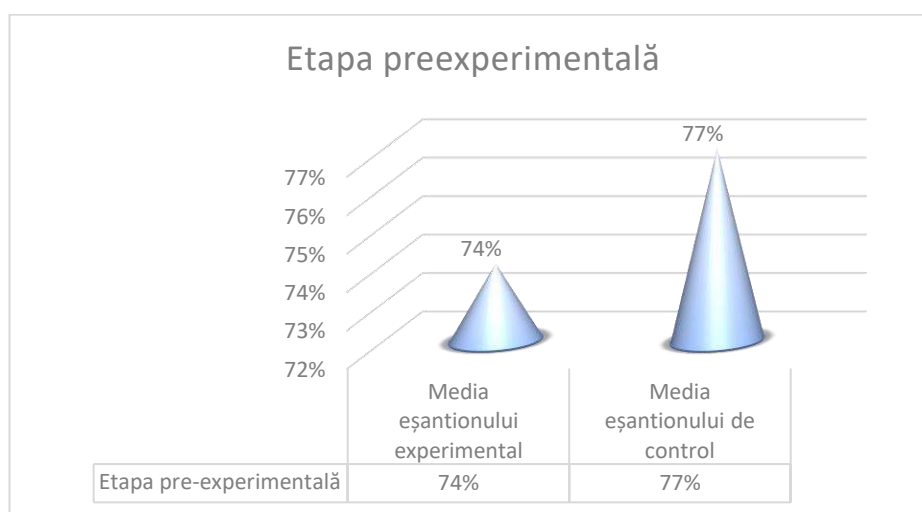


Fig.3.1. Valori medii comparative (etapa pre-experimentală)

Valorile medii cantitative sunt apropiate în cele două grupuri, elevii din grupul experimental având o medie de 74 de puncte, iar cei din grupul de control situându-se la valoarea de 77 de puncte la înțelegerea textului ascultat. Această diferență poate avea cauze diverse: implicarea anterioară a elevilor în activități de ascultare a poveștilor, participarea la proiecte educaționale extracurriculare și extrașcolare din domeniul lecturii, strategiile didactice folosite de profesor, experiența profesională a cadrului didactic, influențele mediului sociocultural din care provin elevii. Pentru o mai fidelă reprezentare a fiecărui eșantion, vom realiza analiza valorilor calitative obținute.

Tabel 3.9. Valori calitative determinate în grupul experimental (etapa pre-experimentală)

Nivel	Grupul experimental					
	Clasa a II-a A		Clasa a II-a D		Clasa a II-a E	
	25 elevi		25 elevi		25 elevi	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
<i>Integrat</i>	5	20%	11	44%	3	12%
<i>Funcțional</i>	14	56%	10	40%	17	68%
<i>Emergent</i>	6	24%	4	16%	4	16%
<i>Remedial</i>	0	0%	0	0%	1	4%

Analizând valorile calitative obținute la elevii din grupul experimental, constatăm că există 19 elevi (25%) care se situează deja la un nivel independent, având o capacitate avansată de recunoaștere a informației esențiale, de identificare a semnificației și de interpretare. În același timp, 41 de elevi (55%) se află în proces de consolidare a autonomiei în înțelegere. Rezultatele arată că cei mai mulți dintre elevi (aproximativ 80% la fiecare clasă) au un nivel cel puțin funcțional la înțelegerea textului ascultat, ceea ce permite utilizarea textelor de complexitate și dimensiuni mai mari în formarea CRMO, comparativ cu cele folosite pentru formarea competenței de receptare a mesajului scris.

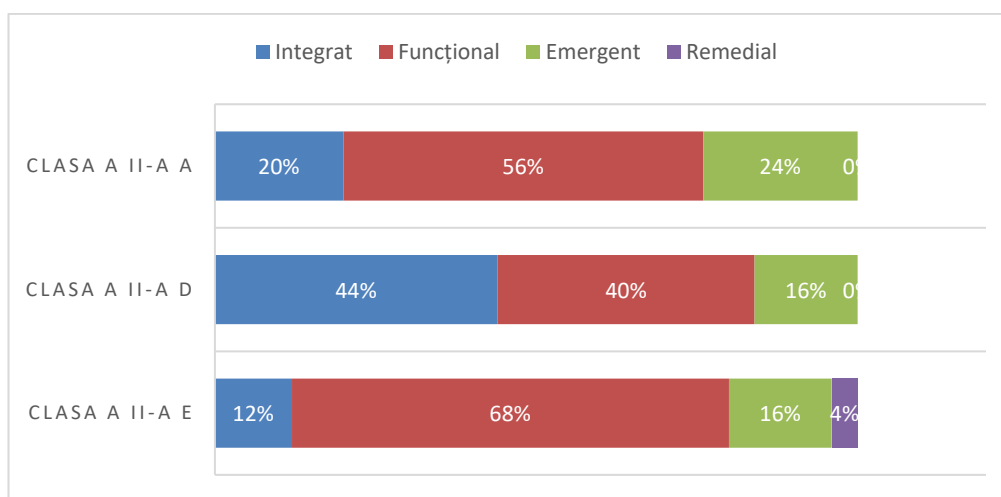


Fig.3.2. Valori calitative determinate în grupul experimental (etapa pre-experimentală)

Se mai observă că există diferențe între cele trei clase din grupul experimental, la clasa a II-a D existând cei mai mulți elevi care se situează la nivel integrat, nivel care permite transferul competenței în situații noi. Acest aspect poate fi corelat, de asemenea, cu situațiile menționate supra.

Tabel 3.10. Valori calitative determinate în grupul de control (etapa pre-experimentală)

Grupul de control						
Nivel	Clasa a II-a B		Clasa a II-a C		Clasa a II-a F	
	24 elevi		26 elevi		26 elevi	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
<i>Integrat</i>	9	37%	11	42%	11	42%
<i>Funcțional</i>	10	42%	10	38%	9	35%
<i>Emergent</i>	3	13%	3	12%	6	23%
<i>Remedial</i>	2	8%	2	8%	0	0%

Deși valorile cantitative obținute de cele două grupuri experimentale la test sunt apropiate, analiza calitativă este valoroasă pentru că reliefează diferențele de nivel. În grupul de control există 31 de elevi (41%) care sunt la nivel integrat și 29 elevi (38%) la nivel funcțional, adică 80% dintre elevi au demonstrat că au cel puțin un nivel funcțional, care le permite să asculte și să înțeleagă

optim un text ascultat, de aproximativ 5 min. În același timp, în grupul de control există mai mulți elevi aflați la nivel remedial.

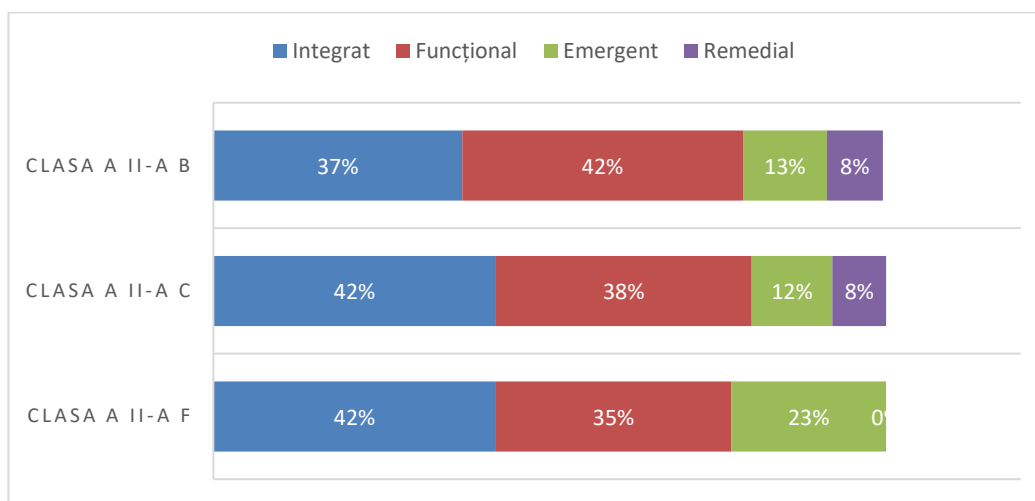


Fig.3.3. Valori calitative determinate în grupul de control (etapa pre-experimentală)

Există diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește performanța în înțelegerea discursului ascultat, la testarea inițială? Dacă nu se constată diferențe semnificative statistic, asta ar presupune că orice îmbunătățire observată ulterior, după aplicarea programului de intervenție, poate fi datorată intervenției și nu unei diferențe inițiale între grupuri. Pentru analiza datelor a fost folosit programul SPSS 20 „programul statistic cel mai utilizat în analiza datelor în științele sociale” [88, p. 14]. Testul (U) Mann-Whitney este un test statistic utilizat pentru a compara două grupuri independente în ceea ce privește nivelul unei caracteristici măsurate cantitativ. Acesta este eficient în identificarea diferențelor între valori ale unui parametru atunci când se lucrează cu eșantioane de dimensiuni reduse [18, p. 73]. Testul a fost folosit pentru a compara dacă scorurile la testarea inițială între grupurile de control și experimental nu înregistrează diferențe semnificative.

Tabelul 3.11. Testul (U) Mann-Whitney pentru grupurile experimentului

Ranks				
	Tip Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Scor total Test	experimental	75	70.52	5289.00
	control	76	81.41	6187.00
	Total	151		

Test Statistics ^a	
	Scor total Test
Mann-Whitney U	2439.000
Wilcoxon W	5289.000
Z	-1.566
Asymp. Sig. (2-tailed)	.117

a. Grouping Variable: Tip Grup

Valoarea U obținută este **2439.000**, iar **valoarea p (Asymp. Sig. 2-tailed)** este **0.117**.

Întrucât valoarea $p > 0.05$, nu există suficiente dovezi statistice pentru a respinge ipoteza de nul. Astfel se poate deduce că diferențele dintre scorurile mediane ale grupului experimental și grupului de control la testul inițial nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Absența unei diferențe semnificative între cele două grupuri la testul inițial are implicații importante pentru validitatea intervenției. Practic, acest rezultat sugerează că, înainte de implementarea intervenției, elevii din grupul experimental și cei din grupul de control au avut niveluri de competență similare la testul inițial. Acest lucru este relevant deoarece:

- asigură o bază comparabilă între cele două grupuri, astfel încât orice diferență observată la retest poate fi atribuită intervenției, nu unei diferențe preexistente între grupuri;
- sprijină metodologia experimentală a studiului, deoarece o diferență semnificativă la nivel inițial ar fi pus sub semnul întrebării validitatea intervenției.

Tabelul de ranguri mediane indică o medie a rangurilor de 70.52 pentru grupul experimental și 81.41 pentru grupul de control. Deși există o diferență între cele două grupuri, aceasta nu este considerată semnificativă din punct de vedere statistic. Distribuția rangurilor sugerează că, în medie, performanțele la testarea inițială a celor două grupuri sunt asemănătoare. Interpretarea acestor rezultate susține validitatea cercetării și confirmă că designul experimental este adecvat pentru a evalua impactul intervenției educaționale asupra CRMO în rândul elevilor din grupul experimental, în comparație cu cei din grupul de control.

3.3. Dezvoltarea experimentală a competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de ascultare și comprehensiune

Dezvoltarea experimentală a CRMO în cadrul experimentului formativ a avut loc în anul școlar 2023-2024 și a inclus 151 de elevi de la o școală gimnazială din mediul urban.

Implementarea *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC” s-a făcut în cadrul orelor de comunicare în limba română ca un demers complementar căruia i s-a alocat o oră pe săptămână, fără a exclude textele propuse în manual. Atunci când textele narative s-au regăsit și în manual, în forma adaptată cititorului începător, am desfășurat mai întâi activitățile bazate pe ascultare și comprehensiune și apoi citirea-decodarea textului adaptat.

Aplicarea la clasele din lotul experimental a *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC” a respectat următoarele etape:

1. Selectarea surselor de input lingvistic (texte narative și emisiuni pentru copii), folosind criterii obiective.
2. Conceperea strategiilor didactice bazate pe ascultare și comprehensiune, crearea de conținut digital și publicarea pe blogul [ADDA \(atelieradda.blogspot.com\)](http://atelieradda.blogspot.com).

3. Testarea pre-experimentală.
4. Instruirea profesorilor privind folosirea la clasă a resurselor create.
5. Valorificarea textelor narative, a strategiilor didactice, a resurselor digitale în activități didactice pentru formarea CRMO.
6. Testarea post-experimentală.
7. Analiza rezultatelor și a efectelor acestora asupra nivelului competenței vizate.

Obiectivele implementării *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC” au urmărit:

- abordarea în ansamblu a competenței de receptare a mesajului oral, incluzând cunoștințele lingvistice, abilitățile și atitudinile;
- formarea receptorului competent prin strategii didactice specifice;
- creșterea performanțelor elevilor de clasa a II-a în înțelegerea textului ascultat;
- optimizarea fiecărei categorii de abilități implicate în înțelegere;
- explorarea atributelor textelor literare adecvate pentru formarea CRMO în CCAF;
- valorificarea textului literar narativ ca resursă didactică pentru exersarea ascultării și comprehensiunii;
- familiarizarea elevilor cu diferite tipuri de ascultare determinate de scopul ascultării;
- îmbunătățirea atitudinilor manifestate de elevi în comunicarea interpersonală, la nivelul clasei;
- valorificarea aplicațiilor digitale ca resurse didactice stimulative care favorizează învățarea activă, metacogniția și evaluarea formativă.

În procesul de formare a CRMO este imposibilă separarea ascultării de celelalte competențe (producerea mesajului oral și scris, receptarea mesajului scris). Separarea receptării orale de celelalte, acolo unde a fost operată, a urmărit descrierea sau influențarea mecanismelor specifice care contribuie la formarea acestei competențe. Împreună, cele patru competențe integrate asigură elevului un construct format din cunoștințe, deprinderi și atitudini interconectate sistemic, denumit competență de comunicare în limba maternă. Din această interdependență rezultă autenticitatea demersului didactic. Prin această abordare, vom utiliza și valida strategiile didactice cele mai eficiente, fără a pierde din vedere interdependențele naturale cu celelalte competențe amintite. Strategiile didactice utilizate pentru formarea CRMO au fost selectate în legătură cu variabilele cercetării, cu reperate curriculare oficiale și cu specificul învățării la vârsta școlară mică și au fost proiectate pentru a oferi un echilibru între activitățile de ascultare, comprehensiune și comunicare interpersonală, în vederea formării CRMO într-un mod care să fie accesibil și atractiv pentru copiii de vârstă școlară mică.

Am demonstrat anterior că narațiunea este un context stimulat care conduce la formarea competenței de receptare a mesajului oral prin acțiunea asupra dimensiunii cognitive și a celei socio-afective, incluzând vocabularul, procesele de înțelegere a textului ascultat, atitudinile manifestate în timpul ascultării.

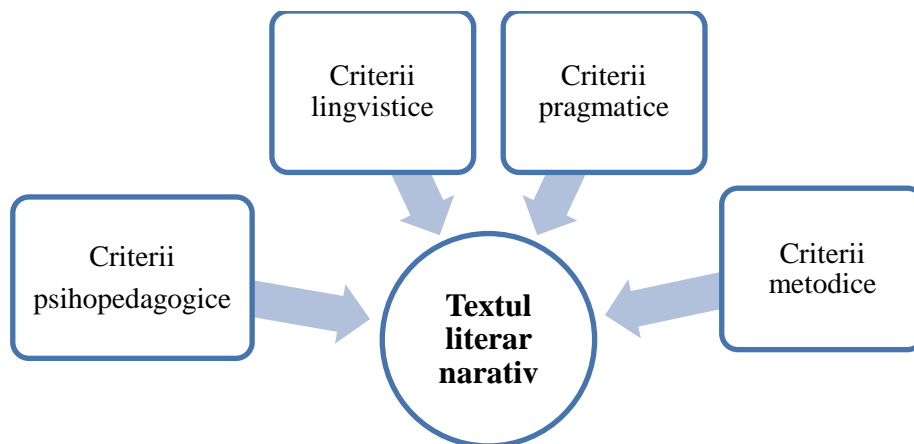


Fig.3.4. Criterii de selecție a textelor literare narative

Textul literar narativ selectat pentru activitățile dirijate de ascultare și gândire trebuie să aibă anumite particularități de ordin psihopedagogic, lingvistic, pragmatic și metodic [134, p.13].

Criterii psihopedagogice:

- să corespundă particularităților de vârstă;
- să satisfacă interesul elevilor;
- să dezvolte motivația pentru învățare;
- să contribuie la dezvoltarea cognitivă și emoțională;

Criterii lingvistice:

- să favorizeze dezvoltarea/ activizarea vocabularului;
- să permită introducerea sau fixarea unor norme sau reguli gramaticale;

Criterii pragmatice:

- să aibă un conținut care să permită discuții semnificative și conexiuni cu experiența de viață, pentru dezvoltarea personală a copiilor;
- să contribuie la formarea culturii generale;

Criterii metodice:

- să permită, prin dimensiune și structură, activarea proceselor de înțelegere, prin inferențe la nivel local și global;
- să susțină avansarea mai multor predicții pe parcursul ascultării, prin elementele de surpriză încorporate;
- să aibă o durată de ascultare potrivită predării limbii materne, de aproximativ 5-8 min.;
- să faciliteze abordarea integrată a deprinderilor de ascultare, vorbire, citire, scriere;

- să permită deschidere transdisciplinare.

Narațiunile valorificate în cadrul *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC” au inclus: texte literare narative și episoade din emisiuni pentru copii. Narațiunile selectate au avut structuri liniare, cu un singur episod, cu personaje care se pliază pe caracteristica specifică literaturii pentru copii, aceea de a fi „o psihologie unilaterală, deși nu simplistă și de obicei ilustrativă pentru o atitudine de viață, fixarea unei conduite umane cu putere de exemplaritate în sens nobil, ca și în sens rău” [8, p. 73].

Emisiuni pentru copii:

- *Bobiță și Buburuză* - este un serial de povești cu întâmplări dintr-o pădure, având ca personaje principale o fetiță buburuză și un băiat melc; desenele animate sunt dublate în limba română; durata unui episod: 5- 6 min; serialul este disponibil pe platforma YouTube (ex. *Mămăruța galbenă, Prietenia, Felinare, Balonul, Fulgușor la schi*).
- *Planeta Veselă, Vlog educativ pentru copii* – este un serial care îmbină animația cu personaje reale; MuMu, un extraterestru curios, și Scarlet, o fetiță, caută răspunsuri la întrebările copiilor, ajutați de Mr. Știe Tot; episoadele sunt create în limba română; durata unui episod: 5- 6 min; serialul este disponibil pe platforma YouTube (ex. *Cum se face pizza, De ce ne este cald și frig, De ce este câinele cel mai bun prieten al omului, Fotografia și aparatele foto*).

Instrumente digitale care sprijină formarea CRMO folosite în cercetare, la clasa a II-a:

- Medii virtuale de învățare: blogul [ADDA \(atelieradda.blogspot.com\)](http://atelieradda.blogspot.com), Google Workspace (Classroom, Drive).
- Instrumente care sprijină evaluarea: Quizizz, Wordwall, Google Forms.
- Instrumente care sprijină predarea și învățarea: YouTube, Audacity, Wordwall, Edpuzzle, Gamma puzzle, Canva.
- Instrumente care sprijină crearea de elevi a produselor destinate ascultării: Book Creator, Story Jumper, Vocaroo.

Implementarea *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC” este un demers subscris noii paradigme centrate pe formarea competențelor, oferind elevului un loc central în activitate și punând accentul pe integrarea unor noi domenii de referință, cum ar fi teoriile receptării și psihologia cognitivă [149, p. 15]. Se urmărește, de asemenea, evidențierea proceselor prin care se constituie sensul în cadrul receptării mesajului oral, acordându-se o atenție sporită proceselor mentale implicate în înțelegerea și analiza discursului. Modelul se bazează pe strategii specifice, pe metode de ascultare și comprehensiune și pe resurse digitale create și integrate în blogul care reprezintă o resursă educațională deschisă (RED) pusă la dispoziție elevilor din grupul experimental, inspirați de ideea potrivit căreia: „modernizarea procesului de învățământ, în

general, și a predării literaturii române, în special, se poate realiza atât prin aplicarea, în actul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât și prin îmbogățirea celor vechi cu noi posibilități de organizare și transmitere a informației” [174, p. 35].

Tabelul 3.12. Demersul de dezvoltare experimentală a CRMO

Strategia predominantă	Metode și procedee bazate pe ascultare și comprehensiune	Textul literar narativ suport	Resurse digitale
Învățare activ-participativă	Exercițiu-joc: <i>Cuvântul săptămânii</i> (mașinărie) Tabelul predicțiilor Activitatea dirijată de ascultare Taxonomia interogării Banda desenată	<i>Mașinăria de vise</i> , din vol. <i>Cartea Curajului</i> , de Adina Rosetti	https://atelieradda.blogspot.com/2023/12/mașinaria-de-vise-adina-rosetti.html
Învățare bazată pe tehnologie	Cuvinte în careu (predicții) Activitatea dirijată de ascultare Harta textului Autoevaluare	<i>Ziua când toți au șapte ani</i> , de Octav Pancu-Iași	https://atelieradda.blogspot.com/2022/03/ziua-cand-toti-au-sapte-ani-de-octav.html
Învățare ludică	Exercițiu-joc: Rebus Exercițiu-joc: <i>Păsări din țara noastră</i> Activitatea dirijată de ascultare Exerciții de vocabular: Cuvinte cu același înțeles/ Cuvinte cu înțeles opus Exercițiu-joc: <i>Propoziții incomplete</i> Autoevaluare	<i>Cioc! Cioc! Cioc!</i> , de Emil Gârleanu	https://atelieradda.blogspot.com/2022/04/blog-post.html
Învățare bazată pe tehnologie	Exerciții pentru dezvoltarea atenției: <i>Ghicește sunetul!</i> Cuvinte în careu (predicții) Activitatea dirijată de ascultare Exercițiul (muncă independentă) Exercițiu-joc: <i>Cuvinte prietenoase</i>	<i>Sub ciupercă</i> , de Vladimir Șuteev	https://atelieradda.blogspot.com/2021/09/sub-ciuperca-dupa-vladimir-suteev.html
Învățare colaborativă	Exercițiu-joc: <i>Cuvântul săptămânii</i> (hoinar) Exercițiu-joc: <i>Unește ce se potrivește!</i> Activitatea dirijată de ascultare Lucrul în grup (atelieră) Jocul de rol: <i>Miriapodul la prăvălia de pantofi</i> Reflecția	<i>Un miriapod hoinar</i> , din vol. <i>Miriapodul hoinar și alte povești</i> , de Adina Popescu	https://atelieradda.blogspot.com/2024/11/un-miriapod-hoinar-de-adina-popescu.html
Învățare ludică	Exercițiu-joc: <i>Desenul cu ochii închiși</i> Audierea textului Exercițiu-joc: <i>Poveste abramburită</i>	<i>Creionul</i> , de Elia David	https://atelieradda.blogspot.com/2022/04/creionul-de-elia-david.html
Învățare activ-participativă	Predicțiile: <i>Tabelul predicțiilor</i> Activitatea dirijată de ascultare Taxonomia interogării Repovestirea textului Joc de rol: <i>Mi s-a terminat caietul</i> Reflecția	<i>Mi s-a terminat caietul</i> , de Mircea Sântimbreanu	https://drive.google.com/file/d/16pyvrazM32LGMD4j6TWwXHkhe7ZODYgo/view?usp=sharing
Învățare colaborativă	Exerciții-joc Activitatea dirijată de ascultare	<i>Povestea cu mătura noastră</i> ,	https://atelieradda.blogspot.com/2023/08/pov

	Exercițiu-joc: <i>10 întrebări de nota 10!</i> Lucrul în grup (ateliera) Jocul-dramatizare	de Octav Pancu-Iași	estea-cu-matura-noastra-de-octav.html
Învățare ludică	Exerciții pentru dezvoltarea atenției: <i>Ghicește sunetul!</i> Activitatea dirijată de ascultare Taxonomia interogării Jocul-dramatizare Reflecția	<i>Pușin guturai</i> , de Cleopatra Lorințiu	https://www.youtube.com/watch?v=U-btSLpuybU&t=129s&p=p=ygUOZ3VIZSB0aGUgc291bmQ%3D
Învățare ludică	Exerciții pentru dezvoltarea atenției: <i>Ghicește sunetul!</i> Audierea textului Banda desenată Exercițiul (muncă independentă) Exercițiu-joc: <i>Recunoaște personajul!</i> Exercițiu-joc: Scriere creativă	<i>Micul arici</i> , poveste populară	https://atelieradda.blogspot.com/2021/09/activitate-dirijata-de-ascultare-si.html
Învățare ludică	Brainstorming: <i>Ce cadou i-ai face celui mai drag prieten de Crăciun?</i> Activitatea dirijată de ascultare Taxonomia interogării Repovestirea textului Banda desenată Joc de rol: <i>Un cadou de la prieteni</i> Reflecția	<i>Un cadou de la păpușa singuratică</i> , de Dare Wright	https://drive.google.com/file/d/13jPfoOp7YZrKt_m-iT3KvMye4Fyght/view?usp=sharing
Învățare ludică	Exercițiu-joc: recunoașterea vocabularului (Rebus) Activitate dirijată de ascultare Joc de rol: La magazinul bunicii Banda desenată Activitate practică: <i>Cum confecționez o pinata?</i> (ascultarea instrucțiunilor)	<i>Cu toată dragostea</i> , de Jenny Torres Sanchez	https://atelieradda.blogspot.com/2023/12/cu-toata-dragostea-jenny-torres-sanchez.html
Învățare ludică	Exercițiu-joc: recunoașterea vocabularului Activitatea dirijată de ascultare Repovestire prin desen (cuvinte-cheie) Test de autoevaluare	<i>Bătrâna și vasul</i> , poveste populară	https://atelieradda.blogspot.com/2022/01/batrana-si-vasul-poveste-populara.html
Învățare colaborativă	Tabelul predicțiilor Activitate dirijată de ascultare Taxonomia interogării Învățarea prin cooperare (sarcini diferențiate: ilustratori, scriitori, analiști, interogatori)	<i>Aventurile lui Pâlpâilă</i> , din vol. <i>Miriapodul hoinar și alte povești</i> , de Adina Popescu	https://drive.google.com/file/d/1hPCi6Gwcj3Rdq3iUUIZb_Oli5482Htgf/view?usp=sharing
Învățare activ-participativă	Joc Termeni în avans: Grilă de cuvinte Activitatea dirijată de ascultare Exercițiu-joc: <i>Recunoaște personajul!</i> Banda desenată Exercițiu-joc: <i>Propoziții incomplete</i>	<i>Iepurele și ariciul</i> , poveste populară	https://atelieradda.blogspot.com/2021/09/iepurele-si-ariciul-dupa-o-poveste.html
Învățare colaborativă	Tabelul predicțiilor Activitate dirijată de ascultare	<i>Devoratorul de cărți</i> , din vol.	https://drive.google.com/file/d/16pyvrazM32L

	Taxonomia interogării Învățarea prin cooperare (sarcini diferențiate: ilustratori, scriitori, analiști, interogatori)	<i>Povești despre devoratori de cărți, fantome din pod și alte personaje de basm</i> , de Cornelia Funke	GMD4j6TWwXHkhe7ZODYgo/view?usp=sharing
Învățare colaborativă	Brainstorming: <i>Lucruri mici, aparent ne semnificative, dar foarte importante</i> Predicții pe baza titlului Activitate practică: <i>Cu sare sau fără sare?</i> Activitate dirijată de ascultare Autoevaluare Învățarea prin cooperare (sarcini diferențiate: ilustratori, scriitori, analiști, interogatori)	<i>Sarea în bucate</i> , de Petre Ispirescu	https://atelieradda.blogspot.com/2023/09/sarea-in-bucate.html
Învățare activ-participativă	Exerciții pentru dezvoltarea atenției: <i>Ghicește sunetul!</i> Activitate dirijată de ascultare Harta textului	<i>Povestea ceasului cu inimă</i> , de Vladimir Colin	https://www.youtube.com/watch?v=n1m4h79JZso&t=12s&pp=ygUOZ3VlZSB0aGUgc291bmQ%3D
Învățare ludică	Brainstorming („toc”) Exercițiu-joc: <i>Cuvinte cu același înțeles</i> Audierea poveștii (exercițiu cu mișcare) Taxonomia interogării Exercițiu-joc: <i>Cuvinte cu aceeași formă și înțeles diferit</i> Jocul-dramatizare Reflecția	<i>Țupa-Țup</i> , de Irimie Străuț	https://atelieradda.blogspot.com/2023/10/tupa-tup-irimie-straut.html
Învățare ludică	Exercițiu- joc: recunoașterea vocabularului (Rebus) Activitatea dirijată de ascultare Taxonomia interogării Jocul de rol: <i>Să împachetăm!</i> Reflecția	<i>Evelyn Del Rey se mută</i> , de Meg Medina	https://drive.google.com/file/d/1m8vTbe37N_aFOIwPZO2a_dKp_c00K-/view?usp=sharing
Învățare bazată pe tehnologie		<i>Povestea cărții de povești</i> , de Emilia Căldăraru	https://atelieradda.blogspot.com/2022/02/povestea-cartii-de-povesti-de-e.html
Învățare colaborativă	Activitate dirijată de ascultare Taxonomia interogării Învățarea prin cooperare (sarcini diferențiate: ilustratori, scriitori, analiști, interogatori) Cercul vorbitorilor:	<i>Școala de zbor, din vol. Cartea Curajului</i> , de Adina Rosetti	https://drive.google.com/file/d/1hPCi6Gwcj3Rdq3iUU1Zb_Oli5482Htqf/view?usp=sharing
Învățare bazată pe tehnologie	Activitatea dirijată de ascultare Harta textului	<i>Castana din poveste</i> , de Octav Pancu-Iași	https://atelieradda.blogspot.com/2024/07/castana-din-poveste-de-octav-pancu-iasi.html

	Activitate practică: <i>Ce poți face cu plastilină și câteva castane?</i> (ascultarea instrucțiunilor)	https://krokotak.com/2023/09/chestnut-spider-made-of-plasticine/
--	--	---

Activitatea dirijată de ascultare presupune o proiectare amplă pentru: alegerea textului, exersarea citirii expresive, marcarea punctelor de suspans, formularea întrebărilor pentru dirijarea gândirii și pentru reflecție, selectarea sau crearea resurselor. În cadrul cercetării, această strategie se bazează pe un scenariu în patru pași (Anexa 14):

I. Pregătirea pentru ascultarea textului se realizează prin activarea cunoștințelor anterioare și valorificarea experienței de viață a copiilor, proces de la care se pornește în dobândirea cunoștințelor noi. Interacțiunea dintre informațiile noi și cunoștințele vechi este fundamentul pentru a învăța ceva nou.

Cele mai importante finalități stabilite pentru această etapă privesc:

- reactualizarea cunoștințele anterioare necesare pentru înțelegerea noilor idei;
- introducerea vocabularului nou;
- stabilirea unui scop pentru ascultare.

Reactualizarea cunoștințelor anterioare este o bază solidă pe care noile idei se integrează eficient. Acest proces permite conectarea conceptelor noi cu informațiile deja asimilate, facilitând înțelegerea profundă și aplicarea practică a noilor cunoștințe.

Înainte de ascultarea basmului *Sarea în bucate* de P. Ispirescu se pot adresa întrebări ca: „*Dacă ai alege un ingredient pentru o poveste, care ar fi acela?*”, „*Există lucruri mici sau aparent ne semnificative care sunt de fapt foarte importante?*” Pe baza titlului, se pot formula întrebări ca: „*Ce înseamnă să iubești pe cineva ca sarea în bucate?*”, „*Cum altfel mai poți iubi?*” Printr-o activitate practică, se experimentează direct cum sarea schimbă gustul mâncărilor. Elevii pot gusta alimente simple (cum ar fi pâine sau cartofi fierți) - fără sare și cu sare.

Înainte de ascultarea povestirii *Ziua când toți au șapte ani* de O. Pancu-Iași se pot adresa întrebări ca: „*Ce obiecte se transformă în alte lucruri, în jocurile voastre?*”, „*Cum vă simțiți în dimineața unei zile importante?*”

Înainte de ascultarea poveștii *Creionul* de E. David se adresează întrebarea „*Cum credeți că se simte un creion care nu poate să scrie, comparativ cu cele care scriu?*”. Fiecare elev primește apoi o foaie de hârtie și un creion pentru a desena cu ochii închiși, timp de 2-3 min, trăind astfel sentimente diferite: nemulțumirea că nu poate vedea imediat rezultatul muncii și surprinderea, bucuria la vederea desenului.

Înainte de a asculta textul *Castana din poveste* de O. Pancu-Iași, ca activitate practică, elevii pot asculta diferite sunete înregistrate („Poc!”, „Boc!”, „Pleosc!”, „Zdrang!”, „Buf!”, „Zbârr!”,

„Țârr!”, „Vâj!”), încercând să ghicească ce obiect sau ce acțiune produce acel sunet. Exercițiul îmbunătățește atenția și abilitățile de ascultare. Pentru realizarea lui pot fi folosite înregistrări din seria *Guess the sound!*, disponibile pe YouTube.

Stabilirea scopului ascultării s-a realizat sub forma unor predicții realizate pe baza titlului: „*Ce rol credeți că va juca sarea în poveste?*”, „*De ce credeți că s-a terminat caietul?*”, „*Ce vise s-ar putea îndeplini cu ajutorul unei mașinării?*”. Activitatea de brainstorming stimulează gândirea critică pregătindu-i pe elevi să fie mai atenți la elementele-cheie ale poveștii pe care urmează să o asculte. Alte procedee folosite pentru realizarea predicțiilor:

Tabelul predicțiilor este o metodă descrisă de R.G. Stauffer (apud Texas Reading Initiative, 2002). Se completează individual sau frontal, caz în care elevii fac predicții, iar profesorul scrie.

Tabelul 3.13. Tabelul predicțiilor

	<i>Prevăd că...</i>	<i>Dovada din text:</i>
La început:		
După ascultarea primului fragment:		
După ascultarea fragmentului al doilea:		
La final, înainte de a asculta ultimul fragment:		

Cuvinte în careu [87, p. 23] este un procedeu care ajută elevii să își formeze așteptări privind desfășurarea unei acțiuni. Mai întâi, se fac predicții cu privire la modul în care cuvintele date vor fi folosite în text ca: personaje, sentimente, probleme sau soluții. Elevii grupează cuvintele în cele patru categorii. Predicțiile pot fi făcute în grup sau individual. Pentru a sorta cuvintele a fost folosită o aplicație digitală care permite și tipărirea fișei de lucru, astfel încât activitatea frontală să fie îmbinată cu cea individuală, independentă.

Termeni în avans este un alt procedeu [28, p. 108]. Se aleg 5-7 cuvinte-cheie din text. Copiii citesc cuvintele de pe cartonașe și fac presupuneri cu privire la ceea ce vor asculta.

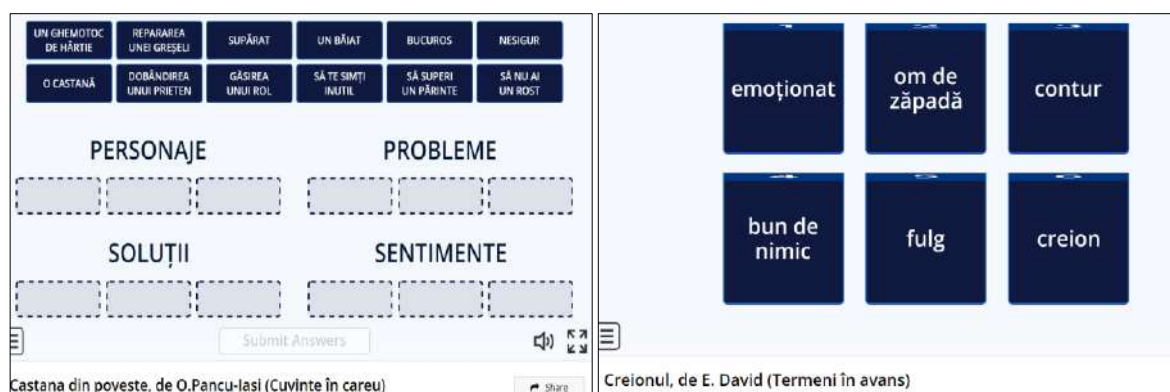


Fig.3.5. Realizarea predicțiilor prin procedee diferite

După ascultarea textului, elevii vor verifica predicțiile făcute și vor fi dirijați prin întrebări să reflecteze asupra alegerilor făcute: „*Care a fost cuvântul/evenimentul care v-a surprins cel mai*

mult?”, „Ce dificultate ați întâmpinat în sortarea cuvintelor/ în prezicerea a ceea ce va urma?”, „Când v-ați dat seama de greșeala făcută?”.

Introducerea unităților lexicale noi se realizează în etapa de pregătire pentru ascultarea textului, respectându-se teza cognitivă potrivit căreia, la nivelul creierului, cuvintele și conceptele sunt asociate în rețele complexe de legături semantice. Potrivit acestei teorii, atunci când o persoană accesează un cuvânt, această activare se propagă prin rețea, activând și alte noduri asociate. De exemplu, cuvântul „salcie” poate activa concepte precum „copac”, „baltă” sau „plângătoare”. Astfel, creierul uman este văzut ca un sistem care organizează informațiile în structuri de rețele, facilitând procesarea și recuperarea rapidă a cunoștințelor. Rețelele lexicale permit asimilarea vocabularului prin relațiile semantice, cum ar fi sinonimia, antonimia, omonimia, prin categorii lexicale, cum ar fi ființe, acțiuni, însușiri, prin clase de obiecte (fructe, insecte, copaci) [117, p. 67]. O modalitate eficientă pentru activarea vocabularului tematic latent și introducerea vocabularului nou este exercițiul-joc. Acesta capătă caracter ludic prin atribuirea sarcinilor în modalități care îmbină elementele instructive cu cele distractive, ca ghicitoarea, rebusul, aritmogriful.

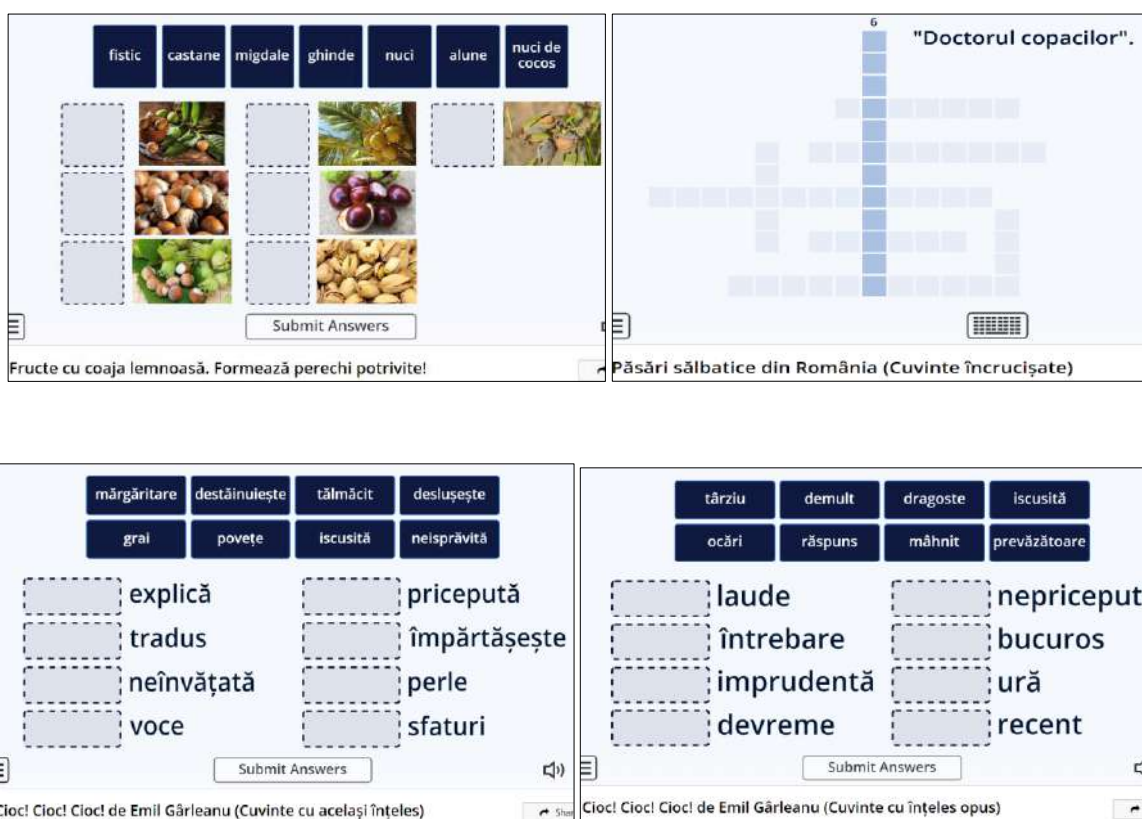


Fig.3.6. Dezvoltarea vocabularului folosind aplicații interactive

II. *Ascultarea textului narativ* este a doua etapă pe parcursul căreia obiectivele urmăresc ca elevii:

- să compare datele aflate cu predicțiile personale;
- să formuleze predicții noi;

- să conecteze informațiile din text.

Textul *Castana din poveste* de O. Pancu-Iași a fost citit cu oprire în următoarele puncte:

1. „—*N-aș vrea să crezi că mă laud, dar n-am fost mereu un ghemotoc oarecare.*” Întreruperea lecturii are drept scop compararea predicțiilor făcute de elevi la început cu ceea ce s-a întâmplat în text. Elevii vor face noi predicții și le vor motiva, ghidați de întrebări: „*Ce crezi că a fost înainte ghemotocul de hârtie?*”, „*Ce se va întâmpla mai departe?*”, „*De ce crezi asta? Care este dovada?*”.
2. „—*Pușcă nu puteți fi. Mai încercați în altă parte... Și ogarul a închis ușa.*” La această oprire se compară noile informații cu ceea ce elevii au prevăzut că se va întâmpla. Se fac noi predicții pe baza întrebărilor: „*Ce prevezi că se va întâmpla mai departe?*”, „*Ce indiciu te face să crezi asta?*”
3. „—*Nu se poate! N-ai auzit bine. Nu ești ciocan. Mergi în altă parte!*” La această oprire se compară predicțiile cu ceea ce s-a întâmplat de fapt în text, iar elevii sunt anunțați că vor asculta ultimul pasaj. Predicțiile vor anticipa finalul. „*Cum crezi că se va sfârși întâmplarea?*”, „*Ce anume te determină să crezi asta?*”.

Textul *Mașinăria de vise* de A. Rosetti a fost citit cu oprire în următoarele momente:

1. „*Sever era mic, firav și purtase ochelari de când era doar un pui. Nu-l interesau deloc roțile de cașcaval, nici salamurile puse la uscat, nici glumele despre motani și smântână.*” Întreruperea lecturii are drept scop compararea predicțiilor făcute de elevi la început cu ceea ce s-a întâmplat în text. Elevii vor face noi predicții și le vor motiva, ghidați de întrebări: „*Ce crezi că îl interesa pe Sever?*”, „*De ce crezi asta? Care este dovada?*”, „*Ce se va întâmpla mai departe?*”.
2. „—*Sever, zău, e momentul să uiți de ideile tale cu mașinării fanteziste!*” La această oprire se compară noile informații cu ceea ce elevii au prevăzut că se va întâmpla. Se fac noi predicții pe baza întrebărilor: „*Ce hotărâre va lua Sever după ce părinții i-au vorbit despre greutățile prin care treceau?*”, „*Ce indiciu te face să crezi asta?*”.
3. „*Și cu aceste vorbe amenințătoare, motanul se făcu nevăzut. Sever nu reuși să închidă un ochi toată noaptea. Dacă mașinăria nu avea să funcționeze? Dacă motanul avea să aibă vise urâte din nou?*” La această oprire se compară predicțiile cu ceea ce s-a întâmplat de fapt în text, iar elevii sunt anunțați că vor asculta ultimul pasaj. Predicțiile vor anticipa finalul. „*Crezi că mașinăria de vise a funcționat?*” „*De ce crezi asta?*” „*Cum crezi că se va sfârși întâmplarea?*”, „*Ce anume te face să crezi asta?*”.

III. Dezvoltarea comprehensiunii textului ascultat este etapa pe parcursul căreia obiectivele vizează ca elevii:

- să înțeleagă acțiunile concrete ale personajelor;
- să înțeleagă motivele, cauzele și scopurile acțiunilor;

- să înțeleagă stările personajelor;
- să conecteze între ele evenimentele din episoade apropiate sau îndepărtate;
- să înțeleagă mesajul general al textului;
- să reflecteze asupra proceselor cognitive și metacognitive personale.

Activitatea dirijată de ascultare depășește nivelul de activare a gândirii prin întrebări și răspunsuri factice, de nivel inferior, vehiculate într-o activitate tradițională de receptare a textului, promovând întrebările și răspunsurile bazate pe inferențe care necesită integrarea informațiilor din mai multe secțiuni ale textului sau un raționament făcut în afara textului. Întrebările de nivel superior solicită răspunsuri bazate pe judecăți evaluative, pe reflecția asupra proceselor cognitive personale, conducând la o prelucrare mai profundă a informațiilor și la implicarea cu mai multă responsabilitate a elevului în învățare. Exemplificăm construirea întrebărilor pentru înțelegere folosind repere identificate de cercetători [62, p. 83] și textul literar narativ *Mașinăria de vise* de A. Rosetti.

Răspunsul la întrebările de nivel inferior se concentrează pe concepte sau enunțuri individuale, care pot fi extrase prin reproducere sau prin inferențe minime, din propoziții alăturate. Întrebările inferioare se concentrează pe detalii esențiale, verifică înțelegerea de bază și sunt direct legate de informațiile explicite din text:

- *Unde locuia familia Ritz?*
- *De ce domnul și doamna Ritz nu erau îngrijorați, la început, de pisoi?*
- *Cum arăta Sever?*
- *Ce îi plăcea lui Sever să facă?*
- *Ce lucruri folosește Sever pentru a-și construi mașinăria de vise?*
- *Ce răsplată i-a adus motanul negru, lui Sever, pentru mașinăria de vise?*

Întrebările despre vocabular și structurile textului sunt de nivel inferior dacă se axează pe înțelegerea și recunoașterea cuvintelor și structurilor de bază:

- *Sever era mic și firav. Ce înseamnă „firav”?*
- *Cu ce cuvânt poți înlocui expresia „fiiște mari, cu două picioare”?*
- *Ce înseamnă „insomnie”?*

Întrebările despre vocabular și structurile textului pot implica interpretarea sau inferența sensurilor necunoscute. În acest caz ele pot fi considerate superioare:

- *Ce efect creează expresia „lumina verzuie ieșea ca niște lasere”, din descrierea motanului?*
- *Cu ce cuvinte poate fi înlocuită expresia „colac peste pupăză”?*
- *De ce autorul consideră că „viața lor fusese ușoară până atunci”?*

Întrebările care verifică înțelegerea generală necesită o imagine globală a textului, pentru a formula un răspuns, ceea ce presupune un anumit nivel de analiză și sinteză:

- *Care era visul lui Sever?*
- *Ce relație exista între Sever și părinții lui la începutul poveștii?*
- *Cum s-a schimbat viața familiei Ritz după ce Sever a construit mașinăria de vise?*

Înțelegerea scopului autorului presupune procese avansate de gândire, deoarece elevul trebuie să treacă dincolo de simpla receptare a textului și să interpreteze intențiile sau tonul autorului, integrând cunoștințele sale anterioare și răspunsurile sale afective la text. Întrebările-scop implică analiza, comparația, sinteza:

- *De ce crezi că autorul a ales ca Sever să fie diferit de părinții săi?*
- *Ce mesaj transmite autorul prin povestea lui Sever și a mașinăriei de vise?*

Întrebările-inferențe solicită deducerea informațiilor care nu sunt explicit menționate în text, prin integrarea informațiilor din fragmente diferite de text, implicând operații de analiză, sinteză și generalizare. Răspunsul la întrebările-inferențe poate depăși textul, receptorul făcând inferențe neprevăzute:

- *De ce crezi că Sever a decis să iasă pentru prima dată din bucătăria de vară?*
- *Ce crezi că înseamnă faptul că motanul s-a întors cu o bucată de brânză pentru Sever?*
- *Cum crezi că s-a simțit Sever după ce a văzut că mașinăria lui funcționează?*

Întrebările de argumentare cer elevului să analizeze și să compare argumentele din text, să evalueze relațiile cauză-efect și să formuleze opinii, ceea ce implică gândire critică, sinteză și evaluare:

- *De ce Sever nu a renunțat la ideea de a construi mașinăria, deși părinții lui nu au fost de acord?*
- *De ce visul lui Sever a avut succes?*
- *Prin ce diferă visele de visuri?*

2. Reflecția asupra proceselor cognitive și metacognitive:

- Gândirea asupra modului în care au făcut predicții înainte de a asculta fiecare pasaj.
- Discutarea strategiilor folosite pentru a înțelege și a anticipa conținutul textului.
- Autoevaluarea și ajustarea propriilor strategii de ascultare.

Reflecția asupra proceselor cognitive și metacognitive implicate în ascultare se realizează prin discuții ghidate:



















- a) Întrebări despre predicțiile inițiale: „*Cum te-ai simțit când ai făcut primele predicții?*” „*Ce informații te-au ajutat să faci primele predicții?*”

- b) Întrebări despre verificarea predicțiilor: „*Cât de exacte au fost predicțiile tale?*”, „*Cum te-ai simțit când ai aflat că predicțiile tale au fost corecte/greșite?*”, „*Ce elemente din poveste te-au surprins și de ce?*”, „*Care dintre predicțiile voastre ți s-a părut cea mai interesantă sau neașteptată și de ce?*”
- c) Întrebări despre strategiile folosite: „*Ce indiciu ai folosit pentru a face predicții?*”, „*Te-ai folosit de ceva ce știai din trecut pentru a face predicții?*”, „*Când poți folosi predicțiile în viață?*”

Pe baza studiilor experimentale legate de utilizarea abordării metacognitive în dezvoltarea abilităților de ascultare [232], [207], [208] am creat și utilizat diverse instrumente în activitățile de ascultare pentru elevii claselor a II-a din eșantionul experimental. Autoevaluarea și autoreglarea, esențiale pentru învățarea centrată pe metacogniție, pot contribui semnificativ la formarea CRMO. Crearea și utilizarea unui chestionar de autoevaluare a competenței de receptare orală trebuie adaptate la specificul de vârstă al elevilor. Acest tip de chestionar poate fi introdus sub forma unui joc, în care copiii își evaluează „superputerile” și se străduiesc să le îmbunătățească treptat. Înainte de aplicarea chestionarului, elevii au fost implicați în exerciții de ascultare, urmate de activități de comprehensiune, pentru a le oferi un context concret în care să se autoevalueze [159, p. 358]. Elevii sunt încurajați să selecteze opțiunea care reflectă cel mai bine modul în care se simt atunci când ascultă o poveste, o emisiune sau niște instrucțiuni. În funcție de nivelul clasei, profesorul poate citi enunțurile în mod explicativ pentru a facilita înțelegerea.

Instrucțiuni: *Apreciază modul în care te-ai implicat astăzi, în activitatea de ascultare:*

Tabelul 3.14. Autoevaluarea ascultării

Nr. crt.	Descriptori de performanță	<i>E cel mai greu!</i>	<i>Pot cu puțin ajutor!</i>	<i>E cel mai simplu!</i>
1.	Ascult cu atenție textul?			
2.	Am răbdare până la final?			
3.	Îmi imaginez povestea ascultată?			
4.	Rețin detaliile importante din textul ascultat?			
5.	Pun întrebări pentru a înțelege mai bine?			
6.	Ascult ideile celorlalți despre textul audiat?			

Fișă de autoevaluare sumativă a competenței de receptare a mesajului oral pe baza competențelor specifice descrise în programa școlară pentru LLR, clasa a II-a (România).

Instrucțiuni: *Apreciază modul în care te implici de cele mai multe ori în activitățile de ascultare:*

Tabelul 3.15. Grilă de autoevaluare sumativă

Nr. crt.	Descriptori de performanță	Nivel de realizare			C.S.
		<i>E cel mai greu!</i>	<i>Pot cu puțin ajutor!</i>	<i>E cel mai simplu!</i>	
1.	Recunosc imaginile care au legătură cu textul ascultat.				1.1
2.	Răspund la întrebări despre textul ascultat.				1.1
3.	Formulez întrebări despre textul ascultat.				1.1
4.	Ilustrez printr-un desen fragmente din text.				1.1
5.	Numesc personajele.				1.2
6.	Ordenez logic ideile sau imaginile.				1.2
7.	Repovestesc ceea ce am ascultat.				1.2
8.	Recunosc personajele descriere sau acțiune.				1.2
9.	Înțeleg cuvintele și expresiile din textul ascultat.				1.3
10.	Prefer să ascult instrucțiunile, decât să le citesc.				1.4
11.	Îmi place să ascult povești pentru copii.				1.4
12.	Îmi place să ascult emisiuni pentru copii.				1.4

IV. Exersarea integrată a competențelor este etapa în care deprinderile de ascultare, vorbire, citire și scriere sunt abordate integrat. Pentru acest scop, am ales hărțile mintale, jocul-dramatizare și jocul de rol. Aceste metode presupun organizarea colectivului de elevi pe grupe, atribuirea unor sarcini și cooperarea pentru îndeplinirea lor.

Deprinderile exersate într-o activitate de realizare a hărții mentale a textului narativ ascultat sunt:

- identificarea cuvintelor-cheie;
- identificarea ideilor principale;
- ilustrarea relațiilor dintre diferite părți ale textului;
- exersarea cititului și scrisului;
- organizarea vizuală logică a informațiilor;
- utilizarea culorilor și imaginilor pentru a sprijini memorarea și înțelegerea;
- comunicarea în cadrul grupului de lucru;
- ascultarea colegilor pentru a integra ideile lor;
- exersarea vorbirii în public.

Structura activității de realizare a hărții mintale a textului are cinci etape:

1. pregătirea materialului de lucru: hârtie, creioane colorate, postit-uri sau alte materiale care sunt folosite cu plăcere de copii;
2. reprezentarea centrală a subiectului general care poate fi titlul textului, un concept, un personaj sau o temă;
3. poziționarea momentelor principale sau a caracteristicilor esențiale;
4. completarea detaliilor, a cuvintelor-cheie;

5. adăugarea unor desene simple, reprezentative, care să sprijine înțelegerea și reținerea conținutului [58, p. 13].



Figura 3.7. Harta mintală

Jocul de rol satisface dorința transpunerii într-un anumit rol, oferă posibilitatea intrării mai devreme într-un rol social, permite reflecția asupra unor situații și roluri posibile pregătind înțelegerea și transpunerea unor prescripții în comportamente. În activitățile didactice, jocul de rol facilitează socializarea copiilor, ameliorează comportamentele, dezvoltă competența de comunicare interpersonală.

Jocul de rol *Să împachetăm!* se desfășoară după ascultarea textului literar narativ *Evelin del Rey se mută*, de Meg Medina. Jocul este bazat pe roluri improvizate. Materiale necesare (opțional): 4 cutii mari. Etape [190, p. 96-97]:

1. Pregătirea grupului pentru acceptarea jocului de rol se realizează printr-o conversație introductivă: *Cum v-ați simți dacă ar trebui să vă mutați într-un loc nou? Ce v-ar lipsi cel mai mult de acasă?*
2. Delimitarea situației și a personajelor implicate în situație: *Vom juca rolul familiei care se mută în alt oraș. Ei trebuie să ia atâtea lucruri câte încap în 4 cutii.*
3. Organizarea grupului și distribuirea rolurilor. Fiecare actor primește o fișă cu datele rolului său. Participanții sunt lăsați 5 min. să își interiorizeze rolul și să își conceapă un mod de interpretare.
 - mama – alege lucrurile de bază pentru familie, care trebuie împachetate în 4 cutii;
 - copiii 1, 2 și 3 – aleg lucrurile importante pentru ei și încearcă fiecare să îi convingă pe părinți să le accepte;
 - tata – alege lucrurile care pot fi dăruite pentru că nu au loc în cutii sau în casa cea nouă; încearcă să-i convingă pe ceilalți să renunțe la acele lucruri care sunt pe lista lui.

4. Desfășurarea jocului de rol: actorii își spun replicile improvizate, fiecare încercând să găsească argumente și contraargumente. Durata jocului este variabilă. Acesta se încheie dacă nu mai apar idei noi.

5. Analiza jocului de rol se realizează prin întrebări de reflecție adresate observatorilor și actorilor.

- Întrebările adresate observatorilor privesc faptele observate și impresiile: *Ce rol a îndeplinit fiecare actor? Ați observat momente în care un participant nu a fost ascultat sau înțeles corect?*

Cum au fost folosite gesturile sau tonul vocii pentru a convinge?

- Întrebări adresate actorilor vizează impresiile și strategiile folosite: *Cum v-ați simțit în rolurile voastre? Ce ți s-a părut cel mai dificil? Cum te-ai gândit să îți joci rolul? Ai schimbat ceva în timpul jocului? Ce ați învățat din acest joc?*

Ascultarea este asociată cu o serie de valori în jurul cărora sunt polarizate atitudinile pozitive sau negative, manifestate de ascultători. Unele aspecte importante, menționate de cercetători atunci când sunt analizate atitudinile, au fost considerate repere științifice în proiectarea și desfășurarea demersurilor didactice, contribuind semnificativ la eficientizarea strategiilor. Aceste repere au facilitat nu doar identificarea și înțelegerea factorilor care influențează atitudinile elevilor, ci și adaptarea metodelor pentru a maximiza învățarea și implicarea:

- atitudinile solicitate frecvent devin stabile;
- rememorarea atitudinii înaintea unei acțiuni, crește relația dintre cele două;
- atitudinile sunt influențate de ceilalți, prin comunicare persuasivă;
- anumite atitudini se formează prin condiționare instrumentală, aprobarea socială a unei persoane semnificative având rol de recompensă [89, p. 125-126].

Jocul este o activitate care contribuie la formarea elevilor în spiritul unor valori general-umane ca respectul, înțelegerea, toleranța, integritatea și deschiderea, prin cultivarea atitudinilor pozitive și încurajarea comportamentelor dezirabile. Prin joc formarea CRMO devine finalitate vizată la toate disciplinele școlare, pe tot parcursul unei zile de școală.

Având ca scop principal exersarea ascultării și comprehensiunii, am folosit jocuri didactice pentru dezvoltarea sensibilității auditive; jocuri didactice de atenție; jocuri didactice pentru dezvoltarea înțelegerii.

Transformarea unui *joc didactic* într-o experiență de învățare care să contribuie la formarea CRMO a fost realizată în cadrul acestei cercetări printr-un model în patru pași. Reflecția asupra experienței de joc asigură învățarea. Metacogniția, definită ca abilitatea de a reflecta asupra propriului proces de învățare, constituie o premisă pentru optimizarea acestuia. Ea este recunoscută ca un factor transversal ce influențează cele trei dimensiuni ale competenței: cunoștințele, abilitățile și atitudinile.

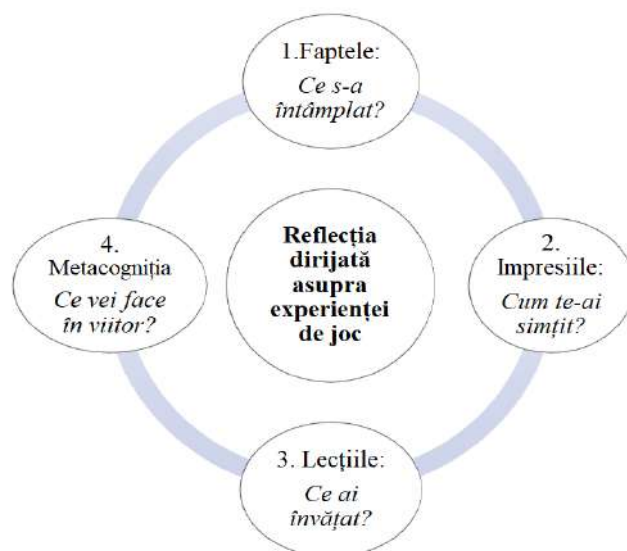


Fig.3.8. Reflecția dirijată asupra experienței de joc

Jocuri didactice pentru dezvoltarea sensibilității auditive și a atenției:

- *Baba-Oarba*. Scopul: dezvoltarea deprinderilor de a asculta atent pentru a urma instrucțiunile. Procedura: Jocul se desfășoară în perechi. Se amenajează un traseu cu obstacole diverse (jaloane). Un copil este legat la ochi, iar celălalt îi oferă instrucțiuni privind numărul pașilor pe care trebuie să îi facă, direcția de deplasare, viteza, pentru a parcurge traseul fără să dărâme obstacolele. La întoarcere, rolurile se schimbă. Pentru fiecare jalon depășit se acordă un punct. Câștigă perechea care obține cele mai multe puncte. Pentru a complica jocul se adaugă și alte obstacole.

La final se folosesc întrebări legate de conținut și întrebări de reflecție asupra experienței personale, depășind astfel starea ludică și provocând învățarea.

- *Faptele*: *Câte puncte ai acumulat în prima rundă? Dar în a doua? Cum a fost traseul? Care a fost obstacolul cel mai greu de depășit? Ce dificultate majoră ai întâmpinat?*

- *Impresiile*: *Cum te-ai simțit în rolul de babă-oarbă? Cum te-ai simțit atunci când ofereai instrucțiuni?*

- *Lecțiile*: *Care a fost strategia cea mai bună pentru depășirea obstacolelor? Ce ai învățat despre oferirea instrucțiunilor? Ce ai învățat despre ascultare?*

- *Metacogniția* sau cum poți folosi ceea ce ai învățat: *Ce vei face diferit data viitoare, când vom juca același joc? Ce învățătură vei duce cu tine pentru a o folosi în altă situație?*

Jocuri didactice pentru dezvoltarea înțelegerii:

- *Rezolvă enigma*: *Ce poveste ascultăm?* Scopul jocului este de a dezvolta deprinderile de ascultare atentă și de a realiza inferențe. Copiii ascultă un scurt fragment din poveste, ca de exemplu replica unui personaj, pentru a recunoaște povestea. Nivelul de dificultate poate fi crescut treptat. Cel care recunoaște povestea ridică un cartonaș verde.

- *Povești abramburite*: Jocul îmbină ascultarea pentru înțelegere cu ascultarea pentru plăcere, prin elementele distractive introduse. Copiii ascultă o poveste care conține scene modificate sau personaje intruse. Copiii ridică un cartonaș roșu când aud ceva greșit. - *Filmul mut*: Copiii vizionează un film de desene animate. Se oprește sunetul filmului, iar copiii continuă să își imagineze scenariul și replicile personajelor urmărind gesturile și mimica. Jocul dezvoltă atenția, abilitățile sociale și comunicarea nonverbală.

- *Detectivii poveștilor*: Scopul jocului este de a dezvolta atenția la detalii. Copiii ascultă o poveste, apoi răspund la întrebări legate de lexic, de informațiile prezentate explicit în text sau care solicită inferențe directe. Jocul se desfășoară în echipe. Echipele răspund la câte o întrebare, pe rând, într-un interval de timp stabilit (5 secunde). Dacă o echipă nu răspunde corect, echipa următoare are dreptul să dea răspunsul. Pentru fiecare răspuns valid se acordă un punct. Câștigă echipa care obține cele mai multe puncte.

- *Poveste din piese magice*: Scopul jocului este de a forma deprinderea de ascultare atentă a replicii pentru a putea continua discursul. Copiii construiesc o poveste colectivă pornind de la elemente vizuale selectate în legătură cu o temă (animale sălbatice, flori, obiectele școlarului) pentru a avea un fir narativ coerent. Elementele vizuale se introduc într-un săculeț. Primul copil extrage un jeton, privește imaginea și începe povestea cu un enunț bazat pe acea imagine. De exemplu, dacă jetonul reprezintă un șoricel, copilul poate începe cu propoziția „În crăpătura unui perete din cămară, trăia un șoricel trist.” Al doilea copil adaugă o nouă propoziție folosind următoarea imagine extrasă. Imaginile se expun în ordine, construind harta vizuală a poveștii. Jocul se termină în momentul în care nu mai sunt jetoane în săculeț.

- *Cercul vorbitorilor*

Scopul: încurajarea elevilor să vorbească și să se asculte în cadrul activității de grup, dezvoltarea capacității de a reflecta asupra părerilor celorlalți, promovarea respectului reciproc.

Frecvența: o dată pe săptămână

Descriere: Elevii sunt așezați în cerc, pe scaune sau pe covor, pentru a avea contact vizual între ei. Se poate folosi un fundal muzical pentru a crea o atmosferă de concentrare și relaxare. Se introduce un obiect simbolic (de exemplu, un creion vorbitor, un microfon, un reportofon), care va fi folosit ca „obiect al ascultării”. Fiecare elev are ocazia să spună ceva despre un subiect dat (o temă de discuție din lecția curentă, dezlegarea unei enigme, părerea despre o știre, reflecția asupra unei întrebări). Doar persoana care deține acest obiect are dreptul să vorbească, iar restul clasei trebuie să asculte cu atenție. După ce un elev își termină discursul, pasează obiectul ascultării. Următorul copil poate adresa o întrebare, poate face un comentariu legat de ceea ce au auzit sau poate continua discursul. Este important ca fiecare elev să aibă ocazia să se exprime. La final, profesorul oferă

feedback pozitiv legat de modul în care copiii s-au ascultat reciproc, respectând părerile celorlalți, chiar dacă erau diferite. Ritualul se încheie cu un gest comun.

Temele abordate la *Cercul vorbitorilor*, clasa a II-a, sunt întrebări deschise, transdisciplinare, provocatoare, care îi încurajează pe elevi să gândească, să își exprime părerea și să reflecteze asupra ideilor exprimate de ceilalți: „De unde le vin scriitorilor ideile?”, „Ce anume mă face pe mine să fiu eu însumi/însămi?”, „De ce nu trăim veșnic?”, „De ce au loc războaiele?” [73], „Cum au apărut pe lume poveștile?”, „Poate fi schimbată lumea?”, „Al cui este mediul înconjurător și cine are grijă de el?”, „De unde vin numele oamenilor?”, „Noi suntem o comunitate?”, „Alegi singur sau aleg adulții pentru tine?”.

Cuvântul săptămânii

Scopul: Dezvoltarea vocabularului prin învățarea unui cuvânt nou și explorarea utilizărilor sale în contexte variate.

Frecvența: la începutul fiecărei săptămâni

Descriere: se introduce un cuvânt nou, ales în funcție de importanța lui pentru textul care va fi ascultat. Pe parcursul săptămânii, cuvântul este integrat în activități diverse.

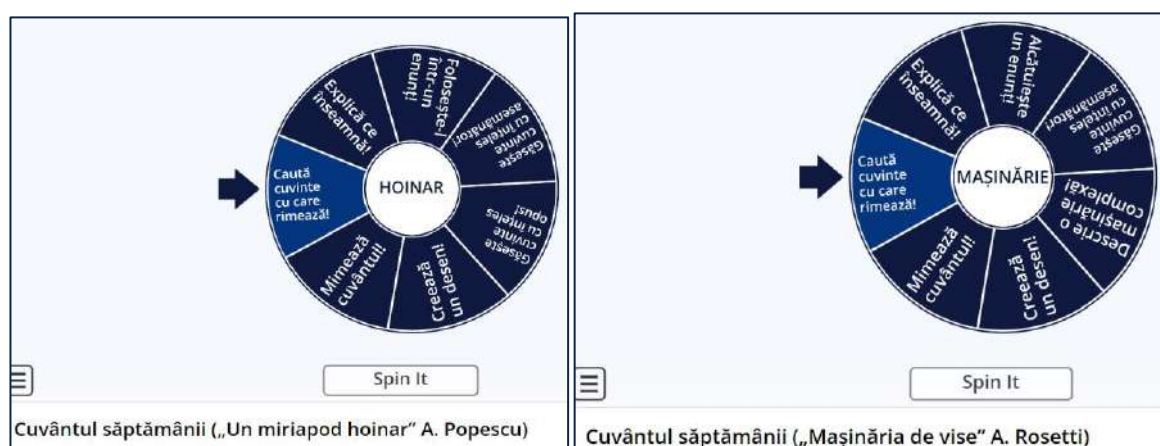


Fig.3.9. Cuvântul săptămânii

Adevărat sau fals?

Scopul: Reactualizarea cunoștințelor printr-o rutină care stimulează atenția și ascultarea.

Frecvența: în ora a II-a la lecțiile de receptare a unui text literar narativ.

Durata: 3-4 min.

Descriere: se pregătesc întrebări din textul studiat; se distribuie palete cu Adevărat/Fals și se citesc întrebările pe rând; după ascultarea întrebării, se ridică paleta care indică valoarea enunțului. În a doua oră de predare a textului literar narativ *Cu toată dragostea* de Jenny Torres Sanchez au fost adresate următoarele întrebări pentru reactualizare:

- *Textul ascultat ora trecută se numea Cu toată dragostea?*

- Rocio vizita câteodată magazinul bunicii? (F)
- Abuela vindea fructe și legume proaspete, pâine dulce și jucării? (F)
- Fetița se mutase într-o casă nouă în Marea Britanie? (F)
- Rocio visa la clătite cu miere și tortilla? (A)
- Decorațiunile din hârtie, cu bunătațuri dulci în ele, se numesc pinate? (A)
- Fetiței îi era dor să audă sunetele limbii ei materne? (A)

Minutul de muzică clasică

Scopul: Cultivarea abilităților de ascultare în context artistic, promovând atitudini pozitive precum curiozitatea, răbdarea, deschiderea, acceptarea.

Frecvența: o dată pe săptămână/ pauza mare

Durata: 2-3 min.

Descriere: Minutul de muzică clasică a fost introdus în timpul pauzei mari. Ascultarea muzicii clasice îi apropie de acest gen și influențează atenția și răbdarea. Au fost selectate piese muzicale adaptate vârstei: Haydn-*Toy Symphony*, Flaherty – *Once Upon a December*, Mozart – *Alla Turca*, Chopin - *Spring Waltz*, Beethoven - *Odă bucuriei*, Strauss - *Dunărea albastră*, Berliner Philharmoniker – *Scorpions, Wind Of Change*.

Așadar, în ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, ascultarea textului literar narativ extins, produce beneficii pe multiple planuri. Situând ascultarea în domeniul oralului, ea va fi utilizată în mod complementar cu vorbirea, oferind modele și conținut pentru dezvoltarea producției orale. Situând ascultarea împreună cu citirea în domeniul receptării și în curriculum de lectură ele trebuie „utilizate în mod complementar, ascultarea având rolul de a face mai ușoară și eficientă trecerea către citirea independentă” [165, p. 282].

3.4. Validarea experimentală a Modelului pedagogic de comunicare-receptare bazat pe ascultare și comprehensiune, „MC-RBAC”

Retestarea s-a realizat la finalul clasei a doua. Pentru proba de evaluare a fost folosit un text literar narativ de 780 de cuvinte, durata ascultării fiind de 6.30 min., textul fiind superior celui folosit în etapa pre-experimentală ca durată, dimensiune și complexitate (Anexa 5).

Tabelul 3.16. Caracteristicile testului utilizat în etapa post-experimentală

Tipul de text ascultat	Durata ascultării	Criterii de evaluare	Numărul itemului	Modalități de marcare	Punctaj acordat
Text literar narativ Lungimea: 780 de cuvinte	6.30 min.	1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale	I.I.1. I.I.2. I.I.3. I.I.6.	Se încercuiește litera ce corespunde variantei corecte	10 puncte 10 puncte 10 puncte 10 puncte
		2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite	I.II.4. I.II.8. I.II.10.		10 puncte 10 puncte 10 puncte
		3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	I.III.5. I.III.7. I.III.9.		10 puncte 10 puncte 10 puncte
Total:					100 puncte

Valorile medii cantitative obținute de elevii din cele două loturi la testul de evaluare a înțelegerii în etapa post-experimentală au fost următoarele (Anexa 7):

Tabel 3.17. Valori medii cantitative (etapa post-experimentală)

Valori medii ale înțelegerii textului narativ ascultat					
Grup experimental			Grup de control		
Clasa a II-a A	Clasa a II-a D	Clasa a II-a E	Clasa a II B	Clasa a II-a C	Clasa a II F
86%	86%	85%	68%	67%	76%
Media eșantionului experimental: 86%			Media eșantionului de control: 70%		

Diferența semnificativă observată între cele două grupuri demonstrează că programul experimental a fost eficient, iar rezultatele sugerează că elevii din grupul experimental au obținut performanțe superioare la proba de evaluare în comparație cu cei din grupul de control, care nu au beneficiat această intervenție.

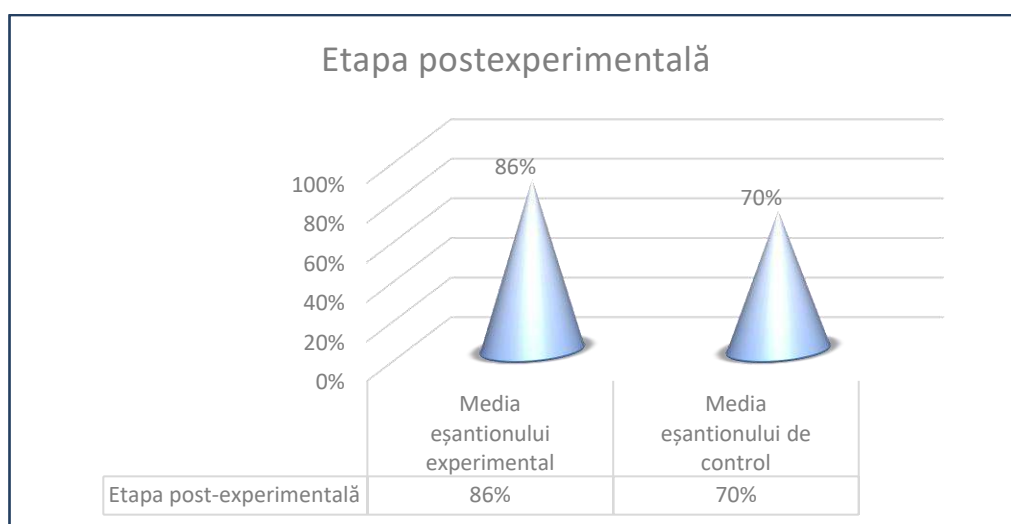


Fig.3.10. Valori medii comparative (etapa post-experimentală)

Durata ascultării, dimensiunea și complexitatea textului sunt factori care influențează înțelegerea. Grupul de control, care nu a beneficiat de un program specific ținut pe optimizarea ascultării și înțelegerii înregistrează o valoare cantitativă medie mai mică decât la evaluare, în

etapa pre-experimentală. Diferența dintre valorile medii cantitative obținute de cele două grupuri la testul de înțelegere a textului narativ ascultat este semnificativă, în etapa post-experimentală.

Analiza calitativă este valoroasă pentru că reliefează evoluția calitativă a acestei competențe. În grupul experimental există 48 de elevi (64%) care sunt la nivel integrat, ceea ce le permite transferul acestei competențe în situații diverse de învățare. Alți 23 de elevi (31%) sunt la nivel funcțional, ceea ce le permite o funcționare optimă în situații care necesită ascultarea și înțelegerea mesajului.

După intervenția în baza *Modelului pedagogic de comunicare-receptare bazată pe ascultare și comprehensiune*, „MC-RBAC”, 95% dintre elevi au un nivel cel puțin optim de înțelegere, în timp ce 4 elevi (5%) sunt la nivel emergent, un nivel de limită care necesită dezvoltare.

Tabel 3.18. Valori calitative determinate în grupul experimental (post-experimental)

Grupul experimental						
Nivel	Clasa a II-a A		Clasa a II-a D		Clasa a II-a E	
	25 elevi		25 elevi		25 elevi	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
<i>Integrat</i>	15	60%	18	72%	15	60%
<i>Funcțional</i>	9	36%	7	28%	7	28%
<i>Emergent</i>	1	4%	0	0%	3	12%
<i>Remedial</i>	0	0%	0	0%	0	0%

CRMO, măsurată prin capacitatea de a înțelege textul narativ ascultat, s-a îmbunătățit la elevii din grupul experimental, deși textul citit de către profesor a avut dimensiunea de 780 de cuvinte și o durată de ascultare de aproximativ 6.30 min.

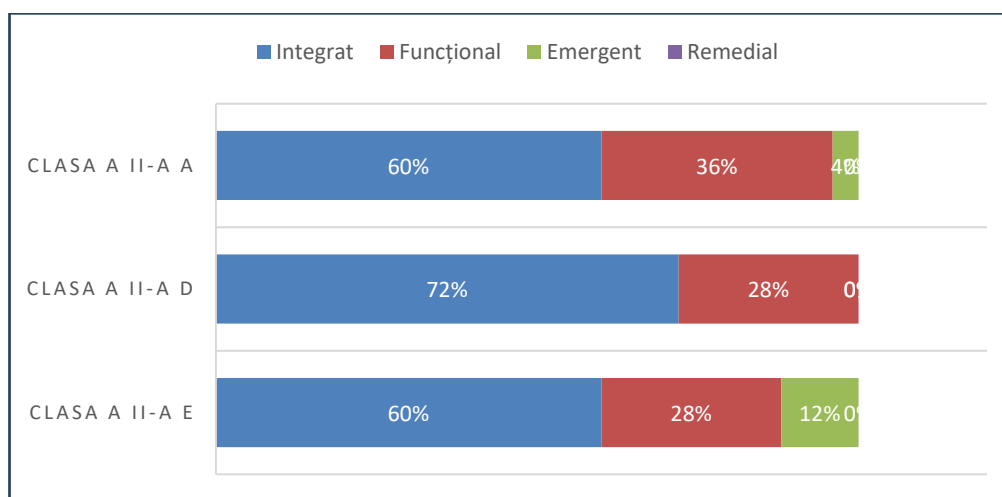


Fig.3.11. Valori calitative determinate în grupul experimental (post-experimental)

Aceste rezultate reflectă posibilitatea de a folosi texte consistente pentru dezvoltarea microproceselor de înțelegere și formarea CRMO, dar subliniază, totodată, necesitatea de a

continua activitățile de ascultare și comprehensiune pentru a ajuta toți elevii să atingă un nivel de autonomie completă în recunoașterea, interpretarea și integrarea mesajelor complexe ascultate.

Tabel 3.19. Valori calitative determinate în grupul de control (post-experimental)

Grupul de control						
Nivel	Clasa a II-a B		Clasa a II-a C		Clasa a II-a F	
	24 elevi		26 elevi		26 elevi	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
<i>Integrat</i>	3	12%	3	11%	9	35%
<i>Funcțional</i>	12	50%	13	50%	10	38%
<i>Emergent</i>	7	30%	8	31%	7	27%
<i>Remedial</i>	2	8%	2	8%	0	0%

În grupul de control există 15 elevi (20%) care sunt la nivel integrat și pot transfera această competență în orice situație nouă de învățare. 35 de elevi (46%) sunt la nivel funcțional, adică 66 % dintre elev au cel puțin un nivel funcțional de receptare orală, care le permite să asculte și să înțeleagă un text ascultat de 780 de cuvinte și aproximativ 6.30 min. În același timp, în grupul de control a crescut numărul eleviilor aflați în situație de risc, față de evaluarea inițială.

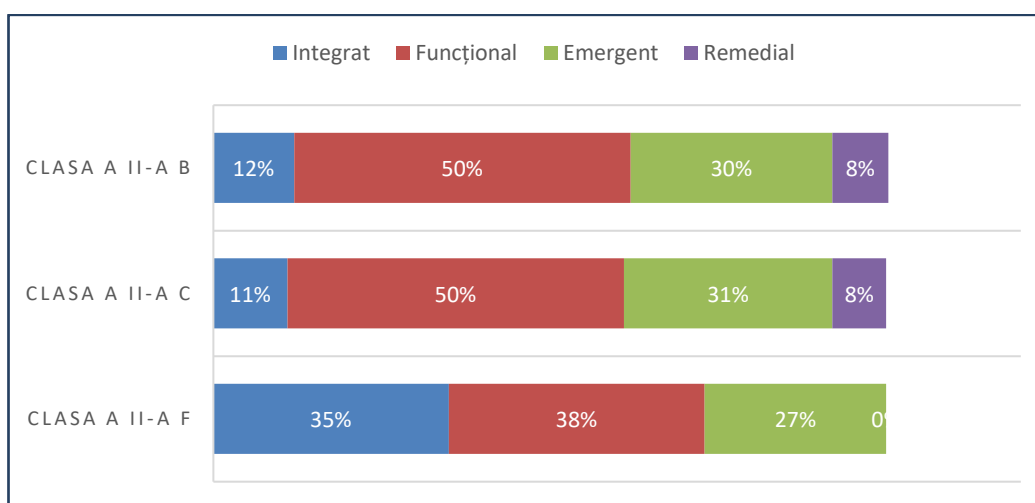


Fig.3.12. Valori calitative determinate în grupul de control (retest)

Pentru a dovedi o competență este necesar ca procedurile de bază să fie automatizate [143, p. 160], de aceea profesorii trebuie să propună exerciții care să le dezvolte elevilor procedurile elementare (cum ar fi, în cazul cercetării de față, identificarea personajelor, precizarea locului și timpului acțiunii, formularea răspunsului la întrebări, selectarea unor cuvinte sau imagini care au legătură cu textul). Totuși, stăpânirea procedurilor de bază nu asigură formarea unei competențe, de aceea elevii trebuie puși adesea în situația de a rezolva sarcini globale, complexe. Pe astfel de sarcini ne-am centrat în cercetarea desfășurată. Atunci când elevii eșuează în rezolvarea sarcinii globale, înțelegerea textului ascultat, în cazul de față, competența poate fi descompusă în proceduri elementare.

Înainte de a analiza efectele intervenției educaționale, a fost necesară verificarea dacă scorurilor la probele pre- și post-experimentale prezintă diferențe semnificative. A fost utilizat un test neparametric pentru compararea scorurilor de la test și retest. Testele neparametrice nu fac presupuneri asupra distribuției datelor și sunt mai potrivite pentru analiza eșantioanelor mici [147, p. 4].

Ipoteză: *Există o diferență semnificativă între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește înțelegerea mesajului ascultat la retest.*

Pentru a verifica această ipoteză, a fost aplicat testul Mann-Whitney U, un test neparametric care compară performanțele generale la retest între două grupuri independente: grupul experimental și grupul de control. Testul se folosește pentru identificarea diferențelor în valoarea unui parametru între eșantioane mici [18, p. 73].

Tabel 3.20. Testul Mann-Whitney U pentru compararea performanței

Testul Mann-Whitney U				
Ranks				
	Tip Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nivel Performanta retest	experimental	75	95.98	7198.50
	control	76	56.28	4277.50
	Total	151		

Test Statistics ^a	
	Nivel Performanta retest
Mann-Whitney U	1351.500
Wilcoxon W	4277.500
Z	-5.994
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Tip Grup

Tabelul de ranguri arată următoarele: grupul experimental (N = 75) are o medie a rangurilor de 95.98, iar suma rangurilor este de 7198.50. Grupul de control (N = 76) are o medie a rangurilor de 56.28, iar suma rangurilor este de 4277.50. Aceste valori sugerează că elevii din grupul experimental au obținut, în medie, scoruri mai mari la retest în ceea ce privește performanțele generale comparativ cu elevii din grupul de control.

Rezultatele testelor statistice sunt: Mann-Whitney U = 1351.500, Z = -5.994, Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.000. Rezultatele testului Mann-Whitney U indică o diferență semnificativă statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește performanța generală de receptare a mesajului oral la retest. Valoarea p de 0.000 (Asymp. Sig. 2-tailed) este sub pragul de semnificație de 0.05, indicând că ipoteza nulă (care afirmă că nu există diferențe între cele două grupuri) poate fi respinsă.

Aceste rezultate confirmă faptul că programul experimental implementat la clasele din grupul experimental a avut un impact semnificativ asupra performanțelor elevilor. Media rangurilor pentru grupul experimental (95.98) este semnificativ mai mare decât cea pentru grupul de control (56.28), sugerând că programul a contribuit semnificativ la îmbunătățirea performanței în receptarea textului literar narativ ascultat la elevii din acest grup.

Rezultatele testului Mann-Whitney U susțin ipoteza formulată, arătând că există o diferență semnificativă între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește performanța la proba de evaluare aplicată în etapa post-experimentală.

Eficiența *Modelului pedagogic de comunicare-receptare bazat pe ascultare și comprehensiune „MC-RBAC”* este demonstrată de această diferență, confirmând impactul pozitiv al intervenției asupra performanței elevilor. Așa cum afirmă B. Rey [143, p. 161], procesul de formare a unei competențe trebuie să se bazeze pe confruntarea elevilor cu sarcina globală pentru că, doar prin aceasta, ei vor descoperi sensul și scopul învățării. Un program educațional eficient trebuie să se concentreze pe crearea unor contexte de învățare globale, în care elevii să poată experimenta direct scopul și sensul ascultării. Numai prin această abordare experiențială integrată, CRMO poate fi consolidată cu succes, permițând elevilor să înțeleagă informațiile transmise, să le interpreteze și să le utilizeze în mod critic și creativ. Diferențele semnificative observate între grupul experimental și grupul de control susțin eficiența *Modelului pedagogic de comunicare-receptare, „MC-RBAC”*.

În concluzie, afirmăm că dezvoltarea comprehensiunii textului literar narativ ascultat prin sarcini care solicită înțelegerea globală, înțelegerea selectivă sau înțelegerea unor detalii importante conduce la formarea CRMO. Experimentul pedagogic a demonstrat funcționalitatea componentelor modelului *Modelului pedagogic de comunicare-receptare, „MC-RBAC”*, inclusiv creșterea performanței privind înțelegerea textului literar narativ extins peste nivelul la care copilul poate citi independent prin implementarea unui demers educațional bazat pe strategii de ascultare și comprehensiune.

3.5. Concluzii la capitolul 3

1. Instrumentele implicate în experimentul pedagogic desfășurat atestă faptul că aproximativ 80% dintre cei 151 de elevi implicați au cel puțin un nivel funcțional, optim pentru înțelegerea unui text narativ ascultat, dacă durata ascultării este de aproximativ 5 min, iar dimensiunea textului de aproximativ 500 de cuvinte.
2. Receptarea orală este o competență relativ formată la vârsta de 8 ani, ceea ce permite utilizarea textelor literare narrative extinse peste nivelul la care elevii citesc independent pentru dezvoltarea

cunoștințelor și abilităților lingvistice, dar și a proceselor cognitive care asigură înțelegerea, achiziții care se consolidează și constituie baza dobândirii competențelor scrise.

3. Pentru a îmbogăți experiența educațională a elevilor, contribuind la dezvoltarea ascultării și a înțelegerii, am propus texte literare narative, extinse dincolo de nivelul la care copilul poate citi independent, selectate după criteriile psihopedagogice, lingvistice, pragmatice și metodice.

4. Ca rezultat al implementării *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC”, care valorifică textul literar narativ, extins dincolo de nivelul la care elevii de clasa a II-a pot citi independent, elevii din grupul experimental au demonstrat niveluri mult mai mari ale înțelegerii textului ascultat, capacitate semnificativ ameliorată la nivel de:

- recunoaștere a vocabularului și a informațiilor esențiale;
- identificare a semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite;
- interpretare și integrare a ideilor și informațiilor din textul ascultat.

5. În grupul de control, constatăm existența unui număr mai mare de elevi, 22 (29%), aflați la nivel emergent la evaluarea înțelegerii textului ascultat, la retest, când durata ascultării a fost de aproximativ 6.30 min, iar dimensiunea textului a crescut la 780 de cuvinte. Este important ca acești elevi să fie identificați pentru că se află în situație de risc. Ei nu pot fi luați în considerare ca având dificultăți de înțelegere atunci când se folosesc pentru testarea înțelegerii textele din manual, adaptate cititorului începător. Dificultățile lor devin vizibile abia la clasa a IV-a și după aceasta, când textul crește în dimensiune și complexitate.

6. Elevii din grupul de control au înregistrat regres în înțelegerea textului ascultat, acest aspect datorându-se variabilelor dependente care au acționat asupra grupului experimental: textul literar narativ extins (780 de cuvinte/ 6.30 min, la retest), strategiile didactice bazate pe ascultare, strategiile didactice bazate pe comprehensiune, aplicațiile digitale create și utilizate în cadrul cercetării (<https://atelieradda.blogspot.com/>).

7. Datele colectate de la cele două grupuri implicate în cercetare sugerează că receptarea mesajului ascultat este o competență complexă, influențată de factori interni precum atenția, memoria de lucru și capacitatea de a face inferențe, dar și de factori externi cum ar fi conținuturile și strategiile folosite de profesor. În eșantionul experimental, *Modelul pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC”, a asigurat elevilor un vocabular mai bogat, scheme și microprocese cognitive implicate în înțelegerea textului, mai bine dezvoltate, ceea ce le-a permis să acceseze informațiile relevante din text, să recunoască informațiile esențiale, să deducă cu ușurință semnificațiile, să integreze și să interpreteze informațiile. Pentru cei aflați sub nivelul funcțional, este posibil ca aceștia să necesite o dezvoltare suplimentară pentru a atinge în timp un potențial optim de receptare orală.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea experimentală de față a urmărit determinarea modalităților de eficientizare a formării competenței de receptare a mesajului oral la școlarul mic la limba și literatura română prin valorificarea potențialului textului literar narativ, extins peste nivelul la care elevii de clasa a II-a citesc independent și a strategiilor didactice bazate pe ascultare și comprehensiune, în conformitate cu prevederile curriculumului și prescripțiile metodologice regăsite în lucrări de didactica limbii române centrate pe formarea de competențe prin abordarea comunicativă a limbii.

Având în vedere rezultatele obținute și raportându-ne la obiectivele inițiale, emitem următoarele concluzii:

1. S-a determinat, în baza analizei conceptului de competență de receptare a mesajului oral că aceasta reprezintă un element central al competenței de comunicare în limba română, insuficient abordat în literatura pedagogică din România și Republica Moldova, fapt care generează dificultăți de transpunere în practică, din perspectivă didactică, în special din cauza unei definiții și a unei conceptualizări clare, unanimitate acceptate. A fost reconceptualizată CRMO, elaborându-se o definiție operațională și identificându-se elementele componente ale receptării orale competente.
2. S-a investigat corelația dintre comprehensiunea discursului oral și scris pentru a identifica diferențele și procesele comune implicate în înțelegere.
3. S-a argumentat științific rolul receptării orale la vârsta școlară mică și relevanța textului literar narativ în curriculum pentru dezvoltarea CRMO la școlarul din CCAF. Analizând critic-constructiv programele școlare și practicile profesorilor la clasă, am criticat practica utilizării textului simplificat atât pentru a fi ascultat, cât și pentru a fi citit, bazându-ne pe considerente psihologice și pedagogice. Din punct de vedere pedagogic, utilizarea aceluiași text pentru ambele activități nu ține cont de dezvoltarea în ritmuri diferite a celor două competențe de receptare. Din punct de vedere psihologic, această practică nu răspunde nevoilor diferite ale elevilor: unii pot avea dificultăți în înțelegerea verbală, iar alții întâmpină probleme la citirea fluentă. Adaptarea mijloacelor folosite pentru a răspunde nevoilor specifice ale fiecărui elev este esențială pentru a asigura incluziunea și echitatea în educație. Un avantaj important al acestei cercetări este că a evidențiat nivelul funcțional-optimal format al competenței de receptare a mesajului oral la elevii de clasa a II-a. Acest rezultat sugerează că, în această etapă, elevii au capacitatea de a asculta și de a înțelege texte mai complexe, atât ca durată, cât și ca dimensiune. Acest fapt deschide oportunitatea de a folosi ascultarea ca o modalitate eficientă de dobândire a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor care sunt inaccesibile elevilor prin lectura independentă din cauza limitărilor legate de competența lor de receptare a mesajului scris.
4. S-au identificat teorii și experiențe din didactica domeniului *Limbă și comunicare*, cu privire la formarea CRMO, și au fost selectate strategii didactice bazate pe ascultare și comprehensiune, făcând însă trecerea de la strategii activ-participative și colaborative către predarea ludică și

predarea care integrează tehnologia pentru a stimula imaginația, interesul și înțelegerea copiilor din generația Z. În conformitate cu sintetizările realizate, s-a elaborat *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC”, model care asigură implementarea programei școlare de limba și literatura română pe domeniul de conținut *Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune)*. Aplicațiile digitale create și utilizate în cadrul cercetării sunt disponibile pe blogul ADDA (Atelier Dirijat De Ascultare), care poate fi accesat la adresa <https://atelieradda.blogspot.com/> și pe care îl propunem ca produs al cercetării.

5. A fost realizat planul proiectului de cercetare, identificându-se etapele, grupurile experimentale, metodele de cercetare și instrumentele folosite, variabilele implicate, elaborându-se indicatori și descriptori pentru a determina nivelul de formare a CRMO la elevii de clasa a II-a.

6. Rezultatele obținute la probele de evaluare și analiza comparativă a rezultatelor la etapa pre-experimentală și post-experimentală au indicat o creștere semnificativă a performanței generale în înțelegerea textului narativ ascultat la elevii din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, demonstrând eficiența *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC”.

7. Rezultatele înregistrate pe cale experimentală confirmă ipoteza cercetării și contribuie la soluționarea problemei investigate: analiza unui spectru larg de conceptualizări ale competenței, în general, și ale competenței de comunicare în limba română, clarificarea aspectelor teoretico-praxiologice ale formării CRMO, operaționalizarea acestei competențe prin definirea și evidențierea componentelor implicate în receptarea orală, identificarea factorilor și resurselor care contribuie la formarea ei.

În temeiul analizelor teoretice și rezultatelor experimentale, luând în considerare beneficiile activităților de ascultare și comprehensiune a textului literar narativ ascultat ca resursă care asigură dezvoltarea multidimensională a școlarului mic, considerăm oportune câteva recomandări pentru profesori și factori de decizie:

1. Este recomandabil ca procesul de formare a unei competențe să debuteze cu sarcini globale (ascultarea textului literar narativ, în această cercetare), pentru că acestea permit înțelegerea scopului învățării și vor da sens exercițiilor ulterioare, concentrate pe fixarea sau dezvoltarea unor aspecte deficitare, identificate prin evaluare.

2. Domeniului de conținut *Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune)* i se poate adăuga ascultarea și comprehensiunea textului literar narativ (mai mare de 120 de cuvinte), deoarece elevii implicați în cercetare au demonstrat, la etapa pre-experimentală, că 80% dintre ei au deja cel puțin un nivel funcțional, care le permite să asculte și să înțeleagă optim un text de aproximativ 5 min.

3. Calitatea lecturii cu voce tare este un factor care influențează înțelegerea discursului ascultat. Tonul, ritmul, dicția, accentul, volum și înălțimea vocii sprijină sau obstrucționează receptarea corectă, comprehensibilă. Mijloacele paraverbale și cele nonverbale contribuie la captarea atenției,

legată la rândul ei de receptare și înțelegere. De aceea formarea profesorilor pentru învățământul primar și preșcolar pe domeniul artele spectacolului (arta actorului) le-ar deschide un câmp vast, formator de deprinderi practice, stimulator al imaginației și al competenței de comunicare, direcție pe care o recomandăm pentru programele de formare inițială.

Deși datele experimentale ale cercetării confirmă ipoteza formulată, putem identifica unele limite ale acesteia:

- 1.** În cadrul cercetării accentul a fost pus pe ascultare și comprehensiune, folosindu-se textul literar narativ în procesul de formare a CRMO. Nu putem afirma că abilitățile dezvoltate de elevi în activitățile de ascultare desfășurate se vor transfera automat în ascultarea conversațională, care nu a fost vizată în mod deosebit în cercetare.
- 2.** Variațiile stilului personal al profesorului în construirea și aplicarea strategiilor didactice își pun amprenta asupra demersului de formare a CRMO. Modul în care profesorul construiește și implementează o strategie diferă semnificativ în funcție de experiență, abilitățile personale și stilul pedagogic, ceea ce influențează rezultatele obținute. Acest stil personal reprezintă o variabilă moderatoare importantă într-o cercetare centrată pe receptare și comprehensiune. De exemplu, un profesor cu un stil de predare interactiv, creativ, ludic și empatic poate crea un mediu de învățare stimulat, favorabil pentru comunicare, în timp ce un stil formal, rigid poate limita implicarea elevilor și eficacitatea intervenției. În cadrul cercetării am încercat să depășim această limită prin intermediul instrumentelor digitale create și puse la dispoziție profesorilor, părinților și elevilor din grupul experimental, prin intermediul blogului creat, pentru a flexibiliza și a uniformiza intervenția în baza *Modelului pedagogic de comunicare-receptare*, „MC-RBAC”.
- 3.** Variabilele care țin de stilul didactic și calitatea discursului pot induce diferențe semnificative în modul în care elevii reacționează la aceleași strategii didactice, ceea ce face dificilă generalizarea rezultatelor. Astfel, pentru a obține concluzii mai robuste, ar fi necesară o analiză suplimentară care să ia în considerare impactul factorilor individuali ai profesorilor asupra eficienței unui model pedagogic de formare a CRMO.
- 4.** O altă limită importantă este legată de durata relativ scurtă a intervenției, care poate să nu fi fost suficientă pentru a produce schimbări durabile. Având în vedere că dezvoltarea atenției, a vocabularului, a abilităților cognitive necesită timp și exersare continuă, este posibil ca programul să nu fi avut suficient timp pentru a influența în mod durabil performanța elevilor. Dezvoltarea CRMO este un proces gradual și complex, care poate necesita intervenții pe termen mai lung, abordări nuanțate, evaluări cantitative și calitative, ceea ce poate constitui o deschidere către alte cercetări.

BIBLIOGRAFIE:

1. ABRIC, J.C. *Psihologia comunicării. Teorii și metode*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. (traducere de Botoșineanu, L., Botoșineanu, F.) Iași: Polirom, 2022. 188p. ISBN: 978-973-46-8830-2
2. ALBULESCU, I. *Instruirea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*. București: Didactica Publishing House, 2020. 198p. ISBN 978-606-048-291-8
3. ALBULESCU, I. *Învățarea flexibilă*. București: Didactica Publishing House, 2024. 149p. ISBN 978-606-048-065-7
4. ANGHELACHE, V., BARONI, M.C., GHERGUȚ, A. (coord.) *Metodica activităților instructiv-educative din grădiniță*. București: E.D.P S.A., 2022, 505p. ISBN 978-606-31-1583-7
5. ANTOHE, G., HUȚUPAȘ, I. *Psihopedagogia jocului*. Galați: Editura Nitnelav, 2002. 99p. ISBN 973-86089-0-2
6. ANTONESEI, L., LABĂR, A., POPA, N., L. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Polirom, 2009. 191p. ISBN 978-973-46-1279-6
7. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Vasile Goldiș University Press, 2012. 212p. fără ISBN
8. ARMAȘU-CANȚÎR, L. *Structuri și formule narrative în opera lui Spiridon Vangheli*. Chișinău: Garamont-Studio, 2012. 186p. ISBN 978-9975-4259-8-8.
9. ARMAȘU-CANȚÎR, L., SCÎNTEI, L. *Formarea competenței de receptare orală la școlarul mic prin intermediul tehnicilor de ascultare activă*. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice. Învățământul preșcolar. Învățământul primar*, 26-27 feb. 2022. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, vol. 4, pp. 137-142. ISBN 978-9975-76-382-0
10. ARMAȘU-CANȚÎR, L., SCÎNTEI, L. *Orall message reception at the early school age. Ways of approaching the literary text*. În: *Across Journal*. 2022, nr.5(2), pp.30-36. ISSN 2602-1463
11. ARMAȘU-CANȚÎR, L., SCÎNTEI, L. *Abordarea strategiilor dramatice pentru optimizarea competenței de receptare orală*. În: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-25 martie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, Seria 25, Vol.2, pp. 241-246. ISBN 978-9975-46-783-4. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p241-246>
12. ATKINSON, R.L. et al. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. 1099p. ISBN 973-31-1398-0
13. AXENTII, I. *Ascultarea – factor important în desfășurarea procesului de instruire*, În: *Buletinul Științific al Universității de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul*, Nr.2 (2), 2015. p. 57-70.
14. BARNA, A., ANTOHE, G. *Curs de pedagogie. Teoria instruirii și evaluării*. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2004. 216p. ISBN 973-627-109-9
15. BATES, B., KOVACS, M. *Citim împreună- părinți și copii: cum și de ce?* În: Onojescu, M., Pamfil, A. (coord.) *Lecturi specifice. Suporturi hermeneutice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2016. 300p. ISBN 978-606-17-1110-9
16. BOCOȘ, M.D. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472p. ISBN 978-973-46-3359-3
17. BOCOȘ, M.D., STAN, C., CRIȘAN, C.A. (coord.) *Cercetarea educațională*. 2 vol. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2021. ISBN 978-606-37-1334-7
18. BOSTAN, M. *Aplicarea Testului (U) Mann-Whitney la prelucrarea rezultatelor experimentale privind studierea cursului universitar „Teoria grafurilor”*. În: *Proceedings of the 29th Conference on Applied and Industrial Mathematics, Education CAIM 2022*, Chisinau, Moldova, August 25-27, 2022. pp.72-78. ISBN 978-9975-76-401-8
19. BOTEZ, D. *Audierea martorilor în procesul penal. Procedee tactice*. București: Universul Juridic, 2012. 309 p. ISBN 978-973-127-975-6
20. BRACONNIER, A. *Cum să ascuți și să te faci ascultat?* (trad. din franceză de A. Popescu). București: Editura Trei, 2019. 190p. ISBN 978-606-40-0652-3

21. BREBEN, S., GONGEA, E., RUIU, G., FULGA, M. *Metode interactive de grup. Ghid metodic*. Craiova: Arves, 2002. 421p. ISBN 978-973-8904-26-2
22. BRUNER, J. *Procesul educației intelectuale*. (traducere de Fischbein, H.). București: Editura Științifică, Combinatul Poligrafic „Casa Științei”. 109p. Fără ISBN
23. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”* (traducere Moldovanu, Gh.) – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”). – 204 p. ISBN 9975-78-259-0
24. CAIN, K. *Abilitatea de a citi: dezvoltare și dificultăți*. (traducere de Ionescu, T., Sidor, A., Vasc, D.). Cluj-Napoca: ASCR, 2012. 333p. ISBN 978-606-8244-62-4
25. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 2003. 148p. ISBN 9975-74-559-8
26. CAMERON, M. *Arta de a-l asculta pe celălalt. Secretele unei comunicări eficiente*. (traducere de Zămosteanu, D.) Iași: Polirom, 2006. 127p. ISBN (13) 978-973-46-0245-2
27. CARNEGIE, D. *Ascultă! Arta comunicării eficiente*. (traducere: Dicu, M.) București: Curtea Veche Publishing, 2021. 237p. ISBN 978-606-44-0763-4
28. CARTALEANU, T., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L. *Depășirea dificultăților la lectură și scriere: Ghid pentru învățători și părinți*. Coord. Centrul Educațional “Pro Didactica”, 2007 (Col. Bibl. Pro Didactica). 2007. 127p. ISBN 978-9975-901-53-6
29. CATALANO, H., ALBULESCU, I. (coord.) *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Didactica Publishing House, 2022. 455p. ISBN 978-606-048-566-7.
30. CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PĂNIȘOARĂ, I.O. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 373p. ISBN 978-973-46-8200-3
31. CHELCEA, S. *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică, 2001. 656 p. ISBN 973-590 - 451-9
32. CIOBANU, V. *Didactica limbii și literaturii române 1: Suport de curs: Masterat*. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2020. 156 p. ISBN 978-9975-46-492-5
33. CIOBANU, V. *Didactica limbii și literaturii române 2: Suport de curs: Masterat*. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2020. 101p. ISBN 978-9975-46-493-2
34. Codul Educației Al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial nr. 319-324/ art. 634 din 24.10.2014, 6 p.
35. COSMOVICI A., IACOB L. (coord.), *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 301p. ISBN 973-683-048-9
36. COSTĂCHESCU, A. *Pragmatica lingvistică. Teorii, debateri, exemple*. Iași: Institutul European, 2019. 628 p. ISBN 978-606-24-0216-7
37. COSTEA, O. *Didactica lecturii: O abordare funcțională*. Iași: Institutul European. 2006. 182 p. ISBN 973-611-403-1.
38. COSTEA, O. *Dimensiuni ale jocului în textul literar pentru preșcolar și școlarul mic*. În: *Euromentor*, 2013, vol. IV, nr.1. pp.75-83. București: Pro Universitaria, ISSN 2067-7839
39. CRĂCIUN, C. *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, ediția a VII-a reeditată. Deva: Emia, 2020. 163p. ISBN 978-973-753-493-4
40. CRĂCIUN, C. *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu*. Deva: Emia. Ediția a VIII-a, 2020. 301p. ISBN 978-973-753-494-1.
41. CREȚU E., ILIESCU C., NICHITA S., POPESCU S., *Îndrumător metodic. Dezvoltarea vorbirii la clasele I, a II-a și a III-a și activități recreative la clasa I*. București: E.D.P, 1981. 272p. Fără ISBN
42. CREȚU, C. *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom, 1997. 229p. ISBN 973-683-010-1
43. CREȚU, D. *Dezvoltarea motivației învățării*. Sibiu: Editura Psihomedica, 2003. 262p. ISBN 973-86122-8-4.
44. CRISTEA S., COJOCARU-BOROZAN M., SADOVEI L., PAPUC L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: E.D.P, 2016. 371p. ISBN 978-606-31-0184-7

45. CRISTEA, S. *Conceptul pedagogic de competență*. În: *DidacticaPro... revistă de teorie și practică educațională*. 2011, Nr.1 (65).pp.54-56
46. CRISTEA, S. *Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare*. București: Didactica Publishing House, 2019. 160p. ISBN 978-606-048-009-9
47. CRISTEA, S. *Curriculum*. București: Didactica Publishing House, 2023. 186p. ISBN 978-606-048-636-7
48. Curriculum Național Învățământul primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău. 2018
49. Curriculum Național. Programa școlară pentru disciplina comunicare în limba română, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, elaborată de Ministerul Educației Naționale, aprobată prin O.M nr. 3418/ 19.03.2013. București. 2013
50. Curriculum Național. Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română, clasele a III-a – a IV-a, elaborată de Ministerul Educației Naționale, aprobată prin O.M. nr. 5003/ 2.12.2014. București. 2014
51. Curriculum pentru Educație Timpurie- 2019. Ministerul Educației Naționale. Aprobat prin ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019
52. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic. 1998.
53. DEHAENE, S. *Cum învățăm. De ce este creierul uman mai performant decât orice computer...deocamdată* (trad.din lb.engleză de D. Stănescu). București: Litera, 2024. 440p. ISBN 978-630-319-297-0
54. DINU, M. *Comunicarea. Repere fundamentale*. București: Editura Orizonturi. 2014. 439p. ISBN 978-973-736-071-7
55. DOTRENS, R., et.al. *A educa și a instrui*. București: E.D.P, 1970. 354 p. Fără ISBN
56. DULAMĂ, E. *Formularea întrebărilor pentru dezvoltarea gândirii critice*. În: *DidacticaPro*. 2004, Nr. 2 (24) pp.59-63
57. EGAN, K. *Imaginația în predare. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*. (traducere de Popenici, Ș., Olar, P.) București: Didactica Publishing House, 2008. 127p. ISBN 978-973-88899-3-4
58. ELEAUME-LACHAUD, S. *30 de activități pentru a deveni un as al hărților mentale* (traducere: Voicea, D.). București: Didactica Publishing House, 2021. 111p. ISBN 978-606-048-344-1
59. ENĂCHESCU, E. *Comunicarea nonverbală în universul școlar*. București: Editura Universitară, 2017. 215p. ISBN 978-606-28-0631-6
60. Evaluare Națională la finalul clasei a IV-a. Secțiunea Limba română. Caietul cadrului didactic. 2018. Centrul Național de Evaluare și examinare. Ministerul Educației Naționale. România
61. FABER, A., MAZLISH, E. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală* (traducere Negrea, I.). București: Editura Curtea Veche, 2019. 255p. ISBN 978-606-44-0224-0
62. FISHER, D., BROZO, G.W., FREY, N., IVEY, G. *50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text. Aplicabile în toate ariile curriculare*. (traducere: Romaniuc, L, coord.) Iași: Polirom, 2021. 196p. ISBN 978-973-46-8632-2
63. FLOYD, K. *Comunicarea interpersonală*. (traducere: Andriescu, M.). Iași: Polirom, 2003. 504p. ISBN PDF 978-943-46-3469-9
64. FOLOȘTINĂ, R., SIMION, E. *Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport*. București: Editura Universitară, 2020. 192p. ISBN 978-606-28-1206-5
65. GAGNÉ, R. *Condițiile învățării*. București: E.D.P, 1975. 336 p. Fără ISBN
66. GHEORGHE, R., BURLAN, C., PACEARCĂ, Ș., NEGOIȚĂ, I. *Minutul de comunicare. Tehnici active pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română*. București: Didactica Publishing House, 2015. 112p. ISBN 978-606-683-240-3

67. GHICOV, A. *Lectura specifică a textului din manualul școlar în perspectiva didactică a retellizării. Coordonatele unui experiment.* În: Onojescu, M., Pamfil, A. (coord.) *Lecturi specifice. Suporturi hermeneutice.* Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2016. 300p. ISBN 978-606-17-1110-9
68. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Chișinău. 2018
69. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluare criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV*, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău. 2019.
70. GOIA, V. *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu.* Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. 288 p. ISBN 973-35-1332-6.
71. GUCEAC, V. *Valorizarea ascultării active la elevii de vîrstă școlară mică în contextul dezvoltării unei comunicări eficiente.* În: *Didactica Pro...* Nr. 2(84). 2014. p 27-32 / ISSN 1810-6455.
72. GURDON, M., C. *Ora fermecată: puterea miraculoasă a cititului cu voce tare în epoca neatenției.* (traducere de Călin, A.) București: Humanitas, 2022. ISBN 978-973-50-7386-2.
73. HARRIS, G., E., *Întrebări mari de la cei mici la care răspund niște oameni foarte importanți.* (traducere: Balint, M., E.) București: Humanitas, 2019. 294p. ISBN 978-973-50-6367-2
74. HASSON, G. *Cum să-ți dezvolți abilitățile de comunicare, Ce știi, fac și spun experții în comunicare.* (traducere: Dumitru, C.) Iași: Polirom, 2012. 223p. ISBN 978-973-46-2932-9
75. HOBJILĂ, A. *Comunicare, discurs, teatru.* Iași: Institutul European, 2012. 210p. ISBN 978-973-611-925-5
76. HOBJILĂ, A. *Elemente de didactica a activitatilor de educare a limbajului.* Iași: Institutul European, 2008. 250p. ISBN 978-973-611-525-7.
77. HOBJILĂ, A. *Limba română. Repere teoretice și aplicații.* Iași: Institutul European, 2012. 256p. ISBN 978-973-611-918-7.
78. ILIESCU, D. *Testarea standardizată în educație.* București: Humanitas, 2023. 284p. ISBN 978-973-50-8149-2
79. IONESCU, M.(coord.) *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani.* București: Vanemonde, 2010. 88p. ISBN 978-973-1733-16-6
80. IONESCU, M., BOCOȘ, M.(coord.). *Tratat de didactică modernă. Ediția a II-a, revizuită,* Pitești: Paralela 45, 2017. 455p. ISBN 978-973- 47-2481-9
81. IONIȚĂ, F., SĂMIHĂIAN, F. *Model european de evaluare a competențelor de lectură și scriere, clasele a V-a – a VI-a.* București: Grup Editorial ART, 2011. 155p. ISBN 978-973-124-094-9
82. IORDACHE, S. *Provocări ludice. Ghid metodologic. Jocuri didactice centrate pe obiectivele curriculare ale învățământului primar.* Iași: Editura Spiru Haret, 2001. 200p. ISBN 973-9259-91-X
83. IRINA, R., E. *Metode, strategii și tehnici de dezvoltare a creativității la școlarii mici.* Piatra Neamț: Editura Nona, 2010. 149p. ISBN 978-973-7979-72-8
84. IUCU, R. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative.* Iași: Polirom, 2001. 180 p. ISBN 973-46-0235-7
85. IVANOV, C. *Șase sași în șase saci. Manual de dicție.* București: Editura Favorit, 2013. 272p. ISBN 978-606-93475-0-8.
86. JONNAERT, P. *Curriculum și competențe: un cadru operațional* (traducere: Mateiu, I.) Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 123p. ISBN 978-973-7973-98-6
87. KFB CONSULT. *Îmbunătățirea deprinderilor de citit-scris. Partea a II-a.* Suport de curs pentru formarea cadrelor didactice. MECTS, 2011.

88. LABĂR, A., V. *SPSS pentru științele educației: metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*. Iași: Polirom, 2008. 351p. ISBN 978-973-46-1148-5
89. LAROUSSE. *Marele dicționar al PSIHOLOGIEI* (traducere: Ardeleanu, A., et al) București: Editura Trei, 2006. 1358p. ISBN 978-973-707-099-9
90. Legea educației naționale, nr. 1 din 5 ianuarie 2011, publicată în MO nr. 18 din 10 ianuarie 2011
91. Legea Învățământului Preuniversitar, nr. 198 din 4 iulie 2023, publicată în MO nr. 613 din 5 iulie 2023
92. LOHISSE, J. *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*. Iași: Polirom, 2002. 199p. ISBN: 973-683-859-5
93. MANCAȘ, A., STOICESCU, D., SARIVAN, L. *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a textului scris*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2013. 192p. ISBN 978-973-30-3593-0
94. MANOLESCU, M. *Referențialul în evaluarea școlară*. București: Editura Universitară, 2015. 353p. ISBN 978-606-28-0265-3
95. MANOLESCU, M. (coord.) *Practica cercetării în științele educației: probleme critice, diagnoză, acțiune*. București: Editura Universitară, 2020. 412p. ISBN 978-606-28-1116-7
96. MANOLESCU, M. (coord.), FRUNZEANU, M. *Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. Evaluarea digitală*. București: Editura Universitară, 2016. 230p. ISBN 978-606-28-0438-1
97. MARIN, M. *Didactica lecturii*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu” Editura Cartier, Chișinău: 2013. 134 p. ISBN 978-973-752-662-5/ 978-9975-79-861-7.
98. MARIN, T. *Competența între clarificări conceptuale și realism didactic*. În: *Euromentor*, 2013, vol. IV, nr.1. pp.102-109. București: Ed. Pro Universitaria, ISSN 2067-7839
99. 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*
100. MEYER, G. *De ce și cum evaluăm* (trad. Samarineanu, D.) Iași: Polirom, 2000. 192p. ISBN 973-683-565-0
101. MICLEA, M. *Cuvânt înainte la ediția românească*. În: *Curriculum și competențe - un cadru operațional*, de P. Jonnaert, M. Ettayebi, R. Defise. Cluj Napoca: ASCR, 2010.
102. MIH, V., MIH, C. *Strategii de optimizare a activității de comprehensiunea citirii*. În: *Perspective, nr 1 (24)*. 2012.pp. 2-15. Disponibil: http://www.anpro.ro/html/date/p24_2012_articol.pdf
103. MIHU, A. *Comprehensiunea*. În: CHELCEA, S. *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică, 2001. pp.57-59. ISBN 973-590 - 451-9
104. MOLAN, V. *Didactica activităților de educare a limbajului. Proiectul pentru învățământul rural*. București: MECT. 2008. 66p. ISBN 978-973-0-05395-1
105. MORARU, O. *Copilul tău citește. Metode pentru formarea cititorilor îndrăgostiți de lectură pornind de la poveștile Olinei Ortiz*. București: Editura Univers. 2022. 190p. ISBN 978-973-34-1394-3
106. MORARU, O. *Activități pentru părinți și copii, pentru dezvoltarea abilității de a scrie*. În: Ortiz, E. *Numerozaurul Unum și peștișorul R&A*. București: Editura Univers. 2022. 29p. ISBN 978-973-34-1444-5
107. MORARU, O. *Activități pentru părinți și copii, pentru dezvoltarea abilității de a scrie*. În: Ortiz, E. *Cu ariciul la înțepat*. București: Editura Univers. 2022. 29p. ISBN 978-973-34-1436-0
108. MORARU, O. *Activități pentru părinți și copii, pentru dezvoltarea abilității de a scrie*. În: Ortiz, E. *Aivoie, Naivoie și Prințul de Bunăvoie*. București: Editura Univers. 2022. 29p. ISBN 978-973-34-1446-9

- 109.MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare.* (traducere: Sfichi, G., Puică, G., Roman, M.). Iași: Polirom. 2015. 258p. ISBN 978-973-46-5208-2.
- 110.MURPHY, K. *Nu ascuți. Ce îți scapă și de ce contează.* (traducere Nicolae, O.). București: Editura Publica. 2021. 288p. ISBN 978-606-722-411-5
- 111.NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme.* Iași: Editura Polirom. 2019. 191p. ISBN 978-973-46-7849-5
- 112.NEACȘU, I., DAMIAN, A. *Lectura și formarea competențelor lectorale.* București: Editura Universitară. 2021. 208p. ISBN 978-606-28-1269-0
- 113.NOREL, M. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar.* Brașov: Grupul Editorial Art. 2010. 248 p. ISBN 973-124-497-6
- 114.NOVEANU, E. *Științele educației: dicționar enciclopedic/ Editori: Eugen Noveanu, Dan Potolea.* 2 vol. București: Editura Sigma, 2007. 1295p. ISBN 978-973-649-394-2 (vol.1)/ 978-973-649-393-5 (vol.2)
- 115.OPREA, C., L. *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice.* București: E.D.P. 2007. 304 p. ISBN 139789733016953
- 116.PAMFIL, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Pitești: Editura Paralela 45. 2003. 224p. ISBN 973-593-835-9
- 117.PAMFIL, A., *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare.* București: Editura Art. 2016. 376p. ISBN 978-606-710-419-6.
- 118.PARFENE, C. *Literatura în școală.* Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1997, 289p. ISBN 973-9312-01-2
- 119.PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică.* Iași: Editura Polirom, 2017. 232p. ISBN 978-973-46-6856-4.
- 120.PĂUN, E., POTOLEA, D.(coord.) *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative.* Iași: Editura Polirom, 2002. 248p. ISBN 978-973-46-106-9.
- 121.PÂNIȘOARĂ, I.O., *Comunicarea eficientă: metode de interacțiune educațională,* Ed. Polirom, Iași. 2003. 219p. ISBN 973-681-206-5.
- 122.PÂNIȘOARĂ, I.O., MANOLESCU M. (coord.) *Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. I.* Iași: Editura Polirom. 2019. 686p. ISBN 978-973-46-7876-1
- 123.PÂNIȘOARĂ, I.O., MANOLESCU M. (coord.) *Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. II.* Iași: Editura Polirom. 2019. 438p. ISBN 978-973-46-7876-1
- 124.PĂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice* (Ediția a II-a, revăzută) București: Sigma, 2013. 198p. ISBN 978-973-649-875-6
- 125.PETRICIUC, L. *Dezvoltarea competențelor comunicative în limba engleză în baza textului literar și non-literar, tz de doct.în Științele Educației.* Chișinău, 2020. 158p.
- 126.PETROVICI, M., C. *Înțelegere versus interpretare, comprehensiune versus explicație.* În: *Astra Salvensis.* Revista de istorie și cultură, an II, nr.3. 2014. pp.168- 170. Disponibil: <https://astrasalvensis.eu/blog/mdocs-posts/22-merima-carmen-petrovici-understanding-versus-interpretation-comprehension-versus-explanation/>
- 127.PIAGET, J. *Probleme de psihologie genetică. Copilul și realitatea.*(Traducere din limba franceză de R. Comșa). București: Editura Trei. 2022. 223p. ISBN 978-606-40-1371-2
- 128.PLATON E., VASIU L.I., PĂCURAR, E. *Evaluarea competențelor de comunicare orală în limba română-ciclul primar (EVRO-P1).* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2015. 205p. ISBN 978-606-17-0691-4
- 129.PLATON, E., BURLACU, D.V., SONEA, I.S. ș.a. *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar.* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință. 2011. 231p. ISBN 978-606-17-0072-1
- 130.POGOLȘA, L., MORARI, M., *Ascultarea activă – factor esențial în procesul didactic.* În: *Univers pedagogic.* 2018, nr. 3 (59) p.13-16. ISSN 1811-5470

- 131.POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: MEC, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005. <https://pdfslide.net/documents/dan-potoleamarin-manolescu-teoria-si-practica-evaluarii.html> (vizitat 15.02.2022)
- 132.POTOLEA, D., TOMA, S. *Standarde pentru profesia didactică*. Congresul Educației, București, 2013. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/370858559/standarde-pentru-profesia-didactica-pdf> (vizitat 15.02.2022)
- 133.POTTS, C., POTTS, S., *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*. (traducere Haidar, L.). București: Editura Trei. 2017. 219 p. ISBN 978-606-40-0086-6.
- 134.PREDA, A., NECULA, A.G., **SCÎNTEI, L.** *Culegere de texte literare adaptate pe nivel de competență lingvistică, A1-A2-B1, pentru clasele I-IV*. Galați: Editura Elco. 2018. 130p. ISBN 978-973-0-28451-5.
- 135.PRICOPE, M., NISTOR, C.M., SĂLVAN, M.S. *Aspecte interculturale în predarea și învățarea limbii române ca limbă străină*. București: Editura Universitară. 2021. 206p. ISBN 978-606-28-1323-9
- 136.PRICOPE, M. *Dezvoltarea competenței de comunicare interculturală a studenților străini-factor al comunicării eficiente în mediul educațional*. București: Editura Universitară, 2018. 272 p. ISBN 978-606-28-0787-0.
- 137.PUȚUNTEAN, N. *Dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților în contextul studierii textelor din literaturi străine*: tz de doct. în Științele Educației. Chișinău, 2018. 150p.
- 138.RADU, I., T. *Evaluarea în procesul didactic. Ediția a IV-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2008. 288p. ISBN 978-973-30-2354-8
- 139.RAȚIU, B., LEU, N. *Standarde și descriptorii de performanță. Limba și literatura română (clasa a V-a)*. București: Editura Intuitex, 2022. 44 p. ISBN 978-606-8681-54-2
- 140.Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01). În: Official Journal of the EU, 4 iun. 2018.
- 141.Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. În: Official Journal of the EU, 30 dec. 2006.
- 142.Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Cadrul de referință al Curriculumului Național. București, 2020. 69p. (MO. Nr. 151 bis/15.II.2021);
- 143.REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE A. *Competențele în școală. Formare și evaluare*, (traducere: Ulici, A.). București: Editura Aramis Print, 2012. 175 p. ISBN 978-973-679-932-7.
- 144.ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2004. 245p. ISBN 973-681-630-3
- 145.ROMANESCU, C. *Jocul didactic în învățământul primar*. Bacău: Editura Rovimed Publishers, 2017. 114p. ISBN 978-606-583-722-5
- 146.ROTARU, D. *Jocuri teatrale: manual pentru clasele 0-IV*. București: U.N.A.T.C. Press, 2016. 122p. ISBN 978-606-8757-04-9
- 147.ROTENȘTEIN, E. *Statistică matematică & statistică aplicată. Capitolul 7. Testele neparametrice*. [citat 15.06.2024]. Disponibil: <https://www.math.uaic.ro/~eduard/pentrustudenti.html>
- 148.ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Editura Tritonic, 2005. 287p. ISBN 973-8497-99-X
- 149.RUS, V., I. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Ghid teoretico-aplicativ, vol.1*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov, 2024. 203p. ISBN 978-606-19-1717-4 vol.1 (ebook)
- 150.SĂRĂCUTȚ, C. *Text și ilustrație în literatura pentru copii*. În: Onojescu, M., Pamfil, A. (coord.) *Lecturi specifice. Suporturi hermeneutice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2016. 300p. ISBN 978-606-17-1110-9

151. SARIVAN, L., CERKEZ, M. *Didactica ariei curriculare Limbă și comunicare*, suport de curs P.I.R, 2010. 120 p. ISBN 973-0-04087-7
152. SAVIN, P., FICHIOȘ, M. *Ghid metodologic pentru învățământul primar. Limba și literatura română*. Iași: Institutul European. 2017. 214p. ISBN 978-606-24-0205-1
153. SÂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art, 2014. 407p. ISBN 978-606-710-005-1
154. SÂMIHĂIAN, F., DOBRA, S., HALASZI, M. *Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Clasa a V-a*. București: Editura Art Klett, 2022. 303p. ISBN 978-606-076-299-7
155. SCÎNTEI, L. *Predarea activă și ludică a limbii prin intermediul instrumentelor digitale, la clasele primare*. În: *Revista profesorului*, Nr.7/2021. București: Ed. FPSE. ISSN 2602-0068 <https://revistaprofesorului.ro/predarea-activa-si-ludica-a-limbii-prin-intermediul-instrumentelor-digitale-la-clasele-primare/>
156. SCÎNTEI, L., SOCEANU, G. *La drum cu o lectură. Fișe de lucru pentru lectură, înțelegerea textului și scriere creativă*. Galați: Editura Inspirescu, 2021. 52p. ISBN 978-606-8909-60-8
157. SCÎNTEI, L. *Proiect de activitate didactică bazată pe ascultare activă și comprehensiune*. În: Conferința Internațională *Diversitatea disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației*, C.C.D Neamț, UPSC "Ion Creangă" 30.03.2022, vol. cu referenți științifici *Diversitatea disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației* pp.372-381 ISBN 978-606-667-240-5.
158. SCÎNTEI, L. *Dezvoltarea competenței de ascultare prin activități ludice și resurse educaționale digitale*. În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Ed. a XI-a, 7.10.2022, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2022, Ediția 11, Vol. II, pp. 26-31. ISBN 978-9975-50-296-2.
159. SCÎNTEI, L. *Autoevaluarea și autoreglarea procesului de ascultare la școlarul mic*. În: *Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*, Ed. 1, 18-19.08.2022. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 350-359. ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF).
160. SCÎNTEI, L. *Listening in Primary School – The Connection Between Listening, Comprehension and Expressive Reading*. În: *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, Nr.15(3), Editura Lumen, 2023, pp. 419-431.
161. SCÎNTEI, L. *Facilitating text reading using listening skills and digital technology in the primary grades*. În: *Identities in the spotlight. Dialogue in a global world: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*, Ed. 10, 20-21 mai 2023, Tîrgu Mureș. Tîrgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2023, Vol. 10, pp. 277-282. ISBN 978-606-8624-18-1
162. SCÎNTEI, L. *Îmbunătățirea deprinderilor de ascultare și înțelegere la școlarul mic*. În: EDICT: *Revista educației*, febr., 2023. Editor: Editura Agata, ISSN: 1582-909X. <https://edict.ro/autor/liliana-scintei/>
163. SCÎNTEI, L. *Lectura suplimentară în clasele primare. Noi provocări*. În: EDICT- *Revista educației*, Nr.2/2024. București: Editura Agata. ISSN: 1582-909X, <https://edict.ro/lectura-suplimentara-in-clasele-primare-noi-provocari/>
164. SCÎNTEI, L. *Theoretical insights and pedagogical impacts on assessing young learners' oral receptive skills*. În: *The power of dialogue in a globalized world : Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*, Ed. 11, 18 mai 2024, Tîrgu Mureș. Tîrgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2024, Vol. 11, pp. 200-205. ISBN 978-606-93691-3-5
165. SCÎNTEI, L. *Navigând prin universuri narrative – implicațiile activităților de ascultare în dezvoltarea multidimensională a elevilor*. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 26, 21-22 martie 2024, Chișinău. Chișinău: (CEP UPSC), 2024, Seria 26,

Vol.2, pp. 275-283. ISBN 978-9975-46-943-2. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p275-283>

166. SCÎNTEI, L. *Activitate de ascultare dirijată și gândire*, „Un miriapod hoinar”, de Adina Popescu. În: *Educație centrată pe elev pentru remedierea dificultăților de învățare, ghid de bune practici privind utilizarea instrumentelor digitale în învățământul primar și gimnazial* (ghid cu referent științific). Brăila: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2024, pp.16-21. ISBN 978-606-30-5480-8
167. SCÎNTEI, L. *Formarea competenței de receptare a mesajului oral prin valorificarea textului literar narativ*. În: *Univers Pedagogic. Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie*, Nr. 1 (85) 2025. P.19-25. ISSN 1857-2502
168. SLAMA-CAZACU, T. *Limba și context. Problema limbajului în concepția exprimării și a interpretării prin organizări contextuale*. București: Editura Științifică, 1959. 453p. Fără ISBN
169. 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.
170. STANCIU, M. *Strategii didactice interdisciplinare utilizate pentru motivarea elevilor în lecția de literatură*. București: Editura Universitară, 2021. 251p. ISBN 978-606-28-1351-2
171. STOVALL, J., HULL, R. H. *Arta comunicării. Avantajul tău competitiv*. București: Editura Amaltea. 2018. 156 p. ISBN 978-973-162-182-1.
172. SZEKELY, E., M. *Strategii și modele de comprehensiune vs. Interpretare a textului*. În: *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, 2015, vol.1.pp. 423-436. Disponibil: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=409756>
173. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: S.n. 2009. 332 p. ISBN 978-9975-901-91-8
174. ȘCHIOPU, C. *Interpretarea textului literar: tehnici de creativitate*. În: *Limba Română, Revistă de știință și cultură*, Nr. 11-12 (197-198). 2011. p. 28-35. ISSN 0235-9111
175. ȘCHIOPU, C. *Textul literar: comprehensiune și receptare*. În: *Revista Limba română*, 2015, nr. 3-4 (232) pp.114-119. ISSN 0235-9111.
176. ȘCHIOPU, C. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2022. 223p. ISBN 978-9975-3207-4-0
177. ȘCHIOPU, U., VERZA E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. Ediția a III-a REVIZUITĂ* București: E.D.P., R.A. 1997. 507 p. ISBN 973-30-5798-3
178. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Corint. 2003. ISBN 973-653-208-9.
179. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European. 2002. 280 p. ISBN: 973-6 11 - 199-7.
180. ȘOITU, L., CHERCIU, R., D. (coord.) *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Editura Alpha MDN. 2006. 312p. ISBN 978-973-7871-55-8
181. TÔDOR, E.M. *Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate*. Cluj-Napoca: Editura Scientia. 2020. 172 p. ISBN 978-606-975-032-2.
182. TRELEASE, J. *Manualul lecturii cu voce tare*. București: Editura Litera. 2021. 368p. ISBN 978-606-33-7010-6
183. UNESCO *Rethinking education: towards a global common good?* UNESCO, 2015, ISBN : 978-92-3-100088-1, 84 p. Disponibil: <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
184. UNGUREANU, C. *Sociolingvistică contemporană. Studii*. Iași: Editura Institutul European, 2020. 182p. ISBN 978-606-24-0279-2.
185. VIANIN, P. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Editura ASCR. 2011. 405p. ISBN 978-606-8244-17-4

- 186.VÎLCU, M. *Educația literară artistică și lingvistică a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale*. tz de doct.în Științele Educației. Chișinău, 2021. 150p.
- 187.VLAȘIN, I. *Competența : participarea de calitate la îndemâna oricui*. Alba-Iulia : Editura Unirea, 2013. 295p. ISBN 978-606-8298-24-5
- 188.WEST, S., R., SAROSY, J. *Cum să le spunem povești copiilor*. (traducere Bădescu, A.). București: Editura Litera, 2022. 192p. ISBN 978-606-33-8931-3
- 189.WOLTON, D. *Despre comunicare*. (traducere de Oprea, D.). București: Editura Comunicare.ro. 2012. 477p. ISBN 978-973-711-258-3.
- 190.ZLATE, M., ZLATE, C. *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*.București: Editura Politică, 1982. 194p. Fără ISBN

În limba engleză

- 191.ADELMANN, K. *The Art of Listening in an Educational Perspective. Listening reception in the mother tongue*. În: *Education Inquiry*. 2012, vol. 3:4, pp. 513-534. Disponibil: <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>
- 192.ARYADOUST, V. *An Integrated Cognitive Theory of Comprehension*. În: *International Journal of Listening*, 2019, 33:2, pp.71-100, Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1397519>
- 193.BEALL, M., GILL-ROSIER, J., TATE, J., MATTEN, A. *State of the Context: Listening in Education*. În: *International Journal of Listening*. 22:2. 2008. Pp.123-132. (citat 18.07.2022). Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1080/10904010802174826>
- 194.BIEMILLER, A. *Language and reading success*. Londra: Editura Brookline Books, 1999. 75p. Fără ISBN
- 195.BODIE, D.,G., *Listening*. În: Hargie, O.(coord.), *A Handbook of Communication Skills*, Fourth Edition. New York: Routledge, 2019. 641p. ISBN: 978-1-315-43613-5
- 196.BROEK,VAN DEN, P., LYNCH, J., KENDEOU, P., WHITE, M.,J. *Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills*. În: *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. nr. 4.pp 765–778. Disponibil: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015956>
- 197.BROWN, H., D., *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Editura Pearson Education, 2004. 340p. ISBN: 0-13-098834-0
- 198.BROWNELL, J., *Teaching listening: Some thoughts on behavioral Approaches*. In *The Bulletin*, Vol. 57, Nr.2. Dec.1994, pp.19-24 (citat 18.07.2022). Disponibil: <https://doi.org/10.1177/108056999405700404>
- 199.BUCK, G. *Assessing Listening*. United Kingdom, Cambridge: Editura Cambridge University Press, 2001. 143p. ISBN 0-521-66661-9.
- 200.CANALE, M. *From communicative competence to communicative language pedagogy*. În: *Language and Communication*, ed. Richards, J.C., Schmidt, R.W. New York: Routledge, 2013. 275 p. ISBN 13: 978-0-582-55034-6 (pbk)
- 201.CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. 251p. Disponibil: <https://doi.org/10.1017/S0022226700012998>
- 202.COHEN, D., S., WOLVIN, A., D. *Listening to Stories: An Initial Assessment of Student Listening Characteristics*. În: *Listening Education* 2/2011, vol.3. pp.17-27. Disponibil: <https://www.listen.org/>
- 203.DUNKEL, P. *Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice*. În: „TESOL QUARTERLY”, Vol. 25, Nr. 3, Autumn, 1991. Pp.431-457. Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/3586979>
- 204.FLYNN, K., MATLEN, B., ATIENZA, S., SCHNEIDER, S. *How Listenind Drives improvement in Vocabulary and Reading Comprehension. A study of promise using Tales2go*. San Francisco: West Ed, 2015. 28p. Fără ISBN

- 205.FONTANA, P, COHEN, S., WOLVIN A. *Understanding Listening Competency: A Systematic Review of Research Scales*. În: *International Journal of Listening*, 29(3), 2015. pp. 148-176. (citat 10.12.2022). Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1015226>
- 206.GLENN, C.E. *A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening*. În: *International Journal of Listening*, 1989, 3:1, 21-31. Disponibil: https://doi.org/10.1207/s1932586xijl0301_3
- 207.GOH, C. *Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications*. În *RELC Journal*, Vol. 39, Nr.2, 2008. pp. 188-2013. (citat 1.04.2022). Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- 208.GRAHAM, S., *Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting*. În *Language Teaching*, Volume 50, Issue 1, 2017. pp.107 – 119. (citat 1.04.2022). <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
- 209.HOGAN, T., ADLOF, S., ALONZO, C. *On the importance of listening comprehension*. În: *International journal of speech-language pathology*, 2014, 16(3), pp.199–207. Disponibil:<https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- 210.HUE, T., T. *An overview of listening skill theories*. 2019. (citat 1.12.2022) DOI: 10.5281/ZENODO.3591877 Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/341792901>
- 211.HUGUES, A. *Testing for Language Teachers. Second edition*. Cambridge: University Press, 2003. 250p. ISBN 0 521 823250
- 212.HUTTON, J.S., PHELAN, K., et.al. *Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children*. În: *Journal Pediatric*, nr.191, 2017, pp.204-211. e1. DOI: [10.1016/j.jpeds.2017.08.037](https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.037)
- 213.HYMES, D. *On communicative competence*. În: *Sociolinguistics. Selected Readings*. ed. Pride, J.B., Holmes, J. Ed. Penguing Books, 1972. Pp.269-283. Disponibil: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/fidipro/en/courses/on-communicative-competence>
- 214.IMHOF, M. *What Have You Listened to in School Today?* În: *International Journal of Listening*, 2008.vol. 22:1, p.1-12. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1080/10904010701802121>
- 215.KIM, Y.-S. G., PILCHER, H. *What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?* În: R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities*, New York: Springer, 2016, pp. 159-174. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED602774>
- 216.LIPARI, L., *Rhetoric's other: Levinas, listening, and the ethical response*. În: *Philosophy & Rhetoric*, 2012. Vol.45, 227–245. Disponibil: doi:10.5325/phlrrhet.45.3.0227
- 217.MALEY, A., DUFF, A. *Drama Techniques, Third Edition: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. United Kingdom, Cambridge: Editura Cambridge University Press, 2005. 257p. ISBN 13: 978-0-521-60119-1.
- 218.MEALINGS, K., MILES, K., BUCHHOLZ, J. M. *A methodological review of listening comprehension tests for primary school children*. În: *International Journal of Listening*, 2023, pp. 1–34. <https://doi.org/10.1080/10904018.2023.2229368>
- 219.METUSALEM, R., BELENKY, D., DiCERBO, K. *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Communication*. London: Pearson, 2017. Disponibil: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/skills-for-today/Communication-FullReport.pdf>
- 220.MULDER, M., COLLINS, K. *Competence development in organisations: Its use in practice*. In: *Annual Meeting of the AERA*. 2007. p. 1-23. Disponibil: <https://ufhrd.co.uk/wp-content/uploads/2008/06/muld-31-fp.pdf>
- 221.MULLIS, I., MARTIN, M.O. *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. Disponibil: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>

222. National Communication Association, *Competent Communicators: K-12 Speaking, Listening and Media Literacy Standards and Competency Statements*. Annandale, S.U.A., 1998. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?q=Competent+Communicators%3a+K12+Speaking%2c+Listening&ft=on&id=ED423560>
223. PARIS, A.H., PARIS, S.G. *Assessing narrative comprehension in young children*. În: *Reading Research Quarterly*, 2003, 38: pp. 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3> Disponibil: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.38.1.3>
224. PEARSON, D., FIELDING, L., *Instructional implications of listening comprehension research*. În: *Reading Education Report* Nr. 39. 1983. (citat 17.04.2022). Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/234587395_Instructional_Implications_of_Listening_Comprehension_Research_Reading_Education_Report_No_39
225. PURDY, M. *Listening and community: The role of listening in community formation*. În: *Journal of the International Listening Association*, 1991, 5, 51-67. Disponibil: DOI: [10.1207/s1932586xijl0501_4](https://doi.org/10.1207/s1932586xijl0501_4)
226. ROSS, S. R. *Speech communication. Fifth edition*. New Jersey: Prentice-Hall, 1980. 411p. ISBN 0-13-827493-2
227. STAHL, K. *The effects of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers*:tz de doct.în Științele Educației. Athens, Georgia, 2003. 144p. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10862960802520594>
228. STICHT G., T. et. al. *Auditing and Reading: A Developmental Model*. Publicat: *Human Resources Research Organization* (HumRRO), 1974. 145 p. Fără ISBN Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED097641>
229. *The National Curriculum in England*. Key stages 1 and 2. Department for Education. 2013. Disponibil: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf
230. THOMPSON, J. *Measuring student success skills: A review of the literature on complex communication*. Dover, NH: National Center for the Improvement of Educational Assessment, 2020. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607786.pdf>
231. VANDERGRIFT, L. *The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening*. În: *Modern Language Journal*. 1997, 81, 494–505. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05517.x>
232. VANDERGRIFT, L., GOH, C.C.M., MARESCHAL, C.J., *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation*. În: *Language Learning* 56:3, 2006. pp. 431–462 [citat 1.04.2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
233. WOLVIN, A.D., COAKLEY, C. G. *Listening Education in the 21st Century*. În: *International Journal of Listening*, 14:1, 2000. pp. 143-152 [citat 15.10.2022]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10904018.2000.10499040>
234. WORTHINGTON, D.L., BODIE, D.G.(edit.) *The sourcebook of listening research : methodology and measures*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc., 2017. 664p. ISBN: 978-1-119-10307-3
- În limba franceză:**
235. BOUTIN, G. *L'approche par compétences en éducation: un amalgam paradigmatique*. În: *Connexions*. 2004/1 (n.81), pp.25- 41. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
236. BRONCKART J.P. *Développement, compétences et capacités d'action des élèves*. În: Jean-Louis Chiss éd., *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques, 2014, p. 135-148. Disponibil: <https://www.cairn.info/didactique-du-francais--9782807300446-page-135.htm>

237. BRONCKART, J.P. *La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. 2011, n° 93, p. 27–46. Disponible: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81245>
238. CHARTRAND, S.G., PARET, M.C., *Langues maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée?* În: Jean-Louis Chiss éd., *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Paris: De Boeck Supérieur, 2014, pp. 169-178. Disponible: <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2014.01.0169>
239. HIRTT, N. *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*. În: *L'école démocratique*. Nr. 39. 2009. Pp.4-28. Disponible: <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3028>
240. JORRO, A. *Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance?* În: *Le français aujourd'hui*, vol. 191, no. 4, 2015, pp. 25-34. [citat: 29.10.2023]. Disponible: <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0025>
241. Le BOTERF, G. *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Groupe Eyrolles, 2008. 141p. ISBN: 978-2-212-54105-2.
242. OECD *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris, France: OECD, 2005. Disponible: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
243. SANCHEZ A.M., DI MARTINO A., *Faire progresser tous les élèves au collège. Enseigner pour qu'ils apprennent*. L'Harmattan, *Savoir et Formation*, 2018. 222p. ISBN : 9782343164281. URL : <https://www.cairn.info/faire-progresser-tous-les-eleves-au-college--9782343164281.htm>
244. SIMARD, C. DUFAYS, J.L., DOLZ, J. et al. *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques », 2010, ISBN : 9782804161736. DOI : 10.3917/dbu.simar.2010.01. Disponible: <https://www.cairn.info/didactique-du-francais-langue-premiere--9782804161736.htm>
245. TARDIF, J. *Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation*. În: Poumain, M., ed., *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Paris: De Boeck Supérieur, *Pédagogies en développement*, 2017. pp. 15-37. ISBN : 9782807307858. Disponible: <https://www.cairn.info/organiser-la-formation-a-partir-des-competences--9782807307858-page-15.htm>
- În limba spaniolă:**
246. MARC, E., PICARD, D. *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Editura Paidós Ibérica, S.A., 1992. 211p. ISBN: 84-7509-748-0 Disponible: <https://usc2011.yolasite.com/resources/03%20MARC.pdf>

WEBOGRAFIE:

247. <https://ctice.gov.md/manuale-scolare/>
248. <https://www.manuale.edu.ro/>
249. <https://ibn.idsi.md/>
250. <https://atelieradda.blogspot.com/>

ANEXE

ANEXA 1.

Școala Gimnazială „Miron Costin” Galați
Loc. Galați Jud. Galați
Nr. / Data.....

Acord,
Director,
Prof. Viorica Moineagu

ACORD DE PARTICIPARE LA CERCETARE

Acronimul (Numele studiului): FSM-CRMO-SAC

FORMAREA LA ȘCOLARUL MIC A COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL PRIN STRATEGII DE ASCULTARE ȘI COMPREHENSIUNE

Doamnă Directoare,

Prin prezenta vă solicit acordul pentru desfășurarea unei cercetări educaționale la nivelul unității școlare din învățământul preuniversitar pe care o conduceți.

Numele meu este Liliana Scînteii, sunt doctorandă în cadrul Școlii Doctorale de Științele Educației din Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Sub coordonarea distinsei conferențiar universitar doctor Ludmila Armașu-Canțir desfășor o cercetare doctorală care are ca temă identificarea aspectelor științifice ale formării la școlarul mic a competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de ascultare și comprehensiune.

Cercetarea va presupune aplicarea unor metode și instrumente de cercetare specifice științelor educației (chestionare, teste) și va viza elevii de la clasele a II-a și profesorii pentru învățământul primar. Toți participanții vor fi informați și vor participa voluntar în urma consimțământului informat. În plan aplicativ, demersul nostru este urmat de elaborarea, dezvoltarea și implementarea unor strategii educaționale care să fie aplicate în orele de limba și literatura română pentru formarea și dezvoltarea competențelor elevilor, la clasa a II-a, resurse care vor fi puse la dispoziție gratuit cadrelor didactice și elevilor.

Studiul nu periclitează siguranța, imaginea și nu produce daune celor implicați.

Mă angajez să respect *Regulamentul de ordine interioară* din unitate și confidențialitatea datelor subiecților incluși în eșantion.

Cu deosebită considerație,

Drd. Liliana Scînteii

scintei_liliana@yahoo.com

Tel. 0722559751

Aprecierea opiniei și a practicilor profesorilor pentru învățământul primar privind formarea competenței de receptare a mesajului oral

Acest chestionar investighează opinia și practicile profesorilor legate de formarea competenței de receptare a mesajului oral în ciclul primar, la disciplina limba și literatura română/comunicare în limba română. Studiul urmărește să analizeze opiniile profesorilor cu privire la abordarea acestei competențe în documentele curriculare și în manualele școlare. De asemenea, cercetarea se concentrează pe identificarea strategiilor didactice folosite, a gradului de integrare a resurselor digitale și a opiniilor legate de evaluarea elevilor în domeniul ascultării. Formularul nu salvează automat adresa dumneavoastră. Răspunsurile vor fi folosite strict în scopul cercetării pedagogice desfășurate.

Vă mulțumim pentru că ați ales să participați și vă rugăm să răspundeți cu sinceritate.

1. Clasa la care predați în acest an școlar

- C.P.
- Clasa întâi
- Clasa a II-a
- Clasa a III-a
- Clasa a IV-a

2. Vechimea în învățământ

- 0 – 4 ani
- 5 – 9 ani
- 10 – 15 ani
- Peste 15 ani

3. Gradul didactic

- Debutant
- Definitiv
- Gradul didactic II
- Gradul didactic I

4. Mediul de proveniență al școlii

- Rural
- Urban

5. Cum ați clasifica următoarele abilități, în ordinea importanței lor, în curriculum pentru limba și literatura română (comunicare în limba română), la clasele pregătitoare, I și a II-a?

- Ascultare
- Vorbire
- Citire
- Scriere

6. Cât de des desfășurați activități de ascultare și comprehensiune a textului ascultat la clasele P și I?

- Rar

- O dată la două săptămâni
 - O dată pe săptămână
 - De două ori pe săptămână
 - De mai multe ori pe săptămână
- 7. Cât de des desfășurați activități de ascultare și comprehensiune a textului ascultat la clasa a II-a?**
- Rar
 - O dată la două săptămâni
 - De două ori pe săptămână
 - De mai multe ori pe săptămână
 - Niciodată
- 8. Care este nivelul de reprezentare a activităților de ascultare, în manualul de clasa I și a II-a folosit, comparativ cu activitățile de vorbire, citire, scriere?**
- Ascultarea predomină, urmată de activități de vorbire, citire și scriere.
 - Citirea și scrierea predomină, urmate de activități de vorbire și ascultare.
 - Distribuția este egală între cele patru abilități fundamentale.
 - Vorbirea și ascultarea predomină, urmate de citire și scriere.
 - Nu sunt sigur/ă.
- 9. Care considerați că este scopul activităților de ascultare? Puteți alege maxim 3.**
- Dezvoltarea abilităților lingvistice
 - Îmbunătățirea pronunției și intonației
 - Consolidarea memoriei și atenției
 - Antrenarea concentrării pe o perioadă mai mare de timp
 - Stimularea imaginației și creativității
 - Dezvoltarea comprehensiunii
 - Facilitarea tranziției spre citirea independentă
 - Îmbunătățirea relațiilor interpersonale
- 10. Ce texte folosiți predominant, pentru exersarea ascultării și a comprehensiunii?**
- Textul din manual, adaptat
 - Textul original, extins
- 11. Cât de des folosiți resurse digitale pentru exersarea ascultării și a comprehensiunii?**
- Rar
 - O dată la două săptămâni
 - O dată pe săptămână
 - De două ori pe săptămână
 - De mai multe ori pe săptămână
 - Nu am identificat astfel de resurse
- 12. Care este frecvența activităților pentru formarea/dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral:**
- Audierea unei povești
 - Jocul didactic
 - Dramatizarea
 - Jocul de rol
 - Activitatea de ascultare dirijată

- Vizionarea unei emisiuni pentru copii
 - Ascultarea cărților audio
 - Ascultarea podcasturilor pentru copii
 - Audierea unor instrucțiuni
- 13. Descrieți o strategie pe care o folosiți pentru formarea competenței de receptare a mesajului oral.**
-

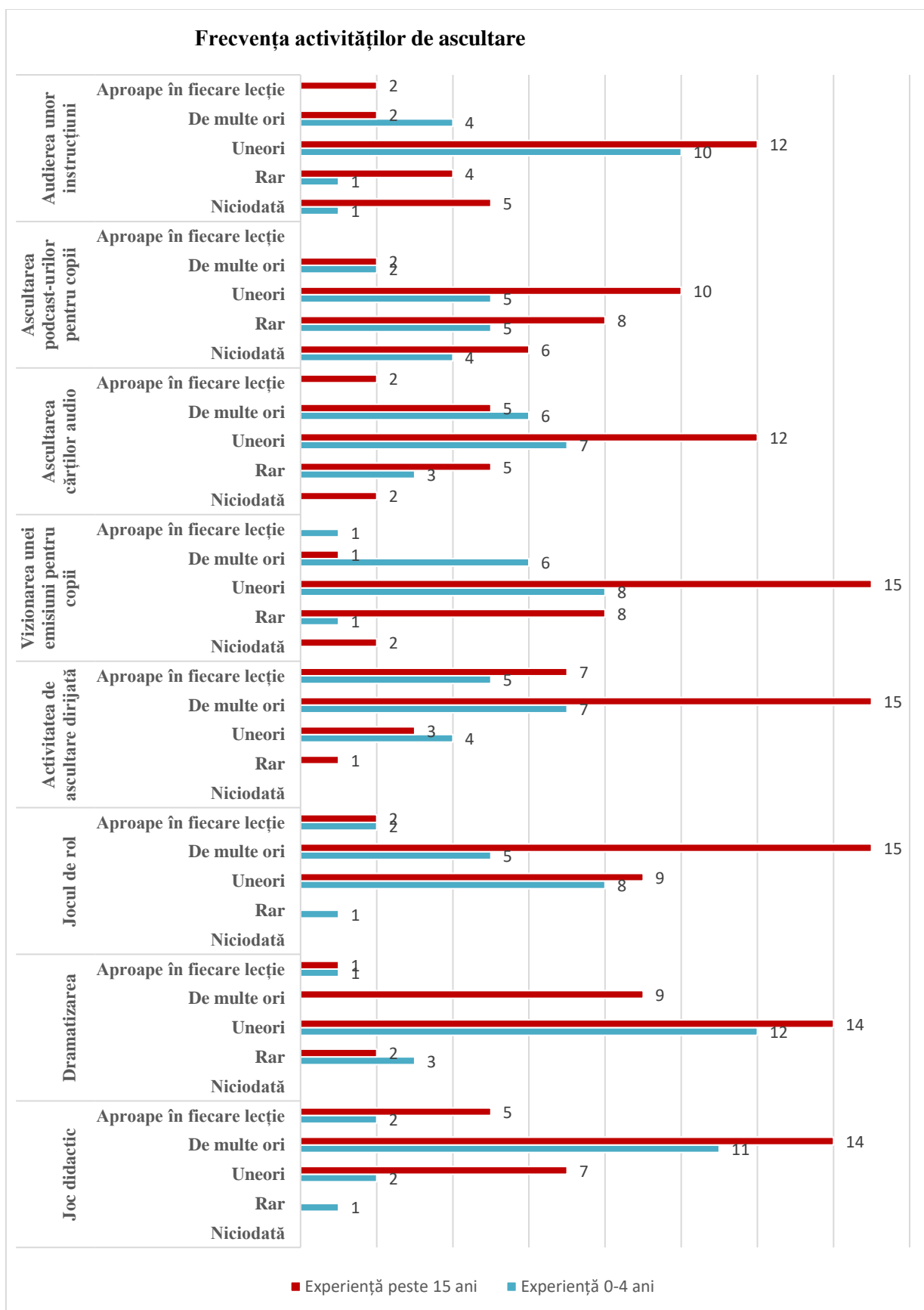
14. Cum evaluați performanța elevilor în înțelegerea textului ascultat?

- Test de evaluare
 - Probă practică
 - Proiect
 - Portofoliu
 - Grilă de observație
 - Fișă de autoevaluare
 - Fișă de interevaluare
 - Nu evaluez
- 15. Selectați principala provocare întâmpinată în formarea competenței de receptare a mesajului oral, la școlarul mic:**

- lipsa resurselor adecvate
 - insuficienta detaliere a acestei competențe în programa școlară (ex. conținuturi progresive, sugestii metodologice)
 - evaluarea dificilă a acestei competențe
 - formarea profesională deficitară pe acest domeniu
 - lipsa de stabilitate a atenției la elevi
 - Altele: _____
- 16. În care dintre următoarele domenii, legate de abordarea la clasă a receptării orale, ați dori să vă optimizați competențele? Puteți alege maxim 3.**
- Proiectare curriculară
 - Strategii didactice de predare- învățare-evaluare
 - Crearea de resurse digitale pentru activitățile de ascultare
 - Utilizarea resurselor digitale pentru optimizarea ascultării
 - Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral
 - Rolul activităților de ascultare și comprehensiune în învățarea cititului
 - Altele: _____

Vă mulțumim pentru opiniile oferite!

ANEXA 3. Item 12 (Q-PROF) Opțiuni privind frecvența activităților de ascultare



Comunicare în limba română
Probă de evaluare a înțelegerii textului narativ ascultat
(etapa pre-experimentală)

Clasa: a II-a

Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute

1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate

1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat

1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute

Tipul textului: text literar narativ cu structură liniară simplă, repetitivă, în care naratorul este implicat în povestire, iar dialogul este frecvent.

Dimensiunea textului: 457 cuvinte

Durata ascultării: aproximativ 5 min

Condiții: Textul va fi citit clar, rar, expresiv. Întrebările și răspunsurile vor fi citite copiilor pentru ca abilitățile de citire să nu influențeze rezultatele testului de înțelegere a ascultării.

Caracteristicile probei utilizate în etapa pre-experimentală

Tipul de text ascultat	Durata ascultării	Criterii de evaluare	Numărul itemului	Modalități de marcare	Punctaj acordat
Text literar narativ Lungimea: 457 de cuvinte	5 min.	1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale	I.I.1. I.I.2. I.I.3. I.I.4.	Se încercuiește litera ce corespunde variantei corecte	10 puncte 10 puncte 10 puncte 10 puncte
		2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite	I.II.5. I.II.6. I.II.9.		10 puncte 10 puncte 10 puncte
		3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	I.III.7. I.III.8. I.III.10.		10 puncte 10 puncte 10 puncte
Total:					100 puncte

Obiective operaționale:

O1 – Să identifice semnificația cuvintelor-cheie, cu ajutorul contextului;

O2 – Să recunoască elementele esențiale din textul ascultat: loc, timp, personaje;

O3 – Să recunoască detalii importante ale textului: acțiuni, idei, momente.

O4 – Să facă inferențe explicative logice de tip scop și cauză;

O5 – Să formuleze concluzii simple, integrând informații din enunțuri succesive;

O6 – Să formuleze concluzii generale, pe baza textului și a cunoștințelor generale;

O7 – Să interpreteze idei simple, pe baza textului și a experienței personale.

Instrucțiuni pentru ascultarea textului:

„Este ora magică a poveștilor! Vă voi citi o poveste și apoi veți răspunde la câteva întrebări despre ea. Așezați-vă confortabil și ascultați cu atenție!” Titlul textului nu va fi menționat elevilor.

Transcrierea textului ascultat:

“La malul apei era o salcie uriașă. Sub salcie creștea cea mai frumoasă iarbă din lume. Apa șușotea printre pietre, vântul legăna încet ramurile copacului, iar Mădălina citea cu glas tare o poveste. Glasul fetei se amesteca lin cu murmurul pârâului, cu șoapta frunzelor, iscând un fel de cântare nemaiauzită. Când Mădălina închise cartea, auzi în văzduh un zbârnâit ca de aripi de cărbuș. Până să se dumirească, se pomeni lângă ea cu un pitic cât o lingură de supă, și cum tocmai în clipa aceea apunea soarele, piticul spuse: "Bună seara!" cu o voce de clopoțel.

Mădălina băgă de seamă că noul sosit ședea pe un covor mic, cam vechi, zdrențuit și întrebă:

— Covorul fermecat?

Piticul strânse din umeri și Mădălina îl întrebă iar:

— Te-ai rătăcit? Vii de pe tărâmul celălalt?

— Și da și nu, îi răspunse în doi peri piticul. Am auzit din văzduh glasul tău, iar salcia asta mi s-a părut un palat... Trebuie să ajung până mâine seară într-un anume loc...

— Aș putea oare să te ajut? îl întrebă Mădălina.

— Cred că da, nu mă pot duce cu mâna goală, cum se spune. Pe tărâmul acela sunt câțiva copii și așteaptă să le spun o poveste. Și eu nu mai știu niciuna. Le-am isprăvit. Am știut mii și mii de povești. Dar cum spun una, cum o uit. Cum spun alta, cum o uit. Și tot așa, tot așa am ajuns la margine...

Și cum fața piticului se posomorî un pic, fetița îi întinse cartea:

— Ți-o dau!

Piticul se înroși în pomeții obrazilor și spuse că nu știe să citească și că-i vine să moară de rușine. Mădălina încercă să-l încurajeze:

— Dacă-i așa, ia-ți covorașul subsioară și hai cu mine!

Piticul nu așteptă să fie poftit de două ori. Își făcu sul țesătura fermecată, își dădu fesul mai spre ceafă și porni către casa Mădălinei, care nu era prea departe. Intrară tiptil în cămăruța păpușilor, care pentru o clipă deschiseră ochii. Mădălina îl rugă pe elefantul Vasiie să se mute în patul elefantului Năilă, care era plecat la băi. Piticul se întinse în patul elefantului Vasiie și spuse:

— Ce bine! Demult n-am mai dormit într-un pat atât de curat...

După ce mănă o fragă și trei cireșe, spuse mulțumit:

— Mădălina, poți începe povestea. Te ascult bucuros...

Mădălina aprinse lampa, luă cartea și prinse să citească... Piticul zâmbea. Ațipea. Se trezea. Trăgea din lulea... Și iar zâmbea. Și iar ațipea. Păcat că nu erați și voi de față să vedeți și să ascultați cât de frumos citea Mădălina.

— Așa-i că ai terminat clasa I cu media 10? a întrebat-o când a terminat de citit.

— De unde știi? Ești un adevărat vrăjitor... se minună Mădălina.”

(*Un oaspete neobișnuit*, Călin Gruia)

Sarcini de lucru:

„Ascultă cu atenție fiecare întrebare și încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect.
Pentru fiecare întrebare există un singur răspuns corect.”

1) În ce moment al zilei a apărut piticul? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)



A



B



C



D

2) Care este copacul sub care stătea Mădălina? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)



A



B



C



D

3. Unde se afla Mădălina când a întâlnit piticul? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)

- A) la malul apei
- B) în pădure
- C) acasă
- D) la școală

4. Ce făcea Mădălina sub salcie înainte să apară piticul? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)

- A) visa
- B) recita o poezie
- C) citea o povestea
- D) cânta

5. Din ce cauză s-a oprit piticul lângă Mădălina? (Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite)

- a) pentru că era prea obosit
- b) pentru că a fost atras de frumusețea locului
- c) pentru a asculta o poveste
- D) pentru că se rătăcise

6. De ce crezi că Mădălina i-a oferit piticului cartea de povești? (Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite)

- a) o terminase de citit
- b) era prea grea pentru ea
- c) dorea să-l ajute
- d) voia ceva în schimb

7. Cum crezi că se simțea Mădălina când piticul a început să-i asculte povestea? (Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor)

- A) îngrijorată
- B) fericită
- C) nemulțumită
- D) tristă

8. Cum crezi că piticul și-a dat seama că Mădălina a terminat clasa I cu media 10? (Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor)

- A) își făcea ușor prieteni
- B) citea corect și frumos
- C) era ordonată
- D) era cuminte

9. De ce nu a luat piticul cartea de la Mădălina? (Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite)

- A) pentru că nu știa să citească
- B) pentru că nu voia să citească
- C) pentru că știa toate poveștile
- D) pentru că mai avea cărți de povești

10. Ce titlu se potrivește textului ascultat? (Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor)

- a) O dimineață frumoasă
- b) Un oaspete neobișnuit
- c) Sub salcia fermecată
- d) În vacanță

Ai ajuns la finalul testului. Felicitări pentru participare!

Descriptori de performanță

Itemul	Descriptori		
	Integrat	Funcțional	Emergent
I. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale	Încercuiește 4 răspunsuri corecte.	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-2 răspunsuri corecte.
II. Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite din textul ascultat	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 2 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-1 răspunsuri corecte.
III. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 2 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-1 răspunsuri corecte.

ANEXA 5.

Comunicare în limba română

**Probă de evaluare a înțelegerii textului narativ ascultat
(etapa post-experimentală)**

Clasa: a II-a

Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute

1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate

1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat

1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute

Tipul textului: text literar narativ cu structură liniară simplă, repetitivă, în care naratorul este implicat în povestire, iar dialogul este frecvent.

Dimensiunea textului: 780 cuvinte

Durata ascultării: aproximativ 6.30 min

Caracteristicile probei utilizate în etapa post-experimentală

Tipul de text ascultat	Durata ascultării	Criterii de evaluare	Numărul itemului	Modalități de marcare	Punctaj acordat	
Text literar narativ Lungimea: 780 de cuvinte	6.30 min.	1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale	I.I.1.	Se încercuiește litera ce corespunde variantei corecte	10 puncte	
			I.I.2.		10 puncte	
			I.I.3.		10 puncte	
I.I.6.	10 puncte					
2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite	I.II.4.	10 puncte				
	I.II.8.	10 puncte				
3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	I.II.10.	10 puncte				
	I.III.5.	10 puncte				
		I.III.7.	10 puncte			
		I.III.9.	10 puncte			
Total:					100 puncte	

Condiții: Textul va fi citit clar, rar, expresiv. Întrebările și răspunsurile vor fi citite copiilor pentru ca abilitățile de citire să nu influențeze rezultatele testului de înțelegere a ascultării.

Obiective operaționale:

- O1 – Să identifice semnificația cuvintelor-cheie, cu ajutorul contextului;
- O2 – Să recunoască elementele esențiale din textul ascultat: loc, timp, personaje;
- O3 – Să recunoască detalii importante ale textului: acțiuni, idei, momente.
- O4 – Să facă inferențe explicative logice de tip scop și cauză;
- O5 – Să formuleze concluzii simple, integrând informații din enunțuri succesive;
- O6 – Să formuleze concluzii generale, pe baza textului și a cunoștințelor generale;
- O7 – Să interpreteze idei simple, pe baza textului și a experienței personale.

Instrucțiuni pentru ascultarea textului:

„Este ora magică a poveștilor! Vă voi citi o poveste și apoi veți răspunde la câteva întrebări despre ea. Așezați-vă confortabil și ascultați cu atenție!” Titlul textului nu va fi menționat elevilor.

Transcrierea textului ascultat:

„Astă toamnă, într-o dimineață, am plecat de acasă supărat. Băiatul meu cel mic rupsese o filă dintr-o carte, o făcuse ghemotoc și începuse să se joace cu el. La câteva clipe după ce am ieșit pe poartă, în urma mea a căzut o castană. Ajungând pe pământ, ea s-a întrebat:

— Ce-o să se întâmple cu mine, aici, pe pământ? Nu cunosc pe nimeni. N-am niciun prieten! Apoi, nu pot să stau așa, fără să fac nimic...

— Da... ai dreptate, i-a răspuns cineva.

— Poftim?! s-a mirat castana. Cu cine am onoarea să vorbesc?

— Îmi dai voie să mă prezint. Sunt un ghemotoc de hârtie!

— Încântată... De unde ai căzut? Din copac?

Deși era necăjit, ghemotocul a râs:

— A! Nu cresc în copac. N-am căzut. Am fost aruncat!

— Interesant... zise castana. Și de unde ai fost aruncat?

— De la o fereastră. N-aș vrea să crezi că mă laud, dar n-am fost mereu un ghemotoc oarecare.

— Îmi închipui, s-a grăbit castana să-l întrerupă. La început ai fost o sămânță de ghemotoc...

Ghemotocul a râs iar.

— A, nu... La început am fost o filă dintr-o carte. Dar fila a fost ruptă și... mai bine să nu mai vorbim... Sunt în felul meu un înțelept. Știu multe.

— Ce bine! S-a bucurat castana. Înseamnă că ai putea să-mi dai un sfat.

— Ce anume ai vrea să afli de la mine?

— Nu pot să stau așa, fără să fac nimic. Ce sfat îmi dai?

— Dar ce știi să faci?

Castana a răspuns repede :

— Când am căzut din castan, am făcut „poc!“ Se pare că, deocamdată, asta știu să fac: *poc!*

— *Poc!*, după câte știu, face pușca, zise ghemotocul. Când eram o filă dintr-o carte, aceasta a fost împrumutată unui vânător care avea o pușcă. Iar pușca, țin minte, făcea *poc!* Dacă și tu știi să faci *poc!*, cred că ar fi bine să te întovărășești cu un vânător.

— Da, a zis castana. Du-mă la el!

Au ieșit din curte, au luat-o la dreapta, apoi la stânga, din nou la dreapta și au ajuns la casa vânătorului. Castana a sunat la ușă și i-a deschis un ogar.

— Dumneavoastră sunteți vânătorul? A întrebat castana.

— Nu, e o mică neînțelegere. Sunt câinele lui de vânătoare... Vânătorul nu e acasă. Puteți însă să-mi spuneți mie ce doriți.

— Știți, a început castana, sunt o castană! Când am căzut din castan, am făcut *poc!*

— Ca pușca! Zise ogarul.

— Întocmai! Și cum nu vreau să stau degeaba, v-aș întovărăși cu bucurie la vânătoare. Ce părere aveți?

— Îmi pare rău, dar nu cred că o să puteți. Dumneavoastră nu știți să faceți *poc!* Precum pușca. Poate n-ați auzit bine...

— Poate... a răspuns castana.

— Deși am auzul foarte bun, mi se întâmplă și mie să mă mai înșel câteodată, zise ogarul. Pușcă nu puteți fi. Mai încercați în altă parte...

Și ogrul a închis ușa.

Castana s-a întors la ghemotoc și i-a spus că s-a înșelat.

— Poate ai făcut *boc!*, spuse acesta. *Boc!* Se aude ciocanul. Când eram o filă dintr-o carte, am fost împrumutată unui mecanic. Ar fi bine să mergi într-un atelier...

— Da, a zis castana. Mergem la mecanic?

Au mers la casa mecanicului, au bătut la ușă și a răspuns un papagal.

— Dumneavoastră sunteți mecanicul? a întrebat castana

— Nu. Eu sunt un papagal. Tu cine ești?

— O castană. Am căzut și am făcut *boc!*

— Precum ciocanul! a zis papagalul.

— Da. De asta am venit să-l rog pe mecanic să mă ia în atelier.

— Nu se poate! N-ai auzit bine. Nu ești ciocan. Mergi în altă parte!

Castana s-a întors la ghemotoc și i-a spus că s-a înșelat.

— Poate ai făcut: *toc!*, spuse acesta.

— Nu știu. Dacă e așa, ce sfat îmi dai?

— *Toc*, după câte știu eu, se numește o unealtă de scris, care are la vârful peniță. Scriau cu el pe vremuri povestitorii. Știu adresa povestitorului. De la fereastra lui am fost aruncat de băiatul cel mic. Hai să mergem!

Așa a ajuns castana la mine. A intrat cu ea și ghemotocul. Cum nu eram acasă, au discutat cu băiatul, care le-a spus că o castană nu poate fi *toc*. Băiatul se uită apoi la ghemotoc și întrebă:

— Dar tu cine ești? Parcă te-am mai văzut!

— Mă cunoști chiar bine, zise morocănos ghemotocul. Sunt fila pe care ai rupt-o din carte.

— Nu am vrut să te supăr!

— Cărțile trebuie citite! zise ghemotocul.

— Atunci o să te iau, o să te îndrept și o să te lipesc la loc, în carte. Dar rămân fără joc, spuse băiatul.

— Cum ai spus? a întrebat castana. Ai spus *joc*?

— Da.

— Așa am spus când am căzut!

Când am venit acasă, am găsit cartea întreagă și băiatul jucându-se cu o castană.”

(*Castana din poveste*, Octav Pancu-Iași)

Sarcini de lucru:

„Ascultă cu atenție fiecare întrebare și încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect.
Pentru fiecare întrebare există un singur răspuns corect.”

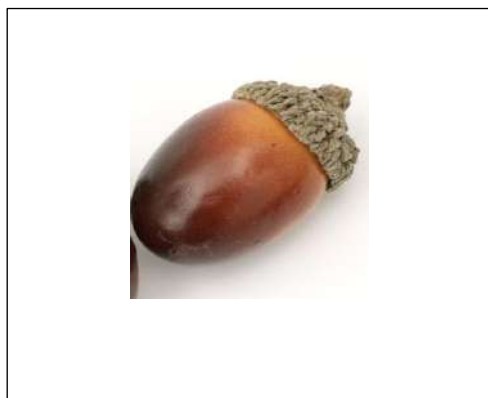
1. Care este fructul căzut din copac, în curtea povestitorului? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)



A.



B.



C.



D.

2. Care este unealta despre care ai aflat în poveste că scriau pe vremuri povestitorii?

(Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)



A.



B.



C.



D.

3. Cu cine a început să vorbească castana după ce a căzut pe pământ? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)

- A. cu povestitorul
- B. cu un ghemotoc de hârtie
- C. cu o altă castană
- D. cu un băiat

4. Ce sfat a cerut castana de la ghemotoc? (Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite)

- A. cum să crească rapid
- B. ce să facă pentru a nu sta degeaba
- C. cum să ajungă la vânător
- D. cum să se împrietenească cu un papagal

5. De ce castana își imagina că ghemotocul a fost la început o sămânță? (Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor)

- A. pentru că era mic
- B. pentru că era negru
- C. pentru că era pe pământ
- D. pentru că unele obiecte se dezvoltă din semințe

6. Unde s-a dus castana când a aflat că poate a făcut „boc”? (Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale din textul ascultat)

- A. la un vânător
- B. la un mecanic
- C. la un povestitor
- D. la un ogar

7. De ce credeți că băiatul a rupt fila din carte? (Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor)

- A. pentru a-și face o jucărie
- B. pentru că nu îi plăcea cartea
- C. pentru că era doar un copil
- D. pentru că se supăraseră pe tatăl său

8. Ce credea ghemotocul despre folosirea cărților? (Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite)

- A. Cărțile sunt făcute pentru a fi împrumutate.
- B. Cărțile sunt scrise pentru a fi citite.
- C. Cărțile sunt făcute pentru a fi păstrate.
- D. Cărțile sunt scrise pentru adulți.

9. Ce titlu se potrivește textului ascultat? (Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor)

- A. Ghemotocul și cartea de colorat
- B. Aventurile unei castane într-o vară
- C. Vânătorul, mecanicul și scriitorul
- D. Castana din poveste

10. Ce decizie ia băiatul cu privire la fila ruptă din carte? (Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite)

- A. O aruncă pe fereastră pentru că era inutilă.
- B. O dă tatălui său, povestitorul.
- C. O îndreaptă și o lipește în carte.
- D. O transformă într-un avion de hârtie.

Ai ajuns la finalul testului. Felicitări pentru participare!

Descriptori de performanță

Itemul	Descriptori		
	Integrat	Funcțional	Emergent
I. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale	Încercuiește 4 răspunsuri corecte.	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-2 răspunsuri corecte.
II. Identificarea semnificației mesajului pe baza informațiilor explicite și implicite din textul ascultat	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 2 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-1 răspunsuri corecte.
III. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	Încercuiește 3 răspunsuri corecte.	Încercuiește 2 răspunsuri corecte.	Încercuiește 0-1 răspunsuri corecte.

ANEXA 6. Descrierea rezultatelor înregistrate la proba de evaluare a înțelegerii textului ascultat (etapa pre-experimentală)

Etapa pre-experimentală

Grupul experimental

2 A inițial			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.4.	Total	I.II.5.	I.II.6.	I.II.9.	Total	I.III.7.	I.III.8.	I.III.10.	Total
Aa	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	0	10	10	20
Ba	70	F	0	10	0	10	20	10	0	10	20	10	10	10	30
Ca	60	E	0	0	10	10	20	0	10	10	20	10	0	10	20
Da	60	E	0	0	10	0	10	0	10	10	20	10	10	10	30
Ea	80	F	10	10	0	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Fa	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ga	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ha	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ia	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	0	10	10	20
Ja	60	E	0	0	10	10	20	0	10	10	20	0	10	10	20
Ka	80	F	10	10	10	10	40	0	0	10	10	10	10	10	30
La	60	E	10	0	0	10	20	0	10	0	10	10	10	10	30
Ma	70	F	10	10	0	10	30	0	10	10	20	10	10	0	20
Na	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Oa	80	F	0	10	10	10	30	10	0	10	20	10	10	10	30
Pa	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Qa	60	E	10	0	0	10	20	10	10	10	30	0	10	0	10
Ra	70	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Sa	70	F	10	0	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Ta	70	F	0	0	10	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Ua	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Va	60	E	0	10	10	0	20	0	10	10	20	10	10	0	20
Wa	80	F	10	0	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Xa	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ya	70	F	10	0	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
	1870						710				500				660

	75%						71%				67%			88%	
2 D inițial			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.4.	Total	I.II.5.	I.II.6.	I.II.9.	Total	I.III.7.	I.III.8.	I.III.10.	Total
Ad	60	E	10	10	0	10	30	10	0	10	20	10	0	0	10
Bd	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Cd	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Dd	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Ed	80	F	10	10	0	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Fd	80	F	10	10	0	10	30	10	0	10	20	10	10	10	30
Gd	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Hd	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Id	70	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	0	0	10
Jd	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Kd	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ld	70	F	0	10	10	10	30	10	0	10	20	10	10	0	20
Md	50	E	0	0	0	10	10	0	0	10	10	10	10	10	30
Nd	80	F	10	10	10	10	40	0	10	0	10	10	10	10	30
Od	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Pd	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Qd	70	F	0	10	10	10	30	0	10	0	10	10	10	10	30
Rd	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Sd	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Td	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Ud	60	E	0	10	10	10	30	0	0	10	10	10	10	0	20
Vd	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Wd	70	F	10	10	10	10	40	0	10	0	10	0	10	10	20
Xd	70	F	0	10	10	10	30	0	10	0	10	10	10	10	30
Yd	50	E	0	0	0	10	10	0	10	10	20	10	10	0	20
	1950						780				500				670
	75%						78%				67%				89%

2 E inițial			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.4.	Total	I.II.5.	I.II.6.	I.II.9.	Total	I.III.7.	I.III.8.	I.III.10.	Total
Ae	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Be	70	F	10	10	10	10	40	0	10	0	10	0	10	10	20
Ce	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
De	80	F	10	0	10	10	30	10	10	0	20	10	10	10	30
Ee	70	F	0	0	10	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Fe	50	E	0	0	10	10	20	0	10	0	10	10	0	10	20
Ge	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
He	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Ie	90	I	10	10	10	10	40	10	10	0	20	10	10	10	30
Je	60	E	0	10	10	10	30	10	0	0	10	10	10	0	20
Ke	70	F	0	10	10	10	30	0	0	10	10	10	10	10	30
Le	60	E	0	10	10	10	30	10	0	0	10	10	10	0	20
Me	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Ne	70	F	0	10	10	10	30	10	0	10	20	0	10	10	20
Oe	30	R	0	0	0	0	0	0	10	0	10	10	10	0	20
Pe	80	F	10	10	0	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Qe	60	E	0	10	10	10	30	0	0	10	10	10	10	0	20
Re	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Se	70	F	0	10	10	10	30	0	10	0	10	10	10	10	30
Te	80	F	10	10	10	10	40	0	10	0	10	10	10	10	30
Ue	70	F	0	10	0	10	20	10	10	0	20	10	10	10	30
Ve	70	F	0	10	10	10	30	0	0	10	10	10	10	10	30
We	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Xe	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ye	70	F	0	0	10	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
	1780						670				430				680
	71%						67%				57%				91%

Grupul de control

2 B inițial			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.4.	Total	I.II.5.	I.II.6.	I.II.9.	Total	I.III.7.	I.III.8.	I.III.10.	Total
Ab	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	0	10	10	20
Bb	80	F	10	10	10	10	40	0	10	0	10	10	10	10	30
Cb	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	0	20
Db	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Eb	40	R	10	10	10	0	30	10	0	0	10	0	0	0	0
Fb	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Gb	70	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	0	20
Hb	20	R	0	10	0	0	10	0	10	0	10	0	0	0	0
Ib	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Jb	50	E	0	10	10	10	30	0	10	0	10	10	0	0	10
Kb	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Lb	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	0	20
Mb	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Nb	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Ob	70	F	0	10	10	10	30	10	0	0	10	10	10	10	30
Pb	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	0	20
Qb	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Rb	70	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	0	20
Sb	90	I	10	10	0	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Tb	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ub	70	F	10	10	0	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Vb	70	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	0	20
Wb	50	E	0	10	0	10	20	0	10	10	20	0	10	0	10
Xb	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
	1790						810				450				540
	75%						81%				60%				72%

2 C inițial			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.4.	Total	I.II.5.	I.II.6.	I.II.9.	Total	I.III.7.	I.III.8.	I.III.10.	Total
Ac	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Bc	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	0	10	10	20
Cc	70	F	10	10	0	0	20	10	0	10	20	10	10	10	30
Dc	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ec	70	F	0	0	10	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Fc	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Gc	50	E	10	10	10	10	40	0	0	0	0	0	10	0	10
Hc	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ic	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Jc	30	R	0	0	0	10	10	10	0	0	10	0	10	0	10
Kc	70	F	0	10	10	0	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Lc	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Mc	30	R	0	10	0	0	10	0	0	10	10	0	10	0	10
Nc	50	E	0	10	0	0	10	0	0	10	10	10	10	10	30
Oc	60	E	0	10	10	10	30	0	10	10	20	0	10	0	10
Pc	70	F	10	10	0	0	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Qc	90	I	10	10	0	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Rc	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Sc	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Tc	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Uc	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Vc	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Wc	70	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Xc	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Yc	70	F	10	10	0	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Zc	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
	1980						780				530				670
	76%						78%				71%				89%

2 F inițial			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.4.	Total	I.II.5.	I.II.6.	I.II.9.	Total	I.III.7.	I.III.8.	I.III.10.	Total
Af	60	E	10	10	0	10	30	0	0	10	10	0	10	10	20
Bf	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	0	20
Cf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Df	60	E	0	10	10	10	30	10	0	0	10	0	10	10	20
Ef	50	E	0	0	0	10	10	10	10	0	20	0	10	10	20
Ff	60	E	0	10	10	10	30	0	10	0	10	0	10	10	20
Gf	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Hf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
If	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Jf	80	F	10	10	10	0	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Kf	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Lf	70	F	0	10	10	10	30	10	0	10	20	10	10	0	20
Mf	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Nf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Of	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Pf	80	F	10	10	10	10	40	10	10	0	20	0	10	10	20
Qf	70	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Rf	80	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	0	20
Sf	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Tf	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	0	20
Uf	50	E	10	0	10	0	20	10	0	10	20	0	0	10	10
Vf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Wf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Xf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Yf	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Zf	60	E	10	0	10	10	30	10	0	10	20	0	10	0	10
	2080						860				590				650
	80%						86%				79%				87%

ANEXA 7. Descrierea rezultatelor înregistrate la testul de evaluare a înțelegerii textului ascultat (etapa post-experimentală)

Etapa post-experimentală

Grupul experimental

2 A final			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.6	Total	I.II.4.	I.II.8.	I.II.10.	Total	I.III.5.	I.III.7.	I.III.9.	Total
Aa	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ba	80	F	10	10	10	10	40	10	0	10	20	0	10	10	20
Ca	80	F	0	10	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Da	60	E	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	0	10
Ea	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Fa	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Ga	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ha	70	F	10	0	10	0	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Ia	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Ja	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Ka	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
La	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Ma	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Na	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Oa	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Pa	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Qa	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Ra	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Sa	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Ta	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Ua	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Va	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Wa	80	F	10	10	10	0	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Xa	80	F	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	0	20
Ya	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
	2160						790				730				640
	86%						79%				97%				85%

2 D final			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.6	Total	I.II.4.	I.II.8.	I.II.10.	Total	I.III.5.	I.III.7.	I.III.9.	Total
Ad	70	F	10	0	10	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Bd	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Cd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Dd	80	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Ed	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Fd	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Gd	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Hd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Id	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Jd	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Kd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ld	70	F	0	10	0	10	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Md	70	F	10	0	10	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Nd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Od	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Pd	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Qd	90	I	10	0	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Rd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Sd	100	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Td	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ud	70	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	0	10
Vd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Wd	90	I	10	0	10	10	30	0	10	10	20	10	10	10	30
Xd	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Yd	70	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	0	10	10
	2160						790				690				640
	86%						79%				92%				85%

2 E final			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.6	Total	I.II.4.	I.II.8.	I.II.10.	Total	I.III.5.	I.III.7.	I.III.9.	Total
Ae	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Be	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Ce	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
De	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Ee	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Fe	80	F	0	10	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Ge	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
He	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ie	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Je	60	E	0	0	10	0	10	0	10	10	20	10	10	10	30
Ke	80	F	10	10	10	10	40	10	10	0	20	10	10	0	20
Le	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Me	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Ne	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	10	20
Oe	60	E	0	10	10	0	20	0	10	10	20	0	0	10	10
Pe	90	I	10	10	10	0	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Qe	70	F	10	0	10	0	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Re	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Se	80	F	0	10	10	0	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Te	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ue	90	I	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	10	30
Ve	60	E	0	0	10	0	10	10	0	10	20	10	10	10	30
We	80	F	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	0	20
Xe	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Ye	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
	2130						750				700				670
	85%						75%				93%				89%

Grupul de control

2 B final			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.6	Total	I.II.4.	I.II.8.	I.II.10.	Total	I.III.5.	I.III.7.	I.III.9.	Total
Ab	50	E	0	0	10	10	20	0	0	10	10	0	10	10	20
Bb	40	R	0	0	10	0	10	0	0	10	10	0	10	10	20
Cb	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	0	20
Db	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Eb	50	E	0	0	10	10	20	10	10	0	20	0	10	0	10
Fb	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Gb	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Hb	0	R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ib	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Jb	60	E	10	0	10	10	30	10	10	0	20	0	10	0	10
Kb	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	0	10	20
Lb	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Mb	80	F	10	10	10	10	40	10	10	10	30	0	10	0	10
Nb	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Ob	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Pb	70	F	10	0	10	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Qb	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Rb	60	E	0	0	10	0	10	10	10	10	30	0	10	10	20
Sb	60	E	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	0	10	10
Tb	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Ub	60	E	0	0	10	10	20	0	10	10	20	0	10	10	20
Vb	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	0	10	10	20
Wb	60	E	0	0	10	10	20	10	10	0	20	0	10	10	20
Xb	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
	1630						590				590				450
	68%						59%				79%				60%

2 C final			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.6	Total	I.II.4.	I.II.8.	I.II.10.	Total	I.III.5.	I.III.7.	I.III.9.	Total
Ac	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	0	20
Bc	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Cc	70	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	0	10
Dc	60	E	0	0	10	0	10	10	10	10	30	0	10	10	20
Ec	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Fc	60	E	0	0	10	0	10	10	10	10	30	0	10	10	20
Gc	70	F	0	10	10	10	30	0	10	10	20	10	0	10	20
Hc	50	E	0	0	10	0	10	0	10	10	20	0	10	10	20
Ic	80	F	10	10	10	10	40	0	10	10	20	10	10	0	20
Jc	50	E	10	0	10	0	20	0	10	10	20	10	0	0	10
Kc	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Lc	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Mc	30	R	0	0	10	0	10	0	0	0	0	0	10	10	20
Nc	50	E	0	0	10	0	10	10	10	10	30	0	10	0	10
Oc	30	R	0	0	10	0	10	0	0	10	10	0	10	0	10
Pc	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	0	20
Qc	70	F	10	0	10	0	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Rc	50	E	0	0	10	0	10	10	0	10	20	0	10	10	20
Sc	80	F	0	10	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Tc	70	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Uc	70	F	10	0	10	0	20	0	10	10	20	10	10	10	30
Vc	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Wc	60	E	10	10	10	0	30	10	10	10	30	0	0	0	0
Xc	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Yc	60	E	10	0	10	0	20	10	10	10	30	0	10	0	10
Zc	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
	1730						550				670				510
	67%						55%				89%				68%

2 F final			1. Recunoașterea vocabularului și a informațiilor esențiale				I1	2. Identificarea semnificației pe baza informațiilor explicite și implicite			I2	3. Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor			I3
Codificarea numelui subiecților	Valoarea cantitativă a indicelui de înțelegere	Nivelul calitativ	I.I.1.	I.I.2.	I.I.3.	I.I.6	Total	I.II.4.	I.II.8.	I.II.10.	Total	I.III.5.	I.III.7.	I.III.9.	Total
Af	70	F	10	10	10	0	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Bf	80	F	10	10	10	10	40	10	0	10	20	0	10	10	20
Cf	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Df	50	E	0	0	10	10	20	0	0	10	10	10	0	10	20
Ef	50	E	0	0	10	10	20	10	10	0	20	10	0	0	10
Ff	60	E	0	10	10	0	20	10	10	10	30	0	0	10	10
Gf	90	I	10	0	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Hf	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
If	80	F	0	0	10	10	20	10	10	10	30	10	10	10	30
Jf	70	F	10	0	10	0	20	10	10	10	30	10	10	0	20
Kf	60	E	0	10	10	10	30	10	10	10	30	0	0	0	0
Lf	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	0	10	20
Mf	60	E	0	10	10	10	30	0	0	10	10	10	10	0	20
Nf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Of	90	I	10	10	10	0	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Pf	70	F	10	0	10	0	20	10	10	10	30	0	10	10	20
Qf	60	E	0	10	0	10	20	0	10	0	10	10	10	10	30
Rf	70	F	10	0	10	10	30	0	10	10	20	0	10	10	20
Sf	90	I	0	10	10	10	30	10	10	10	30	10	10	10	30
Tf	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	0	10	20
Uf	60	E	10	0	10	0	20	10	10	10	30	10	0	0	10
Vf	90	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	0	20
Wf	100	I	10	10	10	10	40	10	10	10	30	10	10	10	30
Xf	80	F	10	0	10	10	30	10	10	10	30	0	10	10	20
Yf	70	F	10	0	10	10	30	0	10	10	20	10	10	0	20
Zf	70	F	10	0	0	10	20	10	0	10	20	10	10	10	30
	1970						740				660				570
	76%						74%				88%				76%

Blogul <https://atelieradda.blogspot.com/>

[ADDA](#)

Activități dirijate de ascultare și înțelegere a textului ascultat

Cu toată dragostea, Jenny Torres Sanchez

By [Liliana Scintei](#) - [decembrie 20, 2023](#)

1. Pre-ascultare:

- Conectarea cu experiențele personale: *Aveți vreun obiect special care vă amintește de cineva drag?*
- Stimularea curiozității: *Ce mirosuri sau sunete vă amintesc de locul vostru preferat?*
- Anticiparea elementelor din poveste: *Ați auzit vreodată de piñate? Știți cum sunt folosite la sărbători?*

2. Cunoașterea vocabularului:

[Cuvinte încrucișate](#)

2. Ascultă povestea:

[Cu toată dragostea](#)

3. Joc de rol

La magazinul bunicii

5. Banda desenată

[Bandă desenată](#)

6. Iată cum poți confecționa o pinata (ascultarea instrucțiunilor):

[Mini Pinata din rolă de carton](#)

Mașinăria de vise, Adina ROSETTI

By [Liliana Scintei](#) - [decembrie 15, 2023](#)

1. Cuvântul săptămânii:

[Fii creativ!](#)

2. Despre ce crezi că va fi vorba în textul ascultat?

[Tabelul predicțiilor](#)

3. Ascultă povestea!

4. Răspunde la întrebări!

[Taxonomia interogării](#)

Castana din poveste, Octav PANCU-IAȘI

By [Liliana Scintei](#) - [decembrie 10, 2023](#)

1. Dezvoltă-ți vocabularul!

[Unește ce se potrivește!](#)

2. Ce crezi că vor reprezenta aceste cuvinte în text? Așază-le acolo unde se potrivesc, apoi ascultă povestea și verifică predicțiile.

[Cuvinte în careu](#)

2. Ascultă povestea:

[Castana din poveste](#)

3. Descarcă și completează harta textului:

[Harta textului](#)

4. Iată ce poți face cu plastilină și câteva castane:

[Lucrări practice](#)

Cioc! Cioc! Cioc!, Emil GÂRLEANU

By [Liliana Scintei](#) - [octombrie 20, 2023](#)

1. Descoperă numele unor păsări sălbatice din țara noastră.

[Joc: Rebus](#)

2. Păsări din România. Selectează doar caracteristicile adevărate!

[Păsări din România](#)

3. Joacă-te cu cuvintele:

[Cuvinte cu același înțeles:](#)

[Cuvinte cu înțeles opus:](#)

4. Ascultă povestea:

[Cioc! Cioc! Cioc! de Emil Gârleanu](#)

5. Rezolvă câteva sarcini despre textul ascultat:

[Verifică-ți ascultarea](#)

[Fișă de lucru](#)

[Joacă-te! Găsește locul fiecărui cuvânt](#)

Sarea în bucate, Petre ISPIRESCU

By [Liliana Scintei](#) - [septembrie 22, 2023](#)

1. Gândește-te!

Ce lucruri consideri că sunt foarte importante în viața ta?

Există lucruri mici sau aparent ne semnificative care sunt de fapt foarte importante? De ce?

2. Ascultă povestea!

[Sarea în bucate](#)

3. Verifică înțelegerea textului ascultat!

[Test Quizizz](#)

[Fișă de lucru](#)

4. Antrenează-ți înțelegerea completând posterele:

[Postere](#)

5. Citește textul adaptat cititorului începător:

[Sarea în bucate](#)

6. La teatru!

Teatrul radiofonic este adaptarea unei piese de [teatru](#) pentru a fi transmisă la [radio](#). Fără a avea nicio imagine vizuală, o piesă de teatru radiofonică include doar [dialogul](#), muzica și [efectele speciale](#) pentru ca ascultătorul să-și imagineze personajele și povestea. A avut o largă popularitate în anii 1920, pe care o pierde treptat până în anii 1950, odată cu [aparitia și dezvoltarea televiziunii](#). (Wikipedia)

Sarea în bucate

***Tupa-Tup*, Irimie STRĂUȚ**

By [Liliana Scintei](#) - [septembrie 15, 2023](#)

1. 💡 Știți la ce folosește un toc?
2. În poveste vei auzi câteva cuvinte noi. Să le descoperim înțelesul:

[Cuvinte cu același înțeles.](#)

3. Poveste cu mișcare: Ascultă povestea și pocnește din degete când auzi cuvântul TOC.

[Tupa-Tup](#)

4. Amintește-ți informații din textul ascultat:

[Tupa-Tup și prietenii săi](#)

***Povestea cu mătura noastră*, Octav PANCU-IAȘI**

By [Liliana Scintei](#) - [august 20, 2023](#)

1. Pre-ascultare:
 - Conectarea cu experiențele personale: *Ce ar putea să facă un obiect din casă dacă ar prinde viață pentru o zi?*
 - Stimularea curiozității: *În ce ai vrea să te transformi pentru o zi?*
 - Anticiparea elementelor din poveste: *elevii vor mima cuvintele-cheie scrise pe cartonașe: mătură, cal, pian, leneșă.*

2. Ascultă povestea:

[Povestea cu mătura noastră](#)

3. Concurs: 10 întrebări de nota 10!

[Concurs](#)

4. Antrenează-ți înțelegerea completând posterele:

[Postere](#)

5. Citește textul adaptat cititorului începător:

[Povestea cu mătura noastră](#)

***Ziua când toți au șapte ani*, Octav PANCU-IAȘI**

By [Liliana Scintei](#) - [iunie 10, 2023](#)

1. Ce obiecte se transformă în jocurile voastre?
2. Cum vă simțiți înaintea unei zile importante?
1. Descoperă prin joc despre ce vei asculta.

Cuvinte-cheie

2. Ascultă textul:

[Ziua când toți au șapte ani](#)

3: Activități după momentul ascultării:

[Harta textului](#)

[Testează-ți ascultarea](#)

[Fișa de lucru](#)

4. Citește textul adaptat, din manualul de clasa a II-a:

[Text adaptat pentru nivelul de cititor-începător](#)

5. Dacă ai citit, joacă-te!

[Secretele textului narativ:](#)

Un miriapod hoinar, Adina POPESCU

By [Liliana Scintei](#) - [februarie 15, 2023](#)

1. Cuvântul săptămânii:

[Fii creativ!](#)

2. Dezvoltă-ți vocabularul!

[Unește ce se potrivește!](#)

3. Ascultă povestea!

4. Antrenează-ți înțelegerea completând posterele:

[Postere](#)

Creionul, Elia DAVID

By [Liliana Scintei](#) - [ianuarie 14, 2023](#)

1. Deschideți cutiile și citiți cuvintele-cheie. Despre ce credeți că va fi vorba în povestea pe care o veți asculta?

[Cuvinte în avans](#)

2. [Activitate practică:](#) Ia o foaie și un creion! Închide ochii și desenează timp de 2-3 minute orice dorești.

Reflectează:

Ce sentimente ai trăit în timp ce desenai?

Ce ai simțit când ai deschis ochii și ți-ai văzut desenul?

Cum crezi că se simte un creion care nu poate să scrie sau să deseneze, comparativ cu celelalte care pot?

3. Ascultă povestea:

[Creionul, de Elia David](#)

4. Povestea abramburită

[Identifică informațiile adevărate și pe cele false!](#)

Micul arici

By [Liliana Scintei](#) - [decembrie 08, 2022](#)

Activitate de ascultare a textului - (Clasa a II-a)

1. Ascultă cu atenție și spune ce instrument muzical produce sunetul auzit.

[Ghicește sunetul!](#)

2. Ascultă o poveste:

[Micul arici](#)

3. Verifică-ți ascultarea:

[Fișă de lucru:](#)

4. Ilustrează povestea:

[Banda desenată](#)

4. Joacă-te:

[Cine spune?](#)

5. Ești micul arici și vei da o petrecere. Realizează o invitație la petrecerea ta!

[Invitație](#)

Bătrâna și vasul, poveste populară

By [Liliana Scintei](#) - [noiembrie 11, 2022](#)

1. Exercițiu-joc

[Descoperă înțelesul cuvintelor!](#)

2. Ascultă povestea:

[Bătrâna și vasul, poveste populară](#)

3. Activitate practică:

Realizează un desen în care să se regăsească elementele întâlnite în povestea ascultată.

4. Reflecție:

Reascultă povestea și identifică elementele care lipsesc din desenul tău.

4. Verifică-ți ascultarea:

5. Citește povestea adaptată pentru un mic cititor!

Bătrâna și vasul

Sub ciupercă, Vladimir ȘUTEEV

By [Liliana Scintei](#) - [octombrie 09, 2022](#)

1. Dezvoltă-ți atenția!

Ascultă cu atenție și ghicește sunetul:

2. Descoperă prin joc despre ce vei asculta:

Joc de sortare

3. Ascultă povestea:

Sub ciupercă

4. Rezolvă exercițiile din fișa de lucru:

Fișă de lucru

5. Joacă-te!

Cuvinte prietenoase

Povestea cărții de povești, Emilia CĂLDĂRARU

By [Liliana Scintei](#) - [februarie 15, 2022](#)

1. Ghicitori:

Are pagini colorate

Și scrie în ea de toate.

Și cu cât o îndrăgești,

Tot mai mult o folosești.

Are foi și nu e pom,

Îți vorbește și nu-i om,

Dă exemple, sfaturi multe

Celor ce vor să le-asculte!

2. Ascultă textul:

Povestea cărții de povești

3. Descarcă și completează harta textului

harta textului

5. Citește textul adaptat pentru cititorul-începător:

Povestea cărții de povești

6. Activitate practică:

Cum poți realiza o carte

Iepurele și ariciul, poveste populară

By [Liliana Scintei](#) - [august 20, 2020](#)

1. Descoperă prin joc despre ce vei asculta:

[Cu cine te poți întâlni în pădure?](#)

2. Ascultă povestea:

[Iepurele și ariciul](#)

3. Ți plac benzile desenate? Descarcă șablonul și realizează-ți propria bandă desenată!

[Banda desenată](#)

4. Poți rezolva misterul?

[Cine spune?](#)

5. Joacă-te!

[Descoperă cuvântul lipsă!](#)

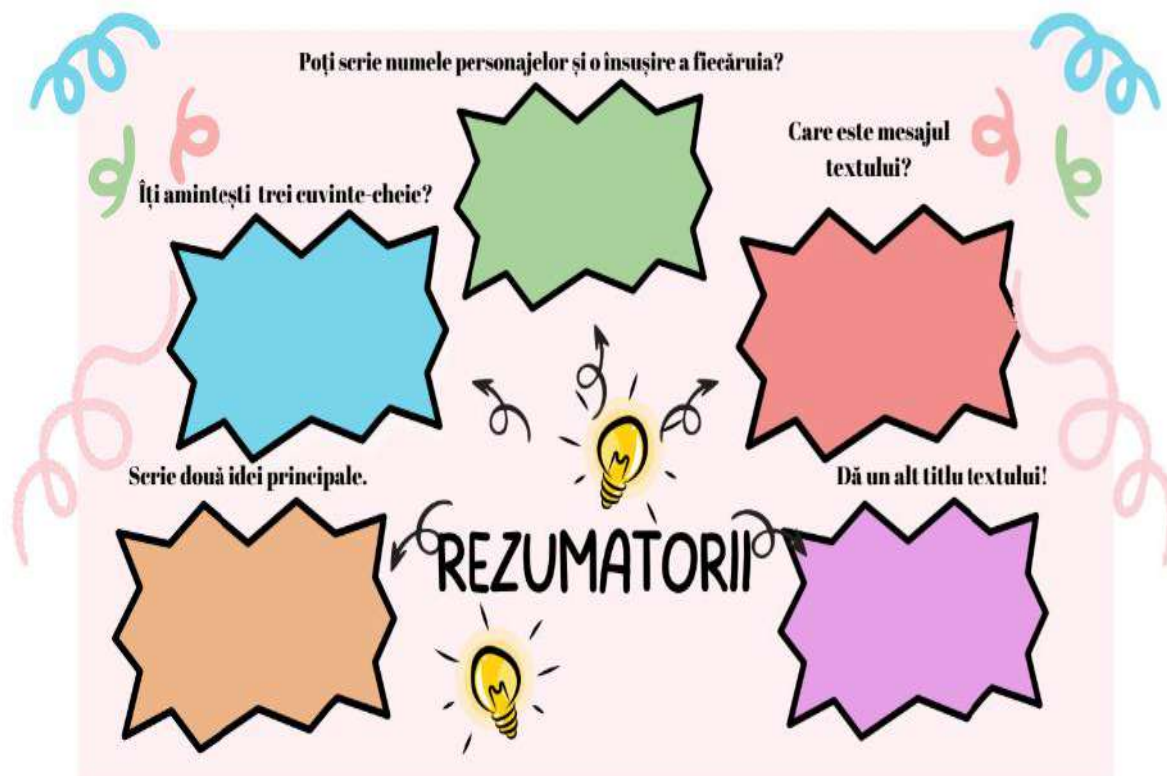
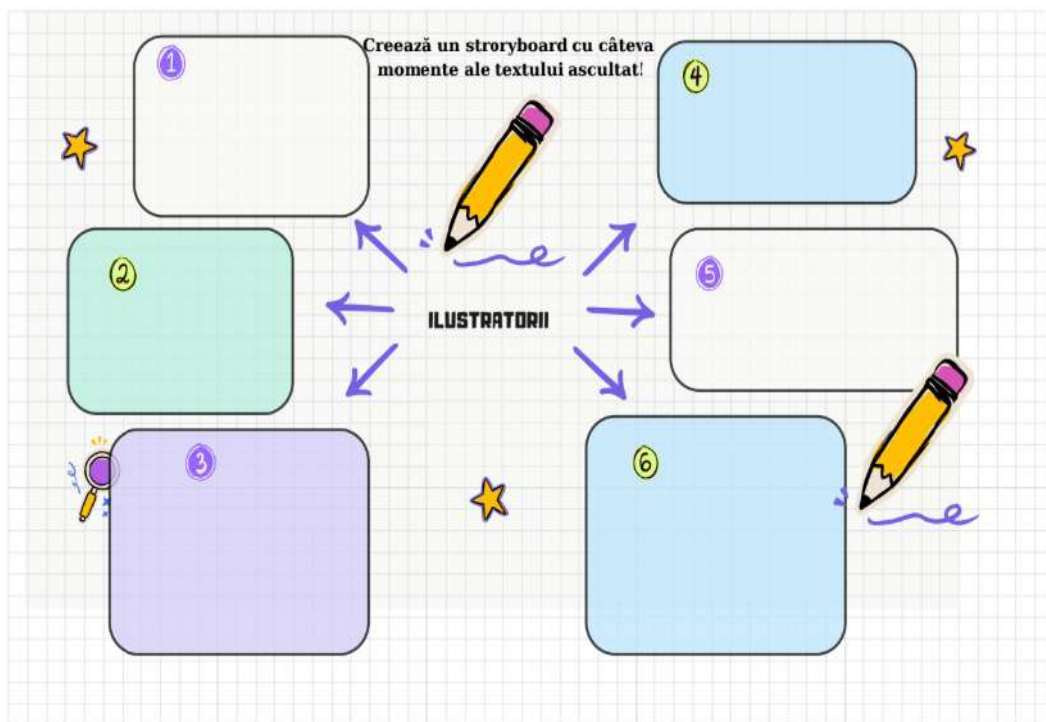
ANEXA 9. TAXONOMIA INTEROGĂRII

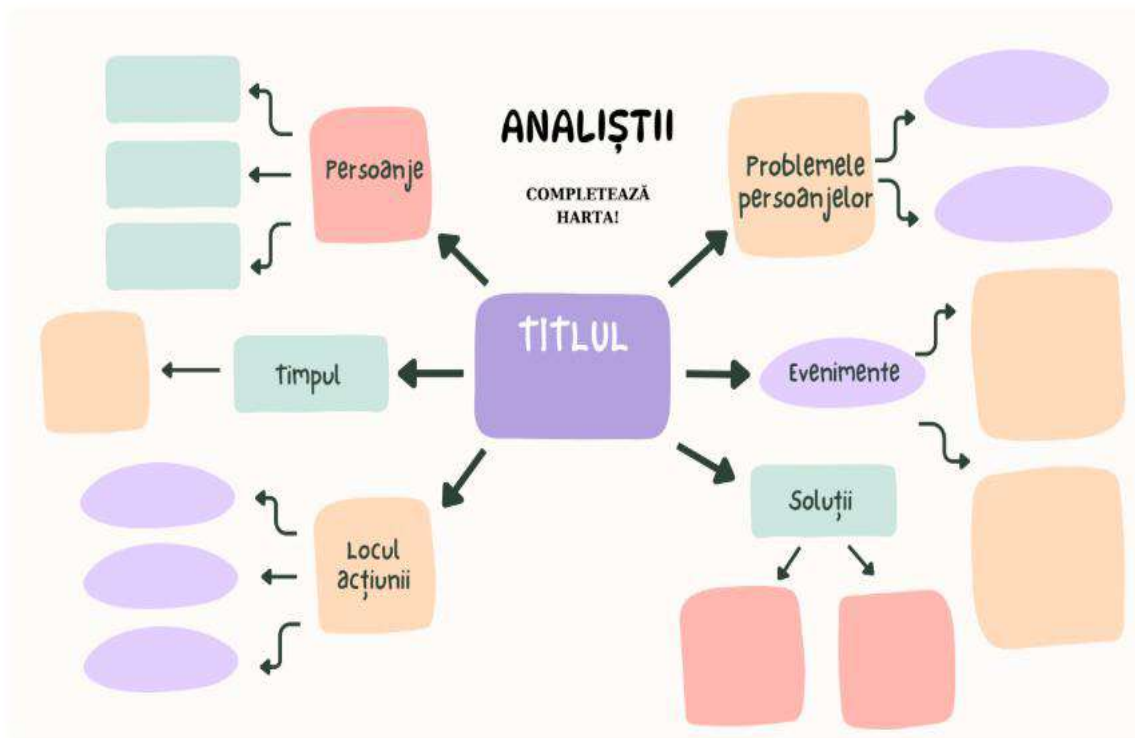
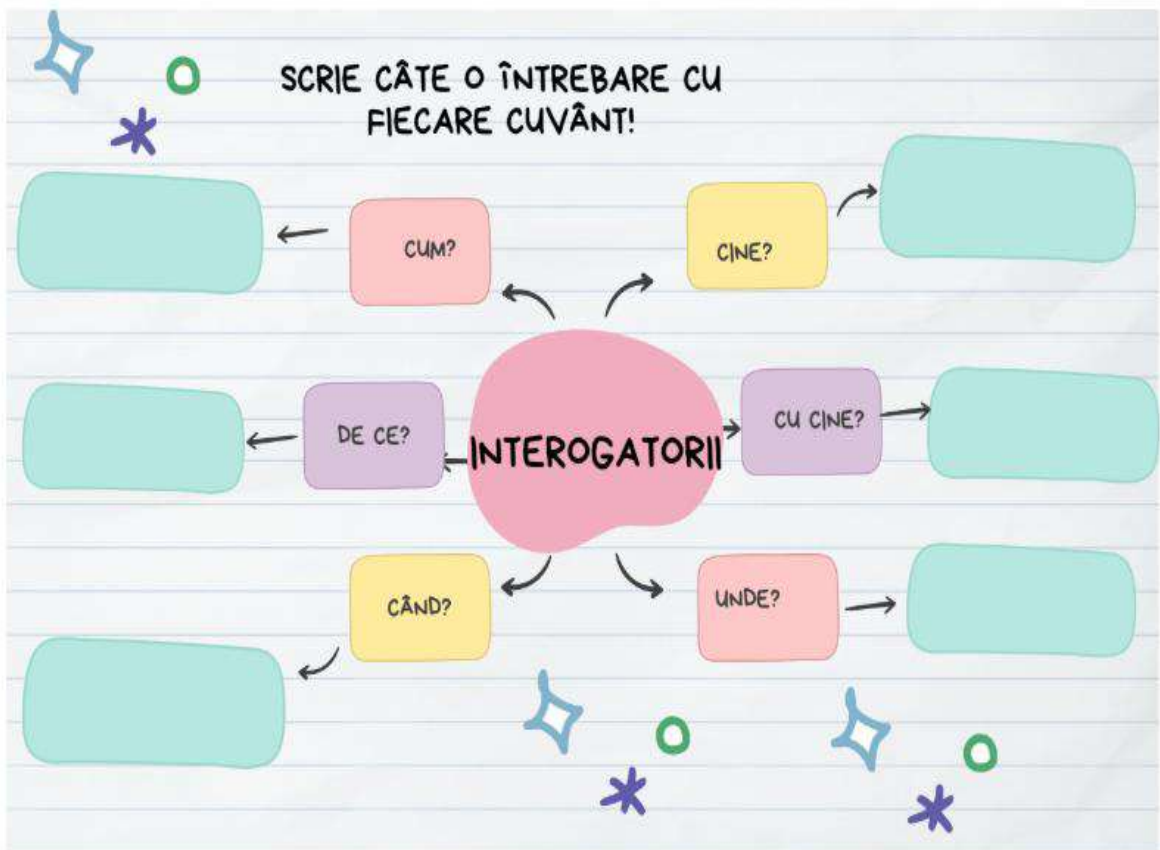
Mașinăria de vise, Adina Rosetti



REAMINTIRE	ÎNȚELEGERE
<p>Care sunt personajele principale din poveste?</p> <p>Ce își dorește Sever să construiască?</p> <p>Ce pericol amenința familia Ritz?</p> <p>De ce nu putea dormi motanul cel negru?</p>	<p>De ce părinții nu înțelegeau dorința lui Sever?</p> <p>Cum influențează motanul acțiunile lui Sever?</p> <p>Ce simboalizează bucata de brânză?</p> <p>Ce parte din poveste ți-a plăcut cel mai mult? De ce?</p>
APLICARE	ANALIZARE
<p>Dacă ai fi în locul lui Sever, cum ai încerca să îți convingi părinții că mașinăria ta ar putea fi utilă?</p> <p>Ce cuvinte ai folosi pentru a crea un vis plăcut folosind mașinăria lui Sever?</p> <p>Cum ar putea Sever să îmbunătățească mașinăria de vise pentru a ajuta mai multe animale?</p>	<p>Cum este relația dintre Sever și părinții lui? Diferă dorințele și prioritățile lor?</p> <p>Poți explica de ce motanul îl privea cu rânjet neîncrezător?</p> <p>De ce crezi că Sever a ales să-și risce siguranța pentru a ajuta motanul?</p> <p>Ce trăsături ale personajelor poți deduce din acțiunile lor?</p>
EVALUARE	CREARE
<p>Crezi că Sever a luat decizia corectă să invite motanul în ascunzătoarea familiei sale? Argumentează.</p> <p>Consideri că mașinăria de vise a avut un impact pozitiv asupra comunității de animale? De ce?</p> <p>Crezi că părinții lui Sever ar trebui să îl susțină mai mult? Justifică.</p>	<p>Imaginează-ți că Sever decide să îmbunătățească mașinăria de vise. Ce noi funcții ai adăuga și cum ar ajuta acestea alte animale?</p> <p>Scrie un scurt paragraf despre un vis pe care l-ar avea motanul folosind mașinăria lui Sever.</p> <p>Creează o continuare a poveștii în care un alt animal vine la Sever cu o problemă. Cum ar putea mașinăria lui să o rezolve?</p>

ANEXA 10. ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE (sarcini diferențiate)





ANEXA 11. BANDA DESENATĂ

Banda desenată	
Titlul textului:.....	
Personaje (Cine?)	Cadru (Când? Unde?)
Problema (Ce?)	Evenimente
Evenimente	Soluția (Cum?)

Tabelul predicțiilor

Imaginează-ți ce se va întâmpla în textul ascultat!

Ce s-a întâmplat, de fapt?

La final, cred că

.....

.....

.....

De ce crezi asta? (dovada)

.....

3. Ce s-a întâmplat, de fapt?

1. La început, prevăd că:

.....

.....

.....

2. De ce crezi asta? (dovada)

.....

După ascultarea celui de-al doilea fragment, prevăd că

.....

.....

De ce crezi asta? (dovada)

.....

Ce s-a întâmplat, de fapt?

După ascultarea primului fragment, prevăd că

.....

.....

De ce crezi asta? (dovada)

.....

ANEXA 13. TERMENI ÎN AVANS

0:30 Tap one to open

emoționat fulg contur

creion om de zăpadă 6

Creionul, de E. David (Termeni în avans)

by Liliana17

Share

Proiect de lecție
Un miriapod hoinar, de Adina Popescu

CLASA: a II-a

OBIECTUL: Comunicare în limba română

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: Lumea necuvântătoarelor – textul literar narativ

SUBIECTUL: „Un miriapod hoinar”, de Adina Popescu (ascultarea și comprehensiunea textului literar narativ)

TIPUL LECTIEI: Lecție de comunicare/ dobândire de noi cunoștințe

MOTIVAȚIA LECȚIEI:

- Lecția facilitează formarea competenței de receptare a mesajului oral prin ascultare, reflecție asupra ascultării și comprehensiunea textului literar narativ ascultat.
- Textul ales facilitează folosirea predicției (anticipării) ca scop al ascultării. Elevii sunt mai motivați să asculte pentru a vedea dacă predicțiile lor sunt confirmate. Prin conținutul său, textul sprijină formarea competenței de comunicare, din perspectiva funcțiilor comunicative: convenții sociale, exprimarea atitudinilor și sentimentelor.

COMPETENȚE SPECIFICE:

- 1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate.
- 1.2 Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat.
- 1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute.

OBIECTIVE OPERATIONALE:

- O1 – Să formuleze predicții pe baza cuvintelor-cheie;
- O2 – Să revizuiască predicțiile pe baza textului ascultat;
- O3 – Să identifice elementele de construcție a textului narativ (personajele, locul și timpul întâmplării);
- O4 – Să construiască răspunsuri complete și logice, la întrebările de comprehensiune;
- O5 – Să reprezinte ideile esențiale sub forma unei hărți mentale;
- O6 – Să exprime o părere personală în legătură cu personajele textului sau comportamentul acestora.

Strategia didactică

Metode și procedee: activitatea de ascultare dirijată și gândire, harta mentală, jocul de rol, exercițiul.

Mijloace de învățământ: tablă interactivă, planșă și cuvinte decupate pentru *Cuvinte în careu*, cartea *Miriapodul hoinar și alte povești* de Adina Popescu.

Forme de organizare: frontal, individual, pe echipe

b. RESURSE BIBLIOGRAFICE:

1. Oficiale:

- *Programa școlară pentru disciplina Programă școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, aprobată prin OM Nr. 3418/19.03.2013.

2. Metodico-didactice:

- Adina Popescu, vol. *Miriapodul hoinar și alte povești*, București, CD Press, 2007.
- KFB Consult, *Îmbunătățirea deprinderilor de citit-scris*, suport de curs pentru formarea cadrelor didactice în cadrul proiectului *Dezvoltarea competențelor cheie, premisă a incluziunii sociale*, 2012.
- Pamfil, A., *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, Ed. Art, București, 2016.

SCENARIUL DIDACTIC

1. Momentul organizatoric

Se pregătesc resursele materiale și digitale necesare desfășurării lecției.

2. Preascultarea: în această etapă elevii sunt familiarizați cu vocabularul esențial, se reactualizează cunoștințele necesare înțelegerii, se fac predicții.

a) Cuvântul săptămânii: *hoinar*

Wordwall: *Învârte roata!* <https://wordwall.net/resource/76487651>

Sarcini propuse:

Explică ce înseamnă!

Alcătuiește un enunț!

Găsește un cuvânt cu înțeles asemănător!

Găsește un cuvânt cu înțeles opus!

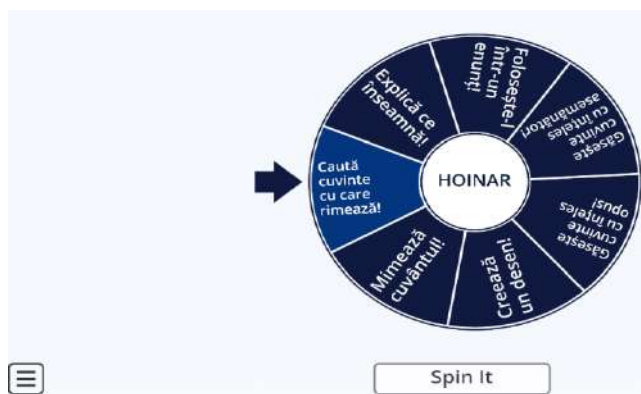
Creează un desen!

Mimează cuvântul!

Caută un cuvânt cu care rimează!

b) *Cuvinte în careu:*

Elevii fac predicții cu privire la modul în care câteva cuvintele date vor fi folosite în text. Ele sunt grupate în patru categorii: personaje, sentimente, probleme sau soluții. Pe tablă se realizează un careu, iar elevii așază cuvintele.



Cuvântul săptămânii („Un miriapod hoinar” A. Popescu)
by Liliana17

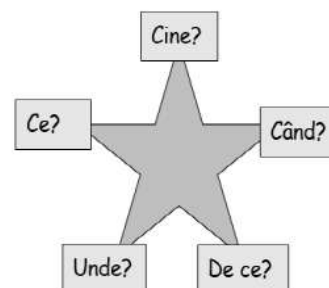
PERSONAJE	SENTIMENTE
PROBLEME	SOLUȚII

Cuvinte date: *fluture, miriapod,omidă, tristețe, melancolie, mândrie, musafiri nepoftiți, durerea, oboseala, vizita, întoarcerea.*

3. Ascultarea textului: textul este citit cu oprire în momentele de suspans; la fiecare oprire se verifică predicțiile din careu și se reazăză.

Textul literar narativ „*Un miriapod hoinar*” a fost citit cu oprire la următoarele momente:

1. „- *Ar trebui să mergem! s-a înfierbântat Miriapodul.*”
2. „*Zis și făcut! Cei doi prieteni s-au îndreptat către casa Miriapodului, de unde se auzeau niște bufnituri înfundate.*”
3. „*Când a văzut primele case ale orașului, Miriapodul și-a dat seama că scopul călătoriei fusese atins. Acum nu-i mai rămânea decât să viziteze orașul, pentru a avea ce povesti la întoarcerea acasă.*”



După ascultarea textului și verificarea predicțiilor, elevii vor fi dirijați prin întrebări să reflecteze asupra alegerilor făcute și a propriilor strategii:

„Care a fost cuvântul care v-a surprins cel mai mult?”

„Ce dificultate ați întâmpinat în sortarea cuvintelor?”

„Când v-ați dat seama de greșeala făcută?”

4. Postascultarea: este etapa în care se exersează comprehensiunea prin diferite tipuri de exerciții:

- Exerciții de vocabular: perechi, definiție – imagine: (<https://wordwall.net/resource/76354727>)

- Completarea unor serii de sinonime, antonime;
- Alcătuirea de propoziții cu cuvinte omonime (*înfundat, lac*);
- Alcătuirea familiei lexicale a unor cuvinte din text (*călătorie, grădină, sănătos*);
- Explicarea unor expresii: „*a se umfla în pen*”.

- Formularea răspunsului la întrebări:

- **întrebările de nivel inferior** – sunt cele care verifică înțelegerea de bază.

Exemple:

*Cine stătea la taifas sub umbrar?
De ce era cuprins de tristețe melcul?
Când s-au întâlnit cei trei prieteni sub umbrarul din grădină?
Ce a admirat Miriapodul în oraș?*

- **întrebările de nivel superior** – sunt cele care asigură argumentarea, compararea, înțelegerea cauzelor, scopurilor, a mesajului textului.

Exemple:

*Ce motive avea Miriapodul ca să fie mândru?
De ce autorul numește furnicile roșii „musafiri nepoftiți”?
Credeți că Melcul și Omida vor fi încântați să asculte ce povestește Miriapodul despre vitrina cu pantofi?
Ce alt titlu se potrivește textului?
Ce ați învățat din povestea Miriapodului?*

Fișă de autoevaluare a activității de ascultare:

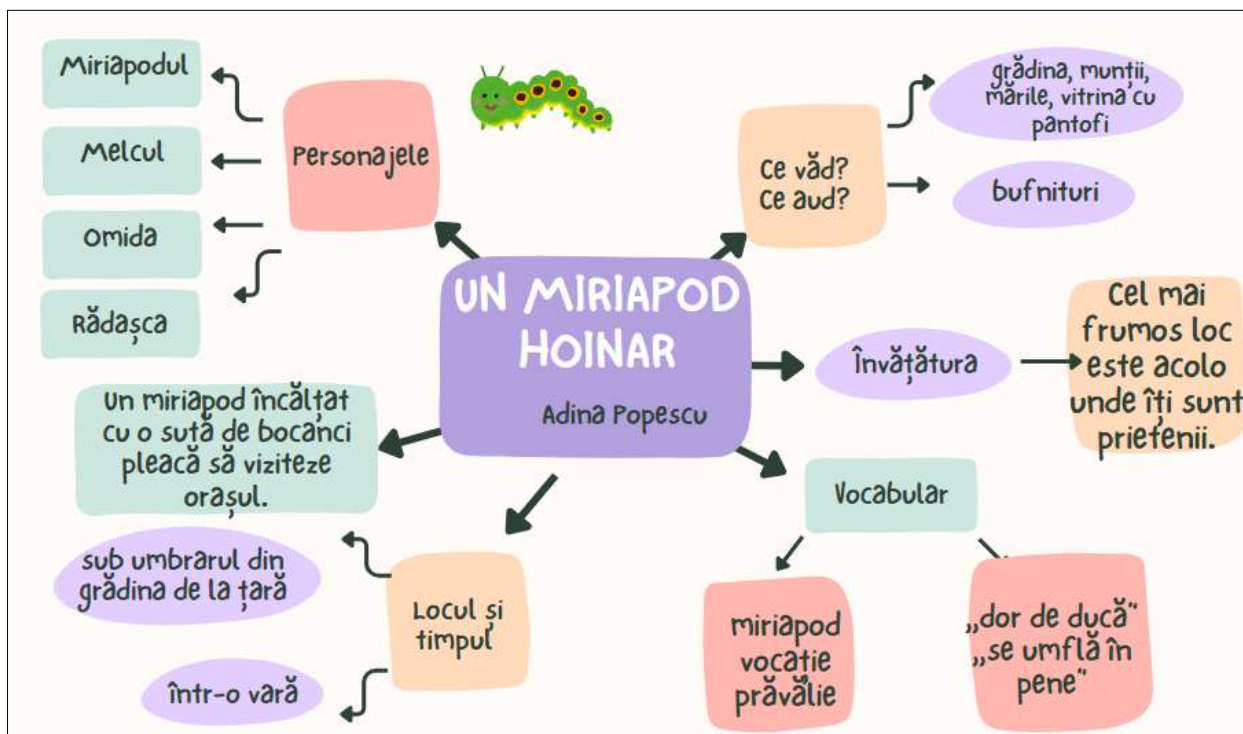
Descriptori de performanță	<i>Nu sunt mulțumit!</i>	<i>E bine, dar mai exersează!</i>	<i>E așa cum trebuie!</i>
Ascult cu atenție textul?			
Am răbdare până la final?			
Îmi imaginez povestea ascultată?			
Rețin detaliile importante din textul ascultat?			
Pun întrebări pentru a înțelege mai bine?			
Ascult ideile celorlalți despre textul audiat?			

ORA a II-a

5. Exersarea integrată a competențelor de comunicare este etapa în care ascultarea, vorbirea, citirea și scrierea sunt abordate integrat.

Această etapă se desfășoară în ora a II-a de predare a textului literar narativ. Pentru exersarea integrată a celor patru abilități, pot fi folosite:

a) Harta mentală



b) Jocuri de rol pentru exersarea funcțiilor limbii (prezentarea, salutul, a da și a cere informații):

Exemple de jocuri de rol:

Miriapodul la prăvălia de pantofi

Rădașca bătrână și Miriapodul

Reîntâlnirea cu Melcul

c) Exercițiul-joc de citire a unor scurte fragmente din text:

Elevii extrag bilete din două cutii:

Pe biletele din prima cutie sunt enunțuri scurte sau fragmente din text.

Pe biletele din a doua cutie sunt procedee: *Citește ca un melc!*, *Citește ca un miriapod hoinar!*,

Citește ca o rădașcă bătrână! *Citește ca oomidă veselă!* *Citește ca un melc nervos!* etc

Biletele citite pot fi ordonate logic pentru reconstituirea textului.

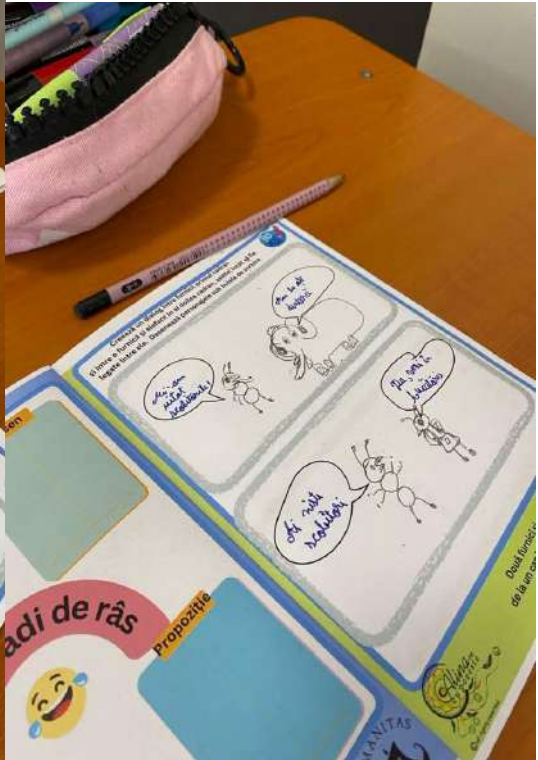
d) Exerciții de scriere creativă:

Invitație la serbarea melcilor din parcul central

Bilet pentru furnicile roșii

ANEXA 15. IMAGINI DIN ACTIVITĂȚILE DESFĂȘURATE









La magazinul bunicii
Abuela (Joc de rol)



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Liliana Scînteii, 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.

Decembrie 2024

Liliana Scînteii

CURRICULUM VITAE



Curriculum vitae Europass

Informații personale

Nume / Prenume **Scînteia A. Liliana**
Adresă Str. Traian nr.453, Galați, cod poștal 800179
Telefon +40722559751
E-mail scintei_liliana@yahoo.com
Naționalitate Română
Data nașterii 9.10.1970

Locul de muncă actual

2021 - prezent

Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD)

Asistent universitar - discipline pedagogice

- Pedagogie 1 și Pedagogie 2 (S)
 - Pedagogia învățământului primar (S)
 - Psihopedagogie pentru clasa pregătitoare (C, S)
 - Modele și strategii educaționale centrate pe elev (S)
 - Managementul clasei și al grupei educaționale (S)
 - Educație nonformală și didactica activităților extracurriculare (S)
 - Curente și Doctrine Pedagogice (S)
 - Practică pedagogică (S)
- Programe de formare continuă a cadrelor didactice

1989 - prezent

Scoala Gimnaziala „Miron Costin” Galați, Str. Alba-iulia, Nr.1-2, Tel. 0236311932
Profesor în învățământul primar, titular, grad didactic I

Experiența profesională generală

2007 – prezent

Metodist al ISJ Galați

Atribuții: efectuarea inspecțiilor speciale pentru definitivat și grade didactice; membru în comisii de control; membru în comisii de examene și concursuri.

2012 - prezent

Membru în Consiliul Consultativ al ISJ Galați, învățământ primar.

2017-2019	Mentor de practică pedagogică – Universitatea „Dunărea de Jos”, Facultatea de Educație Fizică și Sport, specializarea <i>Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar</i> .
2000- prezent	Mentor înscris în Registrul național al profesorilor mentori din învățământul preuniversitar, conform Decizie ISJ - Selecție cf. OMECTS nr. 5485/2011, Nr. 2262, în Anexă la Nota nr. 5176/DGMRURS/ 614/POCU_146587 din data de 03.11.2022.
2000- prezent	Coordonator al Cercului metodic al învățătorilor – Setul A Galați Atribuții: Organizarea și coordonarea activităților cercului pedagogic; consilierea cadrelor didactice în procesul de elaborare a proiectării didactice și a planificărilor semestriale, a instrumentelor de evaluare și notare; monitorizarea și evaluarea activităților metodice; susținerea atelierelor de formare a cadrelor didactice conform tematicii propuse de ISJ Galați.
2022	Director adjunct Școala Gimnazială „Miron Costin” Galați prin decizie ISJ Galați. Membru al Corpului național de experți în management educațional (seria 2, 2012)

Educație și formare profesională

Perioada	2020 - prezent
Calificarea / diploma obținută	Doctorand:
Numele și tipul instituției de învățământ	Universitatea Pedagogică de Stat <i>Ion Creangă</i> Chișinău, Școala Doctorală de Științe ale Educației, Specialitatea: <i>Didactica școlară pe discipline și trepte de învățământ</i>
Perioada	2009- 2011
Calificarea / diploma obținută	Masterat: Managementul economic al unităților școlare
Numele și tipul instituției de învățământ	Universitatea <i>Constantin Brâncoveanu</i> Pitești (Brăila)
Perioada	2006-2009
Calificarea / diploma obținută	Licențiat în Științe economice , specializarea: Economia comerțului, turismului și serviciilor
Numele și tipul instituției de învățământ	Universitatea <i>Danubius</i> Galați. Facultatea de Științe economice
Perioada	2005-2008
Calificarea / diploma obținută	Licențiat în Științe ale Educației
Numele și tipul instituției de învățământ	Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației (Focșani)
Perioada	1985 – 1989
Calificarea / diploma obținută	Diplomă de bacalaureat

Numele și tipul instituției de învățământ

Liceul Pedagogic *Costache Negri* Galați, specializarea: învățători.

Competențe lingvistice		Limba maternă: română								
Autoevaluare	Înțelegere				Vorbire				Scriere	
	Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă	
	B2	Utilizator independent	C1	Utilizator experimentat	B2	Utilizator independent	B2	Utilizator independent	B2	Utilizator independent
Limba franceză										
Limba engleză										
A2	Utilizator independent	B2	Utilizator independent	B1	Utilizator independent	B1	Utilizator independent	B1	Utilizator independent	

Formare continuă/perfecționare la nivel național/internațional

Cursuri de formare relevante

- 2003 – Program de perfecționare- specializarea operator calculator și rețele electronice
- 2007 – Atestat de formare: Inițiere IT și utilizare AeL (Siveco)
- 2007 – Program de formare continuă *Inovație și schimbare în educație* (UDJ Galați)
- 2009 – Program de inițiere/ perfecționare pentru ocupația de formator
- 2011- Curs de formare profesori master: Instruirea în societatea cunoașterii (Siveco)
- 2011 – Curs de formare a formatorilor privind didactica citit-scrisului (MECTS)
- 2011 – Program de inițiere/ perfecționare pentru ocupația de mentor
- 2012 – Program de formare: Formarea continuă a profesorilor de limba română, engleză și franceză în societatea cunoașterii POSDRU/87/1.3/S/62536 (ISJ Brăila, Universitatea din București)
- 2012 – Curs de formare Comenius-Grundtvig, Londra, Marea Britanie *Le "Grand Tour" en Europe: art, paysage, jardins, créativité, innovation*. 40 ore.
- 2013 – Program de formare *Rețea interregională de formare în sistem e-learning a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar* POSDRU/87/1.3/S/51391, Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași.

11. 2015 – Didactica matematicii– curs de formare POSDRU, Agenția ARNIEC.
12. 2015 – Integrare TIC – curs de formare POSDRU, Agenția ARNIEC.
13. 2015 - Curs de formare Erasmus+, Malta, *Creativity in teaching and training & how to use music, art, ICT and sport in education*, 40 ore.
14. 2016 - Managementul organizației, leadership și comunicare – 15 CTP
15. 2017 - Didactica predării românei ca limbă străină – 10 CTP UDJG
16. 2020 – CRED - „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”, 30CTP.
17. 2021 - Inspecția școlară, CCD Galați
18. 2022 – Managementul clasei – 15 CTP
19. 2022 – Creează și planifică lecții interactive digitale – 13 ore, Edumagic Solution
20. 2023 – Prof IV – Coaching în procesul de predare-învățare-evaluare în context blended-learning, CCD Brăila, 13 CPT
21. 2023 – Dezvoltarea și evaluarea competențelor elevilor prin utilizarea instrumentelor digitale – DIGITALIADA, Fundația Orange, 15 CPT
22. 2023 – Mindful digital navigators: strengthening competences and well-being for higher education professionals, Noah Academy, 11.09.2023-31.10.2023
23. 2024 – Curs de formare Erasmus+, Edu2grow, Portugalia, *Vitamin C – boosts education*, 23.04.2024-29.04.2024, 42 ore.

Alte activități de formare la tema de cercetare (workshop, școală de vară etc)

- Certificat de participare (Nr.TWI2/14.10.2022) la atelier de formare continuă: *Literație și povești. Studiu de caz pe baza cărții “Povestea unui polonic”* organizat de Asociația Inițiativă în Educație.
- Certificat de participare (Nr.467/11.02.2022) la workshop internațional: *Socio-educational inclusion of talented and gifted learners*, organizat de Asociația Dascăli Emeriți.
- Adeverință de participare (Nr.171/20.03.2022) la cursul: *Arta povestirii. Scena și culisele ei*, în proiectul internațional *Arta povestirii. Metodă interactivă în Arta Educației*, organizat de Asociația AtelierR de Cuvinte – 90 min
- Certificat de participare (Nr.TPE-2022-1752) la workshop: *Tehnologii performante în educație*, organizator: Universitatea de Stat din Tiraspol, 25.06.2022 – 4 ore

- Certificat de participare la programul de instruire: *Lecția de tip atelier – imperativul curricular aici și acum*, organizat de DGETS Chișinău, 26-30.07.2022 – 20 ore
- Adeverință de participare (Nr.357/19.08.2022) la workshop pentru profesori: *Creativitatea pedagogică*, organizat de Asociația PlaYouth (2 ore).
- Adeverință de participare (Nr.386/19.08.2022) Workshop: *Metode interactive de învățare prin joc și joacă*, organizat de Asociația PlaYouth (2 ore).
- Certificat de participare (Nr.HE:TVP_2022_1268) la Seminarul Științific Internațional „*Provocări actuale privind formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru elaborarea și implementarea inovațiilor pedagogice*”,UPSC, 1 credit/ 2-3.12.2022
- Certificat de participare nr. EDU2020 43925/7.12.2022 la cursurile de formare organizate în cadrul Conferinței Internaționale „*Soluții inovatoare în educație*”, 13 ore, eLearning și Webinar.
- Diplomă de participare la webinarul *Program de literație Cititori Sciplitori pentru perioada de alfabetizare*, organizat de Twinkl România/ 26.09.2023
- Diplomă de participare la workshop de formare în cadrul Conferinței Internaționale SHARING AND LEARNING FOR MENTORING IN EDUCATION, organizată de Ministerul Educației România în parteneriat cu Universitatea „*Lucian Blaga*” din Sibiu- nov.2023
- Adeverința nr. 374/20.06.2023 pentru participarea la cursul *Metode interactive de predare-învățare-evaluare noi*, preluate din arta teatrului și a povestirii, 24 ore, trei module, organizat de Asociația AtelierR de Cuvinte.
- Adeverința nr. 878/29.03.2024 pentru participare la atelierul *Voce de poveste*, modulul 1, 2h și 30 min, organizat de Impact Training & Consulting SRL.

Participări în proiecte naționale și internaționale

2009 – 2011

Membru în echipa proiectului Comenius Regio – Bringing ideas to life, nr. de referință COM-09-PR-14-GL-BG, beneficiar CCD Galați
Atribuții: planificarea, proiectarea și desfășurarea activităților de diseminare; monitorizarea și evaluarea activităților desfășurate în cadrul proiectului.

2012 -2013

Formator și evaluator în cadrul proiectului implementat prin fonduri structurale europene „*Dezvoltarea competențelor cheie – premisă a incluziunii sociale*” (domeniul *Didactica citit-scrisului*), cu nr. de referință POSDRU/55/1.1/S/41523

2015 - 2016	Coordonator de proiect/ formator în proiectul <i>Educație Plus Calitate</i> , finanțat de ANPCDEFP prin programul Erasmus+, axa KA1, cu nr. de referință 2015-1-RO 01-KA101-014594, beneficiar Scoala Gimnaziala „Miron Costin” Galați
2015 -2018	Formator/lector în cadrul proiectului <i>LIMBA ROMÂNĂ – DE LA „LIMBĂ DE STAT” LA LIMBĂ DE COMUNICARE ÎN UTA GĂGĂUZIA, REP. MOLDOVA.- 2015-2018, Universitatea Dunărea de Jos</i> , proiect finanțat de Ministerul Afacerilor externe.
2020 – 2021	Formator în cadrul proiectului <i>Energie pentru mesaria mea</i> (promovare clase de învățământ dual- Engie România), beneficiar: ISJ Galați
2023 -2025	Cercetător 3 „Teacher/Trainer/Researcher”, cod COR: 214467, în cadrul proiectului STEM for Youngsters, „STEM Education for Primary Schools”, implementat de Universitatea <i>Dunărea de Jos</i> din Galați. Atribuții: elaborare programă pentru disciplină opțională
2023	Expert Formare de formatori în cadrul proiectului POCU/904/6/25/Operațiune compozită OS 6.5, 6.6/146587, intitulat „Profesionalizarea carierei didactice- PROF”, implementat de Universitatea <i>Dunărea de Jos</i> din Galați. Atribuții: elaborare ghid învățământ primar
2023-2024	Membru în echipa proiectului Erasmus + Together for a succesful school community, ref.no. 2023-1-RO01-KA122-SCH000120827, implementat de Școala Gimnazială Miron Costin, Galați. Responsabil cu monitorizarea și evaluarea proiectului.
2024	Asistent cercetare în cadrul proiectului „ <i>Performanță academică în procesul de pregătire a studenților din perspectiva standardelor pentru profesia didactică _PERFORM-STUD</i> ”. Atribuții: elaborare capitol ghid studenți (proiectarea didactică în învățământul primar)
2024	Expert formator în cadrul proiectului „ <i>Implementarea de programe pentru formarea competențelor profesorilor și dezvoltarea de resurse educaționale deschise- PeDigiEdu</i> ”. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați.

Competențe și abilități profesionale specifice

Competențe de design curricular și formare a personalului didactic	<ul style="list-style-type: none"> • Competențe de proiectare, organizare, realizare, monitorizare și evaluare a unor tipuri diferite de activități în domeniul formării personalului didactic (seminare, practică pedagogică, workshop-uri, conferințe, ateliere de lucru) dobândite în cadrul proiectelor, activităților de formare și în cadrul inspecțiilor școlare. • Proiectare, realizare și evaluare în domeniul formării inițiale a resursei umane din domeniul educației – programme de licență în discipline pedagogice. • Competențe de proiectare curriculară, predare și evaluare în învăț. primar, de proiectare a activităților didactice extrașcolare.
Competențe operare PC	<ul style="list-style-type: none"> • Abilități de operare PC, TIC, instruire asistată de calculator, conform certificărilor menționate.
Competențe de comunicare și cooperare	<ul style="list-style-type: none"> • Competențe de coordonare a echipelor de lucru dobândite în învăț. universitar și preuniversitar. • Competențe de lucru interactiv cu diverse categorii de persoane (elevi, studenți, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai comunității locale) din învățământul preșcolar, primar, gimnazial, universitar, prin implicarea directă în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, coordonarea practicii pedagogice și prin derularea unor programe și proiecte educaționale în parteneriat.
Competențe de cercetare în domeniul educațional	<ul style="list-style-type: none"> • Cercetare fundamentală și practic-aplicativă în domeniul Științelor Educației • Elaborare materiale suport pentru formarea inițială și continuă a resursei umane din domeniul educației.
Informații suplimentare	<ul style="list-style-type: none"> • Permis de conducere categoria B. • Referințe: Școala Gimnazială „Miron Costin” Galați • Referințe: Universitatea Dunărea de Jos din Galați, Facultatea de Educație Fizică și Sport, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic • Referințe: I.S.J Galați • Anexe CV: listă lucrări publicate
Data întocmirii: 1 septembrie 2024 Scînteii Liliana	

ANEXA - LISTĂ LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE PUBLICATE

Contribuții publicare cărți/ auxiliare didactice:

- SCÎNTEI, L. Artă și tehnologie, programă școlară pentru disciplină opțională În: Volumul colectiv: *Artă și cultură europeană în curriculum școlar* (2011). Galați: Casa Corpului Didactic, fără ISBN.
- FILIPACHE, D., TEODOR, M., SCÎNTEI L. (2016) *Evaluarea națională. Limbă și comunicare. Matematică și științe, culegere de teste pentru clasele IV-VI*, Galați: Ed. Tipografia Opanis.
- SCÎNTEI, L., FILIPACHE, M. (2016) *Caiet de lectură pentru timpul liber*. Galați: Ed. Tipografia Opanis.
- PREDA, A. NECULA, G. A., SCÎNTEI, L. (2018) *Culegere de texte adaptate pe nivel de competență lingvistică pentru clasele I-IV*. Galați: Ed. Elco. 130p ISBN 978-973-0-28451-5
- SCÎNTEI, L., SOCEANU, G. (2021) *La drum cu o lectură*. Fișe de lucru pentru lectură, înțelegerea textului, gramatică și scriere creativă. Galați: Ed. Inspirescu. 52p. ISBN 978-606-8909-60-8
- SCÎNTEI, L. (coord.), (2024) *Educație centrată pe elev pentru remedierea dificultăților de învățare, ghid de bune practici privind utilizarea instrumentelor digitale în învățământul primar și gimnazial*. (ghid cu referent științific) Brăila: Editura Sfântul Ierarh Nicolae. ISBN 978-606-30-5480-8 <https://librariascriturilor.ro/books/details/650/educatie-centrata-pe-elev-pentru-remediarea-dificultatilor-de-invatare-ghid-de-bune-practici-privind-utilizarea-instrumentelor-digitale-in-invatamantul-primar-si-gimnazial/3>

Lucrări în reviste indexate ISI:

1. SCÎNTEI, L. (2023) Ascultarea în școala primară – Legătura dintre ascultare, înțelegere și citire expresivă. În: *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15 (3), 419-431. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/774>

Lucrări în reviste sau volume de conferințe indexate BDI:

2. ARMAȘU-CANȚÎR, L., SCÎNTEI, L. Oral message reception at the early school age. Ways of approaching the literary text. In: *ACROSS*, 2022, nr. 5(2), pp. 30-36. ISSN 2602-1463 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7853883>
3. ARMAȘU-CANȚÎR, L., SCÎNTEI, L. Abordarea strategiilor dramatice pentru optimizarea competenței de receptare orală. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-25 martie 2023, Chișinău. Chișinău: (CEP UPSC, 2023, Seria 25, Vol.2, pp. 241-246. ISBN 978-9975-46-783-4. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p241-246>
4. SCÎNTEI, L. Navigând prin universuri narrative – implicațiile activităților de ascultare în dezvoltarea multidimensională a elevilor. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 26, 21-22 martie 2024, Chișinău. Chișinău: (CEP UPSC), 2024, Seria 26, Vol.2, pp. 275-283. ISBN 978-9975-46-943-2. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p275-283>
5. SCÎNTEI, L. Formarea competenței de receptare a mesajului oral prin valorificarea textului literar narativ. În: *Univers Pedagogic. Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie*, Nr. 1 (85) 2025. ISSN 1857-2502 (în curs de apariție)

Lucrări publicate în volume de conferințe internaționale, cu ISBN:

5. ARMAȘU-CANȚÎR, L., SCÎNTEI, L. Formarea competenței de receptare orală la școlarul mic prin intermediul tehnicilor de ascultare activă. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Învățământul preșcolar. Învățământul primar*, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 4, pp. 137-142. ISBN 978-9975-76-382-0..
6. SCÎNTEI L. *Proiect de activitate didactică bazată pe ascultare activă și comprehensiune*. În: Volumul Conferinței Internaționale *Diversitatea disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației*, 29-31 martie 2022, volum cu referenți științifici, Piatra Neamț: Editura ALFA, 2022, pp.372-381. ISBN 978-606-667-240-5.
7. SCÎNTEI, L. Dezvoltarea competenței de ascultare prin activități ludice și resurse educaționale digitale. In: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Ed. Ediția a XI-a, 7 octombrie 2022, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2022, Ediția 11, Vol. II, pp. 26-31. ISBN 978-9975-50-296-2.
8. SCÎNTEI, L. Autoevaluarea și autoreglarea procesului de ascultare la școlarul mic. In: *Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*, Ed. 1, 18-19 august 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 350-359. ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF).
9. SCÎNTEI, L. Facilitating text reading using listening skills and digital technology in the primary grades. In: *Identities in the spotlight. Dialogue in a global world: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*, Ed. 10, 20-21 mai 2023, Tîrgu Mureș. Tîrgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2023, Vol. 10, Comm-c, pp. 277-282. ISBN 978-606-8624-18-1.
10. SCÎNTEI, L. Theoretical insights and pedagogical impacts on assessing young learners' oral receptive skills. In: *The power of dialogue in a globalized world : Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*, Ed. 11, 18 mai 2024, Tîrgu Mureș. Tîrgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies, 2024, Vol. 11, Comm-a, pp. 200-205. ISBN 978-606-93691-3-5.

Lucrări publicate în reviste cu ISSN și volume colective cu ISBN:

1. SCÎNTEI, L. (2015) *Povestea cărții de povești* (proiect didactic), în Revista Limba noastră, Anul I, nr.2-3, Ed. University Press, ISSN 2393-3003, <https://www.gup.ugal.ro/guppress/index.php/test/catalog/book/27>
2. SCÎNTEI, L. (2016) *Tehnici interactive și proiectarea materialelor didactice în predarea limbii române ca limbă străină la ciclul primar*, în Revista Limba noastră, Anul II, nr.1(5), Ed. University Press, ISSN 2393-3003
3. SCÎNTEI, L. (2017) *Atelier de imaginație, cu improvizație*, publicată în volumul Simpozionului Național *Jurnal de Proiect. Ghid de bune practici, ediția a VI-a, 2017*, pp.61-66. ISBN 978-973-0-25842-4. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/452055227/JURNAL-DE-PROIECT-ghid-ed-6-pdf>
4. SCÎNTEI, L., SOCEANU, G. (2021) *Adunarea numerelor naturale formate din unități, cu trecere peste ordin* (Suită de activități). Digitaledu: RED, Omologat MEN, Disponibil: <https://digitaledu.ro/adunarea-numerelor-naturale-formate-din-unitati-cu-trecere-peste-ordin-suita-de-activitati/>
5. SCÎNTEI, L. (2021) *Predarea activă și ludică a limbii prin intermediul instrumentelor digitale, la clasele primare*. În: Revista Profesorului, ISSN 2602-0068

[\(https://revistaprofesorului.ro/predarea-activa-si-ludica-a-limbii-prin-intermediul-instrumentelor-digitale-la-clasele-primare/ \)](https://revistaprofesorului.ro/predarea-activa-si-ludica-a-limbii-prin-intermediul-instrumentelor-digitale-la-clasele-primare/)

6. SCÎNTEI L. (2022) *Recunoașterea și dezvoltarea competențelor la elevii cu dotări aptitudinale înalte*. În volumul *Teach for the Future. Educăm pentru viitor*. Studii de specialitate. Volum internațional, Ed. Smart Academic, Bacău, 2022 ISBN 978-606-063-258-0.
7. SCÎNTEI, L. (2022) *Metode de educație civică bazate pe acțiune*. În volumul *Impactul și rezultatele obținute în vederea promovării egalității de șanse, incluziunii sociale, diversității și nediscriminării*, Ed. Smart Academic, Bacău, 2022 ISBN 978-606-063-257-3.
8. SCÎNTEI, L. (2023) *Îmbunătățirea deprinderilor de ascultare și înțelegere la școlarul mic*. În: EDICT: Revista educației, febr.2023, Editor: Editura Agata, ISSN: 1582-909X. <https://edict.ro/autor/liliana-scintei/>
9. SCÎNTEI, L. (2023) *Rolul proiectelor cultural-artistice în optimizarea climatului educațional. Proiectul comunitar EUROPEAN CHRISTMAS TREE*. În: vol. Simpozionului Național, EDUCAȚIA – PUNTE ÎNTRE INOVAȚIE, CULTURĂ ȘI TRADIȚIE, pp. 25-30. ISBN 978-973-0-38242-6
10. SCÎNTEI, L. (2024) *Lectura suplimentară în clasele primare. Noi provocări*. În: EDICT: Revista educației, nr. 2/2024, Editor: Editura Agata, ISSN: 1582-909X. Disponibil: <https://edict.ro/lectura-suplimentara-in-clasele-primare-noi-provocari/>
11. SCÎNTEI, L. (2024) *Activitate de ascultare dirijată și gândire, „Un miriapod hoinar”*, de Adina Popescu. În: *Educație centrată pe elev pentru remedierea dificultăților de învățare, ghid de bune practici privind utilizarea instrumentelor digitale în învățământul primar și gimnazial*.(ghid cu referent științific) Brăila: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, pp.16-21. ISBN 978-606-30-5480-8