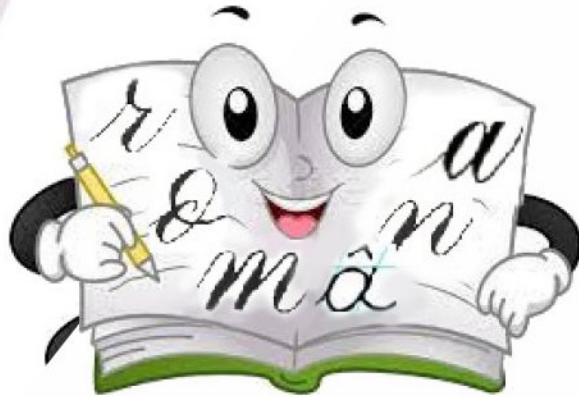


Viorica Popa
Elena Banari
Victoria Revenco

DIDACTICA LIMBII ROMÂNE I



Colegiul „Mihai Eminescu” din Soroca

Viorica POPA

Elena BANARI

Victoria REVENCO

Didactica limbii române I
Suport de curs

Bălți, 2024

CZU 37.091:811.135.1(075.3)

P 79

Discutat și recomandat pentru publicare la ședința Catedrei de limba română și filologie romanică, proces-verbal nr. 4 din 12 decembrie 2023.

Discutat și recomandat pentru publicare la ședința Consiliului metodic-științific al Colegiului „Mihai Eminescu” din Soroca, proces-verbal nr. 6 din 22 ianuarie 2024.

Discutat și recomandat pentru publicare la ședința Consiliului Profesorat al Colegiului „Mihai Eminescu” din Soroca, proces-verbal nr. 7 din 26 ianuarie 2024.

Recenzenți:

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Elena VARZARI, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Vera BUTNARAȘ, profesoară de limba și literatura română, grad didactic superior, IP Colegiul „Vasile Lupu” din Orhei

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Popa, Viorica.

Didactica limbii române : Suport de curs / Viorica Popa, Elena Banari, Victoria Revenco ; Colegiul «Mihai Eminescu» din Soroca. – Bălți : [S. n.], 2024 (Tipografia din Bălți) – . – ISBN 978-9975-161-57-2.

[Partea] 1. – 2024. – 112 p. – Referințe bibliogr.: p. 94-96. – 100 ex. – ISBN 978-9975-161-58-9.

37.091:811.135.1(075.3)

P 79

Lucrarea apare în cadrul proiectului „Învățământul Superior din Moldova”, subproiectul „Instruirea modernă – atribut al succesului profesional” (IMASP)

Format: 1000x700/16. Tipar digital.

Garnitura Times New Roman.

Coli de tipar: 7.

Comanda 51330. Tirajul 100.

3100, Republica Moldova, mun. Bălți,
S.R.L. «Tipografia din Bălți», str. 31 August, 22

ISBN 978-9975-161-58-9

CUPRINS

Cuvânt-înainte	4
I. Studiul <i>Limbii și literaturii române</i> în școala primară	6
1.1. Specificul <i>Didacticii limbii și literaturii române</i> în formarea profesională	6
1.2. Studiul integrat al limbii și literaturii române	8
1.3. Locul și rolul <i>Limbii și literaturii române</i> în ansamblul disciplinelor școlare	10
1.4. Curriculum la <i>Limba și literatura română</i> pentru învățământul primar	11
II. Proiectarea didactică	16
2.1. Delimitări conceptuale. Tipuri de proiectare	16
2.2. Proiectarea de lungă durată. Structura proiectării	18
2.3. Proiectarea unităților de învățare. Structura unității de învățare	18
2.4. Proiectarea de scurtă durată. Modele curriculare de proiectare a lecției	19
2.5. Lecția de tip atelier. Modele inovatoare de proiectare a lecției de limba și literatura română	27
III. Strategia didactică – componentă definitorie a proiectării didactice	29
3.1. Strategia didactică. Repere metodologice	29
3.2. Moduri de abordare a învățării	32
3.3. Forme de învățământ	33
3.4. Metode și tehnici de învățare	36
3.5. Mijloace didactice: clasificare și cerințe de elaborare	37
IV. Didactica citit-scrisului în clasa I	41
4.1. Lectura <i>Curriculumului Național. Învățământ primar, Aria curriculară – Limbă și comunicare, disciplina – Limba și literatura română</i>	41
4.2. Perioada preabecedară	42
4.3. Perioada abecedară	44
4.4. Perioada postabecedară	67
V. Didactica lecturii	73
5.1. Actul lecturii. Relația cititor – text. Tipuri de lecturi	73
5.2. Textul. Tipologia textelor în clasele primare	76
5.3. Abordarea textelor literare și nonliterare	78
5.4. Strategii de lectură a textului. Ateliere de lectură	84
5.5. Forme și metode eficiente de organizare a orelor de <i>Tainele cărții</i>	88
Bibliografie	94

Cuvânt-înainte

Sistemul de învățământ din mileniul al III-lea este provocator atât pentru elevi, care doresc să fie pregătiți pentru viitorul imprezibil, cât și pentru profesori, care au misiunea de a transmite valorile spirituale păstrate de secole, de a forma, instrui, pregăti cărturarii de mâine.

Pentru a răspunde necesităților educaționale și pentru a asigura succese durabile se impun mai multe reforme, mai multe schimbări conceptuale și de paradigme în organizarea și desfășurarea procesului de instruire. În condițiile acestui climat, prioritare devin:

- conturarea profilului personalității elevului¹;
- scoaterea în evidență a capacităților elevului;
- integrarea socială a elevului etc.

Faptul că o *didactică modernă* este solicitată, ba chiar impusă să răspundă provocărilor multiple ale științei de specialitate susțin și V. Goraș-Postică și A. Ghicov. Promotori ai reconfigurărilor conceptuale și metodologice, profesorii universitari evidențiază, pe bună dreptate, că „didactica limbilor pare să fie una din variantele disciplinare cu cel mai dezvoltat «spirit de receptivitate» la inovațiile omului modernizat și armonios dezvoltat, doritor de a asimila cât se poate de rapid și eficient limbile” [Goraș-Postică *et alii*, p. 23].

În acest context educațional (post)modern, au fost reconceptualizate *Actele normative* importante pentru diferite niveluri de învățământ. Astfel, în baza *Curriculumului Național. Învățământ primar* și a *Cadrului de referință al curriculumului pentru învățământul tehnic*, s-a dezvoltat curriculumul modular la unitatea de curs *Didactica limbii române I*.

Această unitate de curs, în vederea formării unui comportament flexibil, deschis, responsabil, precum și a spiritului activ, creativ, critic, se impune pentru:

- formarea culturii comunicaționale și literare la viitoarele cadre didactice;
- explorarea creativă a strategiilor didactice;
- selectarea modelelor eficiente de proiectare a procesului de predare-învățare-evaluare.

Pornind de la faptul că „metodologia limbii și literaturii române nu mai poate avea statutul de simplă ramură a didacticii generale”² și având în vedere pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru proiectarea și realizarea unui proces instructiv-educativ eficient, lucrarea de față, își propune:

- să inițieze elevii în organizarea și desfășurarea lecțiilor de limba și literatura română;
- să concretizeze termenii de specialitate;
- să personalizeze conținuturile curriculare;
- să dezvolte la elevi capacitățile de analiză și sinteză, de înțelegere a textelor literare și nonliterare;
- să valorifice metodele, procedeele și tehnicile de lectură;
- să promoveze metode de stimulare a gândirii creatoare/critice la elevi.

Suportul pentru unitatea de curs *Didactica limbii române I* rezidă în:

- structurarea pe cinci unități de învățare;
- orientarea spre formarea și dezvoltarea a cinci competențe specifice profesionale³;

¹Ghid de implementare..., p. 26, 32, 44, 48, 53.

²Cf. [Goraș-Postică *et alii*, p. 25].

³Curriculumul modular la unitatea de curs *Didactica limbii române I* prevede formarea și dezvoltarea următoarelor competențe specifice profesionale:

- organizarea pe repere teoretico-aplicative, teme de reflecție, produse curriculare etc.;
- conceperea lui (inter)activă;
- contextualizarea pe cadrul curricular pentru învățământul primar actual.

Lucrarea oferă sugestii și recomandări de real folos elevilor din Colegii, viitoarelor cadre didactice, precum și tinerilor specialiști, în a găsi soluții eficiente în organizarea și desfășurarea creativă a procesului de predare-învățare-evaluare.

CPS1. Corelarea reformei curriculare cu sistemul integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori la *Didactica limbii române I* în ciclul primar, dovedind comportament flexibil și deschis;

CPS2. Proiectarea demersului didactic la predarea-învățarea-evaluarea citit-scrisului, demonstrând creativitate;

CPS3. Aplicarea corectă și adecvată a cunoștințelor de didactică în dezvoltarea capacității de receptare și producere a mesajului oral, manifestând atitudine constructivă și responsabilitate pentru propria exprimare;

CPS4. Explorarea strategiilor de lectură, interpretare a mesajelor scrise, demonstrând spirit de inițiativă și interes;

CPS5. Valorificarea experiențelor teoretice și didactice, dând dovadă de comportament comunicativ eficient la clasă.

Tema I. Studiul *Limbei și literaturii române* în școala primară

Conținuturi

- 1.1. Specificul *Didacticii limbii și literaturii române* în formarea profesională
- 1.2. Studiul integrat al limbii și literaturii române
- 1.3. Locul și rolul *Limbei și literaturii române* în ansamblul disciplinelor școlare
- 1.4. Curriculum la *Limba și literatura română* pentru învățământul primar
 - 1.4.1. Competențe specifice, unități de competențe
 - 1.4.2. Unități de conținut
 - 1.4.3. Activități de învățare și produse recomandate

Obiective:

- să delimiteze etapele de evoluție a didacticii ca știință;
- să identifice specificul *Didacticii limbii și literaturii române*;
- să explice necesitatea de aplicare a modelului comunicativ-funcțional în predarea *Limbei și literaturii române*;
- să clarifice elementele de studiu integrat al limbii și literaturii române;
- să distingă tipurile de curriculum;
- să prezinte *Actele normative* necesare în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare la limba și literatura română în ciclul primar;
- să coreleze competențele specifice cu unitățile de competență și unitățile de conținut la disciplina *Limba și literatura română*;
- să prezinte competențele specifice disciplinei *Limba și literatura română*.

Cuvinte-cheie: didactică, metodică, proces de învățământ, curriculum, obiective, competențe, model comunicativ-funcțional, studiu integrat.

1.1. Specificul *Didacticii limbii și literaturii române* în formarea profesională

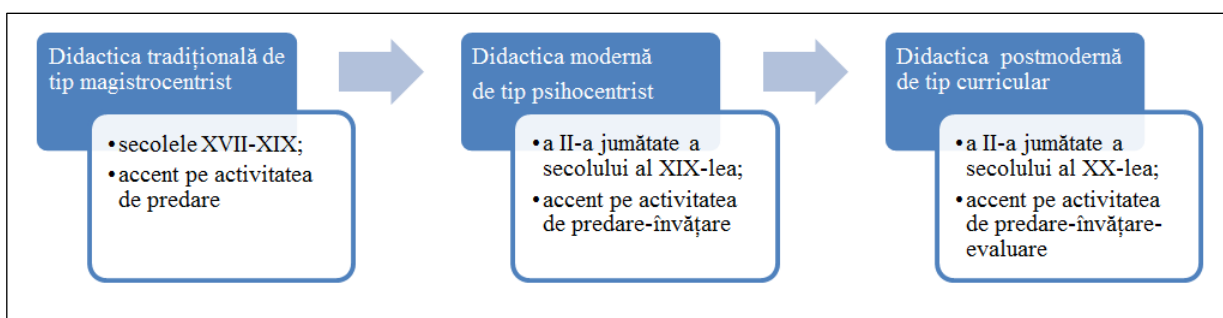
Tehnologia actuală îl face pe elev mai curios, mai creativ, dar, în același timp, și mai nemotivat de a se conforma regulilor la zi a școlii și societății. Această realitate îi determină pe profesori să perceapă predarea, învățarea, evaluarea, comunicarea drept o provocare.

Evoluția proceselor de instruire duc la apariția unor noi paradigme și în didactică ca parte a pedagogiei generale. Deși formează „nucleul epistemic tare al științelor educației”, termenul de *didactică* se utilizează cu mai multe accepțiuni:

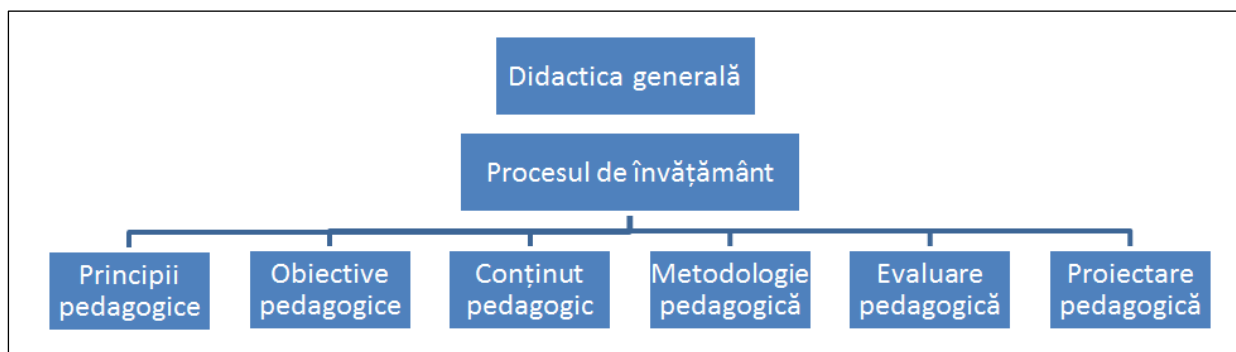
- *știință sau teorie a predării și învățării* în toate formele și pe toate treptele învățământului;
- *știință a procesului de învățământ* sau teorie a acestuia, „teorie generală a instruirii” (în acest sens ea cuprinde și „metodica”);
- *teorie a procesului educațional și a planurilor* (inclusiv a programelor) *de învățământ*, respectiv, teorie a scopurilor învățării și a conținuturilor asociate acestora (a obiectivelor, sarcinilor);
- *teorie a conducerii proceselor de predare și învățare* (didactica cibernetică, F. von Cube, H. Frank, N. Landa etc.) [Apostol, p. 5].

În acest context, remarcăm și cele trei etape ale didacticii:

Termenul de <i>didactică</i> vine din limba greacă <i>didaskein</i> = a învăța, <i>didaktikos</i> = instrucție, instruire; <i>didasko</i> = învățare, învățământ, <i>didaktike</i> = arta învățării.
--



Didactica generală dezvoltă propriile sale concepte de bază:



Cercetătorul S. Cristea notează că „aprofundarea conceptelor de bază ale didacticii generale asigură premisa elaborării metodicilor de specialitate, necesare la toate disciplinele și treptele de învățământ” [Cristea, p. 5]. Astfel, se justifică sinonimia dintre „didactică” și „metodică”. W. Okon susține că „orice didactică specială trebuie să fie înțeleasă, ca metodică de predare a unei discipline, care se ocupă cu analiza scopurilor și conținuturilor instruirii, procesului de învățământ, principiilor învățământului, metodelor și mijloacelor de învățământ, organizării și planificării muncii didactice” (*apud* [Secrieru, p. 12]).

Cu toate acestea, sunt și didacticieni care propun o abordare distinctă a acestor domenii:

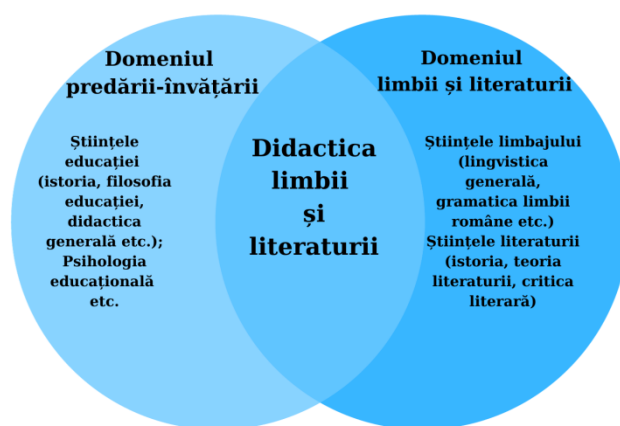
– „didactica specială reprezintă un stadiu evoluat când profesorul rezolvă toate problemele de instrucție și educație ale elevului prin studierea specialității sale” [Goia, p. 12];

– „didactica disciplinei va fi diferența specifică dintre dimensiunile didacticii generale (care se ocupă și de formarea noțiunilor și a conceptelor științifice) și aplicarea acestora la un obiect de cercetare subordonat acestor dimensiuni” [Secrieru, p. 12];

– „distincția dintre metodică și didactică este distincția dintre o abordare ce vizează prioritar metodele, «căile» de predare-învățare, și o perspectivă mai largă; aceasta abordează, alături de metodologia transmiterii și asimilării de cunoștințe și problematica finalităților studiului disciplinei, modalitățile de selectare, structurare și evaluare a conținuturilor, precum și raportul dintre profesor și elev în cadrul procesului de predare-învățare” [Pamfil 2009, p. 12].

gr. *methodos* –
urmare a unei
căi, realizare a
unui drum spre
a atinge un
scop.

O raportare la fel de importantă, după cum arată Alina Pamfil, preluând modelul lui J.-F. Halte, este cea cu domeniul de referință, în situația limbii și literaturii române, a științelor limbajului și literaturii:



(apud [Pamfil 2009, p. 6]).

1.2. Studiul integrat al limbii și literaturii române

În contextul educațional postmodern, noua abordare în învățarea limbii materne integrează⁴ nu numai studiul limbii, a textului literar și nonliterar, dar și perpetuarea unei „pedagogii a comunicării” (denumită și „pedagogia funcțională”). Adriana Lazăr notează că „integralizarea disciplinei *Limba și literatura română* presupune interacțiunea și corelarea elementelor de construcție a comunicării (unități fonologice, lexicale și gramaticale), precum și echivalența proceselor ce definesc exprimarea orală (vorbirea) și a celor ce definesc exprimarea scrisă (redactarea), implicând funcțiile afectivă, motivațională și atitudinală a comunicării. Realizarea acestora este posibilă doar pe baza textului literar/nonliterar care profilează și dezvoltă activitatea de învățare a limbii române pe coordonatele lingvistică, comunicativă și literar-artistică” [Lazăr, p. 33].

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, învățarea limbii constă în dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și producere a mesajelor orale și scrise:

	Receptare de text	Producere de text
oral	Audiere	Vorbire
scris	Lectură	Sciere

Procesul de receptare se organizează în patru etape care, în timp ce se desfășoară conform unei secvențe liniare (de jos în sus), sunt mereu actualizate și reinterpretate (de sus în jos) în funcție de realitate, așteptări și de comprehensiunea textuală nouă, într-un proces interactiv inconștient. Aceste patru etape de percepție a vorbirii și a scrisului sunt:

- recunoașterea sunetelor, grafiei și cuvintelor (manuscrite și imprimare);
- recunoașterea pertinentei textului în integralitatea sa;
- comprehensiunea textului ca entitate lingvistică;
- interpretarea mesajului în context.

Producerea se organizează în jurul a două componente:

– *componenta de formulare* prelucrează produsul planificării, asamblându-l sub formă lingvistică. Această componentă include operații lexicale, gramaticale, fonologice (iar, în cazul

⁴În cadrul educațional, integrarea vizează, în sens restrâns, reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie (de intelect, de limbaj), psihocomportamentală etc., printr-o serie de măsuri conjugate de ordin juridic, politic, social, pedagogic (cf. [Cucoș, p. 187-194]). În sens larg, integrarea conceptualizează modul de organizare a procesului educativ în ansamblu.

scrisului, ortografice) distincte, ce par relativ independente (de exemplu, cazurile de afazie), dar al căror raport exact nu este pe deplin înțeles;

– *componenta articulatorie* organizează punerea în funcțiune a aparatului vocal pentru a transforma produsul operațiilor fonologice în mișcări coordonate ale organelor de vorbire, ca să producă o serie de unde sonore, ce alcătuiesc enunțul oral sau, în mod alternativ, motricitatea mușchilor mâinii ca să producă un text manuscris sau dactilografiat [CERL, p. 78].

Studiul integrat al limbii și literaturii⁵ deschide o nouă perspectivă asupra complexității comunicării, la nivelul tuturor celor patru deprinderi integratoare, nu prin teoretizarea acestei complexități, ci prin exersarea diversă a comunicării în orele de limba și literatura română; facilitează transferul de achiziții din domeniul comunicării spre alte discipline; deschide școala spre viață, spre realitate, dezvoltându-le elevilor competențe și ajutându-i să-și clarifice propriile valori și atitudini, pe care le pot activa în experiența lor cotidiană prezentă și viitoare (cf. [Sâmihăian, p. 63-64]).

Cadrul curricular actual integrează:

– modelul comunicativ-funcțional⁶, ce fundamentează integrarea ca *proces și rezultat al procesului prin care elevul interpretează materia care îi este transmisă pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit* (L. Ciolan);

– interdisciplinaritatea, care impune integrarea ca *organizare, punere în relație a disciplinelor școlare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională* (J.Y. Boyer);

– interculturalitatea, care valorifică integrarea ca *formare prin și pentru diversitatea culturală* (A. Nedelcu).

Modelul conceptual de studiu integrat al disciplinei limbă și literatură română include următoarele precepte:

a) dezvoltarea competenței de comunicare orală se va edifica pe variate abordări didactice: *inițierea* în modalitățile de a asculta un mesaj, în funcție de conținut, forme, canale de comunicare; dezvoltarea deprinderii de a reacționa verbal la un mesaj ascultat; *exersarea* în diferite situații de comunicare; *formularea și lansarea* mesajelor; *integrarea* achizițiilor de vocabular în enunțuri proprii; valorificarea specifică a situațiilor de comunicare.

b) dezvoltarea competenței de lectură este calea indispensabilă de receptare a unui volum crescând de informații, pentru care se va recurge la următoarele activități de învățare: *utilizarea* textului tipărit; *înțelegerea* mesajelor transmise prin intermediul semnelor grafice; *descifrarea* limbajului specific al textelor funcționale și artistice; *aprecierea* personalizată a textului.

c) dezvoltarea competenței de scriere se centrează pe *alegerea* strategiei potrivite de organizare a informației, de adecvare a mesajului la situația de comunicare; *producerea* textului propriu; *redactarea* secvențelor scrise; *autoevaluarea* și *evaluarea* reciprocă (cf. [Cartaleanu 2019, p. 7-8]).

⁵Fl. Sâmihăian remarcă patru paradigme importante ale studiului limbii și literaturii materne [Sâmihăian, p. 31-37].

⁶Ca structură supraordonată studiului limbii materne, modelul comunicativ-funcțional asigură „continuitatea în timp a învățării disciplinei și evită pericolul sincopelor” [Pamfil 2004, p. 30]; ca factor integrator, modelul oferă posibilitatea creării de legături între domeniile limbă, literatură și comunicare. Astfel, unitatea de conținut – *Adjectivul* – ca element de construcție a comunicării – poate fi supus analizei în cadrul interpretării unor texte literare ce descriu un colț de natură, de exemplu, *Pastelurile* lui Vasile Alecsandri, acestea din urmă oferind modele de situații de comunicare. Reflecțiile, extinderile de interpretare, în baza textelor, asigură, altfel-zis, corelația achizițiilor teoretice (lingvistice și literare) cu cele practice (ale comunicării) într-un context real, obișnuit (pentru alte exemple – a se vedea [Popa et alii, p. 110; Molan, p. 77]).

Astfel, integrarea realizată într-o formă atractivă, flexibilă, în baza unităților tematice stabilite în *Curriculum Național*, se fundamentează pe un lexic flexibil din perspectivă tematică, fenomene lingvistice abordate funcțional, acte comunicative relevante pentru comunicarea uzuală a elevilor, menite să faciliteze interacțiunile verbale în contexte uzuale.

Integrarea se prezintă ca o idee de armonizare a diverselor elemente într-un ansamblu unitar sau ca un principiu integrator, ce reconceptualizează diferite categorii de activități, în funcție de aria tematică prevăzută de Curriculum sau propusă de către profesor⁷.

1.3. Locul și rolul *Limbei și literaturii române* în ansamblul disciplinelor școlare

V. Alecsandri afirma că „Limba este tezaurul cel mai prețios pe care-l moștenesc copiii de la părinți”, justificând prin aceasta că studierea limbii materne începe cu mult înainte de a intra într-o instituție educațională.

În sistemul de învățământ, un rol important în dezvoltarea competențelor lingvistice îl au orele de limba și literatura română, ele asigurând formarea competențelor de a comunica eficient, de a exprima coerent gândurile, de a generaliza și sintetiza informații, de a însuși instrumente de lucru cu cartea etc. Mai mult de atât, cunoștințele acumulate, capacitățile dobândite și atitudinile formate îl vor ajuta pe elev la însușirea și altor materii, precum științele, istoria etc.

Majoritatea cercetătorilor susțin că „*Limba și literatura română* este o disciplină școlară complexă și dinamică”: complexitatea ei rezidă în natura conținuturilor, în specificul asimilării lor, iar dinamismul în modificările diferite de organizare a conținuturilor, schimbărilor de paradigmă, impuse în școală. Rolul disciplinei se justifică:

– *statistic* – cele mai multe ore din ciclul primar se rezervă limbii și literaturii române (~ 957 de ore);

– *ierarhic* – competența de comunicare în limba de instruire se formează/dezvoltă prioritar la disciplina *Limba și literatura română* și devine fundamentală la studierea tuturor celorlalte materii;

– *axiologic* – sunt vizate trei domenii definitorii (comunicarea, limba, literatura) pentru educația lingvistică și cea literar-artistică a elevilor, cunoștințele, capacitățile, atitudinile formate/dezvoltate la disciplina *Limba și literatura română* vor servi pentru „a descoperi”, pe de o parte, importanța limbii ca mijloc de comunicare între oameni, iar, pe de altă parte, necesitatea unei exprimări corecte;

– *metodologic* – tehnicile de lucru asupra textelor pot fi utilizate și la alte discipline pentru nivelul de comprehensiune.

În continuare, trecem în revistă finalitățile, a căror realizare pot asigura formarea și dezvoltarea multidimensională a tinerei generații:

– citirea conștientă, corectă, fluentă și expresivă (cu voce și în gând) a textelor literare/nonliterare (la prima vedere sau cunoscute), cu respectarea punctuației;

– recitarea poeziilor propuse și a poeziilor selectate independent;

– scrierea cu acuratețe, prin respectarea înclinației unice a cuvintelor și a mărimii unice a literelor;

– aranjarea textului scris în pagină, cu respectarea alineatelor după ideile de bază;

– elaborarea de texte, cu respectarea succesiunii logice și a numărului propus de enunțuri;

– inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, potrivit situației de comunicare;

⁷Pentru alte aspecte ale studiului integrat al limbii și literaturii române, a se vedea suportul de curs *Didactica limbii române II*.

- expunerea liberă și cu încredere a propriilor opinii, prin folosirea vocabularului adecvat situației de comunicare;
- aplicarea regulilor de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte;
- exprimarea stărilor postlectorale și a propriei atitudini, cu sprijin în exemple și fragmente de text;
- utilizarea formelor flexionare ale părților de vorbire pentru producerea mesajelor proprii în diferite contexte de comunicare orală și scrisă;
- integrarea adecvată, în exprimarea orală proprie, a elementelor de construcție a comunicării studiate;
- valorificarea rațională în comunicări orale și scrise a antonimelor, sinonimelor, a cuvintelor cu sens propriu și figurat; a mijloacelor artistice etc. [*Curriculum Național...*, p. 51].

Modelul comunicativ-funcțional, organizarea și desfășurarea instruirii inter-/transdisciplinare, demersul didactic (inter)activ și deschis la *Limba și literatura română* oferă elevilor situații variate și complexe de comunicare, au menirea să încurajeze dezvoltarea abilităților de comunicare în varii situații.

1.4. Curriculum la *Limba și literatura română* pentru învățământul primar

În literatura de specialitate, se prezintă diferite tipuri de curricula⁸: curriculum *formal*, curriculum *comun*, curriculum *specializat*, curriculum *ascuns*, curriculum *nonformal*, curriculum *informal*, curriculum *individualizat* etc. Realitatea actuală solicită un curriculum bazat pe structuri interdisciplinare proiectate *intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar*, ce ar răspunde exigențelor formulate de psihologia învățării și de epistemologia modernă și postmodernă, valorificând domeniile cunoașterii (limba și literatura, științele sociale etc.), teme majore ale actualității (omul, natura, tehnologia etc.). Relaționarea diferitor arii de studii, abordarea corelată a conținuturilor cu rezultatele învățării au dezvoltat perspectiva unui cadru curricular integrat, bazat pe competențe. Reforma Ministerului Educației și Cercetării din Republica Moldova a promovat curriculumul centrat pe competențe, care corespunde cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieții muncii, prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete și integrate ale elevului.

Noul cadru curricular a fost conceput, pornind de la idealul educațional⁹, în conformitate cu, pe de o parte, tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și, pe de altă parte, *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*.

Curriculumul pentru învățământul primar reprezintă un sistem de concepte, procese, produse și finalități care, în integritatea sa, asigură funcționalitatea și dezvoltarea acestui

Cuvântul latin *curriculum* se utiliza cu două sensuri:

1. (sensul denotativ) – „cursă”, „întrecere”, dar nu orice „cursă” sau „alergare”: era vorba de „curse de cai și care de luptă în *Circus maximus*”, care se organizau în cerc, spre deosebire de Via Apia, pe care defilau militarii victorioși și carele de luptă triumfale – „întrecere (dreaptă) între oameni”;

2. (sensul conotativ) – „circularitate”, „ordine”, „coerență”, „rigoare”, „predestinare”.

„Curriculumul include toate experiențele planificate riguros pentru a fi formate elevilor în școală, spre a atinge finalitățile învățării la cele mai înalte standarde de performanță, permise de posibilitățile lor individuale” [*Cadrul de Referință al Curriculumului Național*].

⁸Cf. [*Cadrul...*, p. 9].

⁹„Idealul educațional din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independentă de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [*Codul Educației*, art. 6].

învățământ.

Ca *sistem de procese*, curriculumul pentru învățământul primar se axează pe următoarele aspecte:

– promovarea concepției constructiviste și interactive: centrarea atât pe cel ce învață, interacțiunea activă a elevului cu alți elevi/cadre didactice, cât și cu propriu-zis conținutul curricular, prin construirea de noi cunoștințe, înțelegeri și interpretări personale etc.;

– realizarea intra-, inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare, asigurând formarea eficientă a competențelor;

– valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare, asigurarea eficientă a procesului de incluziune școlară;

– asigurarea cadrului integrativ al procesului de predare-învățare-evaluare: realizarea conexiunii inverse;

– redimensionarea evaluării rezultatelor școlare, axându-se pe evaluarea nivelului de manifestare a competențelor elevilor în contextul evaluării criteriale prin descriptori, conform *Codului Educației* al Republicii Moldova, art.16 (5) [*Cadrul...*, p. 76].

Ca *produs curricular*, documentul reglator, structurat pe arii curriculare și discipline, cuprinde: competențele specifice ale disciplinei, repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut, unitățile de învățare care includ sistemele de unități de competențe, unitățile de conținut, activitățile de învățare și produse curriculare recomandate.

De asemenea, *Curriculumul Național. Învățământul primar* se axează pe abordarea psihocentrică și cea sociocentrică. În cadrul abordării psihocentrice, curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile și nevoile sale, ritmul propriu de învățare și dezvoltare. În cadrul abordării sociocentrice, accentul cade pe asimilarea sistemului de valori promovate de societate [*Curriculum Național...*, p. 10].

În intenția de a pregăti elevul pentru viață, se prevede dezvoltarea competențelor-cheie/transversale, dar și ale celor specifice pentru fiecare disciplină.

Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ:

- a. competențe de comunicare în limba română;
- b. competențe de comunicare în limba maternă;
- c. competențe de comunicare în limbi străine;
- d. competențe în matematică, științe și tehnologie;
- e. competențe digitale;
- f. competența de a învăța să înveți;
- g. competențe sociale și civice;
- h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
- i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale [*Codul Educației*, art. 11 (2)].

Competența are două substructuri:
– substructura *internă*, care cuprinde cunoștințe, abilități (capacități), atitudine;
– substructura *externă* sau contextuală, care se referă la contextul în care se manifestă competența [Molan, p. 41].

1.4.1. Competențe specifice, unități de competențe

Curriculum Național. Învățământul primar stabilește pentru fiecare disciplină competențele specifice, unitățile de competențe, ajustate pentru fiecare clasă, unitățile de conținut, organizate concentric, activitățile de învățare și produsele curriculare recomandate, strategiile didactice, preconizate pentru utilizare în desfășurarea unui proces de instruire centrat pe cel care învață eficient și creativ. Competențele specifice ale disciplinei *Limba și literatura română* sunt:

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 lectură¹⁰.

Elemente constitutive ale competenței specifice sunt unitățile de competență, organizate pe clase:

Competența specifică 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare			
Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Unitățile de competențe			
1.1. Identificarea semnificației unui mesaj scurt, rostit cu claritate, pe teme accesibile. 1.2. Recunoașterea sensului cuvintelor dintr-un enunț audiat. 1.3. Desprinderea unor informații dintr-un mesaj audiat, rostit clar. 1.4. Distingerea cuvintelor dintr-o propoziție, a silabelor dintr-un cuvânt, a sunetelor dintr-o silabă. 1.5. Evidențierea cuvântului și a propoziției ca elemente esențiale de structură a comunicării.	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.	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral în situații variate de comunicare. 1.2. Explicarea sensului cuvintelor în diferite contexte de comunicare. 1.3. Determinarea informațiilor esențiale și a succesiunii cronologice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat. 1.4. Distingerea după auz a unităților lexicale și a corectitudinii logice a enunțurilor. 1.5. Receptarea de mesaje orale în contexte variate de comunicare.	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral în situații noi de comunicare. 1.2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte variate de comunicare. 1.3. Determinarea informațiilor principale și secundare și a succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat. 1.4. Distingerea după auz a abaterilor lingvistice în mesaje audiate. 1.5. Aplicarea regulilor de ascultare activă în situații noi de comunicare.

Din *Ghidul de implementare a Curriculumului Național pentru învățământul primar* reținem: „Competențele specifice ale disciplinei profilează un sistem de competențe de formare lingvistică și literar-artistică a elevilor, organizate pe trei fundamente ale disciplinei:

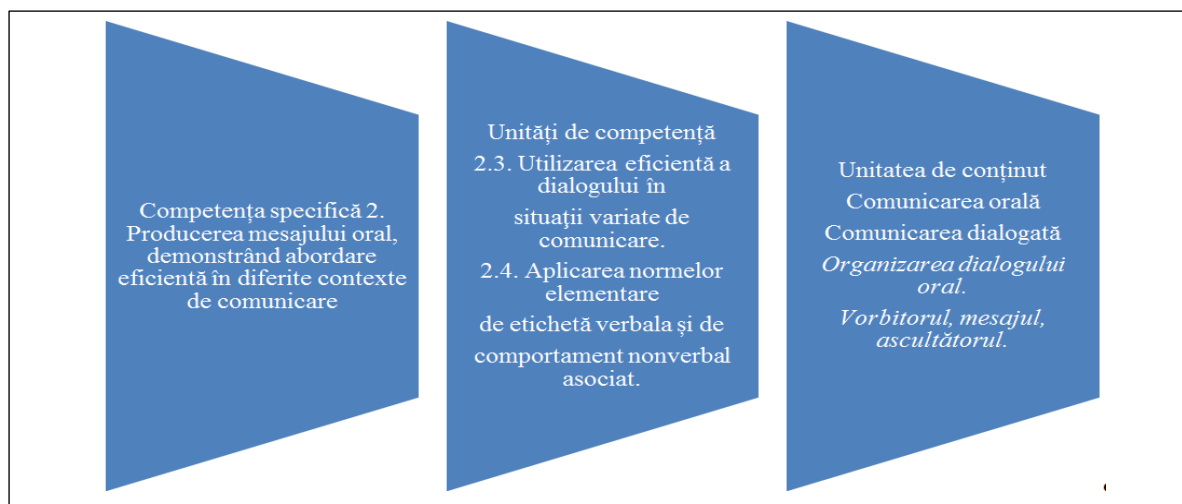
¹⁰În situațiile în care vom opera cu reperele curriculare (competențe specifice, unități de competențe, unități de conținut, activități de învățare etc.) se va cita din *Curriculum Național. Învățământul primar*.

- ✓ limba cu funcție *denotativă* și *pragmatic-socială* (practica rațională și funcțională a limbii);
- ✓ limba cu funcție *conotativă* (reprezentări culturale și formarea unui univers afectiv și atitudinal);
- ✓ limba cu funcție *instrumentală* (însușirea instrumentarului necesar activității intelectuale, afective și psihomotorii).

La rândul lor, unitățile de competență concretizează competențele specifice în comportamente, fiind ordonate pe clase și exprimate în termeni de capacități de personalitate și de unități de conținut, având toate caracter formativ. Acestea sunt organizate ierarhic, în funcție de complexitate și de potențialul de cunoaștere al elevilor [*Ghid de implementare...*, p. 21].

1.4.2. Unități de conținut

Unitățile de conținut constituie mijloace informaționale prin care se urmărește realizarea sistemelor de unități de competențe proiectate pentru unitatea de învățare dată, respectiv, precum și realizarea competențelor specifice disciplinei (a se vedea referitor la corelarea competenței specifice – unităților de competență – unităților de conținut, clasa a III-a).



O unitate de conținut, ce formează/dezvoltă competența specifică 5, prin activități de tip – exercițiu – metodă specifică în însușirea noțiunilor lingvistice, se va dezvolta, pornind de la un text literar/nonliterar (domeniul literaturii/lecturii și limbii/scrierii), ce conține faptele de limbă și care se valorifică în contexte reale/ situații autentice în care ar putea ajunge elevul dincolo de școală. De exemplu, în clasa a II-a, textul „Gospodina Dina” de Iulian Filip, domeniul *Literaturii*, prin care se dezvoltă Competența specifică 3, este ofertant și pentru domeniul *Limbii*, prin care se dezvoltă Competențele specifice 4 și 5, prin faptele de limbă atât pentru conținutul *Cuvinte ce exprimă ființe, lucruri, fenomene ale naturii*, cât și pentru domeniul *Comunicării*, prin care se dezvoltă Competențele specifice 1 și 2, unitatea de conținut *Comunicarea dialogată* (de exemplu: *Improvizează, un dialog, din 6 replici, în care să afli de la mama/bunica demersul de preparare a colțunașilor* – întregul demers al viziunii integratoare poate fi urmărit în suportul de curs *Didactica limbii române II*).

1.4.3. Activități de învățare și produse recomandate

Activitățile de învățare și produsele școlare recomandate reprezintă o listă deschisă de contexte semnificative de manifestare a unităților de competențe proiectate pentru formare/dezvoltare și evaluare în cadrul unității respective de învățare.

Clasa a III-a

Unitatea de învățare: Străbunii noștri ne lăsară/Trecutul sfânt și o frumoasă țară

Subiectul lecției: Studiul textului „Din viața dacilor” (după Al. Vlăhuță)

Competența specifică 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă.

Unitățile de competență:

3.1. Utilizarea adecvată a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă.

3.4. Desprinderea unor trăsături fizice și morale ale personajelor unui text literar citit.

Activități de învățare: citirea cu voce a unui text cunoscut; textul analizat (în limita standardelor); textul literar povestit etc.

Activități de învățare:

– *teoretice*

1. Determinați 1-2 distincții dintre conceptele de „didactică” și „metodică”. Aprobați/dezaprobați opiniile.

2. Numiți 2-3 perspective/direcții ale studiului integrat al limbii și literaturii române.

3. Argumentați, în 2-3 enunțuri, acțiunile cadrului didactic în dezvoltarea idealului educațional.

4. Precizați structura *Curriculumului Național* pentru aria curriculară *Limbă și comunicare*.

5. Arătați 2-3 distincții dintre competențele specifice și unitățile de competențe.

– *experiențiale*

1. Stabiliți, într-un tabel sinoptic, 4-5 corespondențe, pe clase, între 1-2 competențe specifice și unitățile de conținut.

2. Prezentați, într-un tabel, profilul elevului de clasele primare, conform finalităților de studii:

Clasa I		Clasa a II-a		Clasa a III-a		Clasa a IV-a	
Cunoștințe	Valori	Cunoștințe	Valori	Cunoștințe	Valori	Cunoștințe	Valori

3. Reprezentați, într-o schemă, relația dintre științele pedagogice și didactica limbii și literaturii române.

4. Exemplificați aplicarea modelului comunicativ-funcțional.

5. Realizați o reflecție privind studiul integrat al *Limbii și literaturii române*, aplicând tehnica SWOT.

Studiul individual

1. Analizați *Lista bibliografică* a constituenților setului didactic pentru clasa I.

2. Realizați un tabel sinoptic în care să reprezentați corelația între competențele specifice și unitățile de competențe// corelarea competenței specifice cu produsul școlar evaluat.

Tema II. Proiectarea didactică

Conținuturi

- 2.1. Delimitări conceptuale. Tipuri de proiectare
- 2.2. Proiectarea de lungă durată. Structura proiectării
- 2.3. Proiectarea unităților de învățare. Structura unității de învățare
- 2.4. Proiectarea de scurtă durată. Modele curriculare de proiectare a lecției
- 2.5. Lecția de tip atelier. Modele inovatoare de proiectare a lecției de limba și literatura română

Obiective:

- să determine specificul proiectării didactice;
- să stabilească întrebările de anticipare a demersului de organizare a unei lecții;
- să identifice tipurile de proiectări didactice;
- să precizeze structura proiectului didactic de scurtă durată;
- să evidențieze asemănările și deosebirile dintre diferite tipuri de lecții;
- să argumenteze eficiența redactării unui demers al lecției;
- să coreleze unitățile de competență, obiectivele, strategiile didactice la predarea unui text;
- să arate specificul lecțiilor de tip atelier.

Cuvinte-cheie: curriculum disciplinar, proiectare didactică, etapele lecției, modelul Evocare – Realizarea/Constituirea sensului – Reflecție – Extindere, modelul învățării directe, modelul clasic (universal), tipuri de lecții, sistem de lecții.

2.1. Delimitări conceptuale. Tipuri de proiectare

În cadrul abordării sistemice a curriculumului pentru învățământul primar, „curriculumul disciplinar reprezintă un document proiectiv și reglator, care consemnează oferta educațională obligatorie a unei anumite discipline pe parcursul școlar determinat.” [Curriculumul Național..., p. 6]. Astfel, curriculumul devine actul normativ ce dirijează proiectarea didactică a procesului de instruire.

Principiile modelului de proiectare curriculară

a. *principiul analizei necesităților societății* urmărește definitivarea competențelor funcționale ale procesului de învățământ care reflectă finalitățile macrostructurale ale sistemului educațional;

b. *principiul analizei necesităților elevilor* urmărește definitivarea obiectivelor pedagogice ale activității didactice/educative care reflectă finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ;

c. *principiul analizei conținutului instruirii* urmărește definitivarea curriculumurilor bazate pe cunoștințe și capacități esențiale (cultura generală) și de specialitate (cultura de profil și profesională), care asigură „ceea ce trebuie să știe toți membrii societății și ceea ce va fi rezervat specialiștilor” [Cristea, p. 312].

Proiectarea didactică, după cum notează S. Cristea, reprezintă „activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivelul general, specific/intermediar și concret/ operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației” [Cristea, p. 310].

Conturată de didactica postmodernă, proiectarea curriculară, concepută de R. W. Tyler, implică „«un program educațional» cu *acțiuni dezvoltate pedagogic* în direcția perfecționării continue a activității de instruire: a) *selecționarea și definirea obiectivelor învățării* în calitate de

obiective pedagogice ale procesului de învățământ; b) *selecționarea și crearea experiențelor de*

învățare, adecvate obiectivelor pedagogice, în calitate de conținuturi cu resurse formative maxime; c) *organizarea experiențelor de învățare la niveluri formative superioare prin metodologii adecvate obiectivelor și conținuturilor selecționate*; d) *organizarea acțiunii de evaluare a rezultatelor activității de instruire realizată – conform criteriilor definite la nivelul obiectivelor pedagogice asumate, valorificate/valorificabile, în termeni de «revizuirei dezirabile»*¹¹ (*apud* [Cristea, p. 312]).

În funcție de orizontul de timp luat ca referință, se disting:

– *proiectarea globală* – are drept referință o perioadă mai mare din timpul de instruire: de la un ciclu școlar la un an de studii; se concretizează în elaborarea planurilor de învățământ și a curriculelor;

– *proiectarea eșalonată* – are ca referință perioade mai mici de timp, de la anul școlar până în timpul consacrat unei singure activități didactice și se concretizează în proiectarea activității anuale, pe baza planului de învățământ și a curriculumului;

– *proiectarea trimestrială* continuă proiectarea anuală cu delimitarea obiectivelor și a conținuturilor pe trimestrele anului de învățământ și avansarea anticipată a strategiilor didactice;

– *proiectarea unității de învățare* se situează la interferența dintre proiectarea de lungă durată cu cea de scurtă durată;

– *proiectarea unei activități didactice* vizează, cel mai adesea proiectarea lecției, datorită ponderii mari pe care o ocupă lecția în ansamblul formelor de organizare și desfășurare a activității didactice [*ibidem*, p. 374].

Realizarea proiectării didactice la limba și literatura română presupune parcurgerea următorilor pași:

– lectura curriculumului disciplinar;

– alegerea manualului și a textelor care vor fi studiate;

– proiectarea de lungă durată, adică stabilirea unităților de învățare, ordonarea lor, indicarea numărului de ore alocate etc.;

– proiectarea unităților de învățare în ordinea derulării lor;

– proiectarea de scurtă durată/activității didactice/lecției din fiecare unitate de învățare;

– autoevaluarea activității didactice [Norel, p. 36-37].

Proiectarea didactică devine act de creație, proces eficient¹², produs calitativ¹³, atunci când îndeplinește următoarele funcții:

– asigură o pregătire prealabilă temeinică;

– antcipă desfășurarea procesului instructiv;

– adoptă o atitudine creativă în organizarea procesului de învățământ;

¹¹Despre unele repere de etapizare a proiectării curriculare a se vedea [Secieru, p. 21-22].

¹²I. Cerghit menționează că „pentru a realiza un proiect didactic eficient, profesorul trebuie să încerce să răspundă la următoarele întrebări, considerate clasice în proiectarea didactică:

– *Ce voi face?* – formulând obiectivele operaționale: ce va ști acesta și ce va ști să facă elevul;

– *Cu ce voi face?* – proiectând conținutul activității, ținând cont de particularitățile psihopedagogice ale elevilor și de condițiile materiale existente;

– *Cum voi face?* – propunându-și sarcinile de lucru, alegând metodele, materialele și mijloacele de învățământ, imaginând scenariul lecției;

– *Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia?* – stabilind modalitățile de evaluare a activității proiectate [Cerghit, p. 30].

¹³Autorii lucrării „Pedagogia învățământului primar și preșcolar” concluzionează: „Proiectul de lecție reprezintă o anticipare ideală, care cuprinde succesiunea evenimentelor didactice, obiectivele operaționale concepute, detalierea conținuturilor, strategiile de învățare și modalitatea de evaluare” [Pânișoară *et alii*, vol. II, p. 185].

– determină etapele activității, metodele/tehnicele didactice [Gondiu, p. 65].

2.2. Proiectarea de lungă durată. Structura proiectării

Proiectarea de lungă durată este un document administrativ, elaborat de către profesor, care valorifică în mod personalizat elementele curriculumului (competențe specifice, unități de competențe, unități de conținut) cu repartizarea timpului pe parcursul unui an școlar.

Ghidul de implementare ... conceptualizează proiectarea de lungă durată ca:

– *document administrativ* care se întocmește de către cadrul didactic la începutul anului școlar pentru fiecare disciplină de învățământ și admite operarea unor ajustări, dezvoltări pe parcursul anului, în funcție de dinamica reală a clasei de elevi;

– *instrument funcțional* care să asigure un parcurs ritmic al conținuturilor și evaluărilor, punctat pe structura anului școlar și orientat spre realizarea finalităților curriculare de către elevii clasei;

– *confluență* a normativității didactice cu creativitatea și competența profesională a pedagogului – benefică, întâi de toate, pentru elev [*Ghid de implementare ...*, p. 10].

Proiectarea de lungă durată la limba și literatura română ar putea fi structurată astfel:

a. antetul (denumirea disciplinei, competențele specifice, unitățile de competențe, bibliografia);

b. proiectul de administrare a disciplinei: număr de ore pe săptămână/anual, unitățile de învățare, evaluările (inițiale, formative, sumative);

c. proiectarea pe unități de învățare (un posibil model¹⁴):

Data	Unitatea de competență	Unitatea de învățare	Tema lecției	Textul	Activități de predare/ învățare	Activități de evaluare

2.3. Proiectarea unităților de învățare. Structura unității de învățare

Proiectarea pe unitate de învățare poate constitui parte componentă a proiectării de lungă durată, dar și document reglator în organizarea procesului de instruire. Modalitatea personalizată în care este conceput acest tip de proiectare îi oferă caracter deschis și flexibil.

De regulă, proiectarea pe unitate de învățare este organizată pe unitățile de conținut din curriculumul disciplinar sau capitole (module) din manual aprobat de MEC pentru anul în curs. Se poate opera cu mai multe modele de proiectare pe unitățile de învățare:

Model 1.

Disciplina:

Clasa:

Unitatea de învățare:

Nr. de ore:

Competențele specifice:

¹⁴Pentru modele de proiecte de lungă durată, a se vedea [*Modele ...*, p. 37-51; 94-105].

Subiectul lecției	Activități de învățare	Timp	Activități de evaluare
1.	Evocare		
	Realizarea sensului		
	Reflecție		
	Extindere		
2.	Evocare		
	Realizarea sensului		
	Reflecție		
	Extindere		

Model 2.

Disciplina:

Clasa:

Unitatea de învățare:

Nr. de ore:

Competențele specifice:

Unități de competențe	Subiectul lecției	Evocare	Realizarea sensului	Reflecție	Extindere	Activități de evaluare

Proiectarea unității de învățare reprezintă secvența de instruire, relativ autonomă, rezultată în urma divizării conținutului unei discipline de învățământ în vederea facilitării activităților de învățare. Pot fi evidențiați următorii pași în proiectarea unității de învățare:

1. Desprinderea de proiectările de lungă durată ale unităților de învățare și a competențelor specifice;
2. Detalierea conținuturilor de predat;
3. Alegerea activităților de învățare din cele prevăzute de *Curriculumul Național*/proiectare de lungă durată (după caz);
4. Elaborarea unor activități de învățare în funcție de problemele clasei;
5. Stabilirea resurselor de timp și a materialului didactic;
6. Alegerea formelor de evaluare și a instrumentelor [Molan, p. 40].

2.4. Proiectarea de scurtă durată. Modele curriculare de proiectare a lecției

Lecția reprezintă o modalitate fundamentală de organizare a activității didactice, este „forma de bază, principală, dominantă, la nivelul procesului de învățământ” [Cerghit, p. 11]. În virtutea unei perspective didactice, I. Nicola subliniază că „lecția condensează într-un tot unitar elementele și variabilele predării și învățării, conținutul informațional, obiectivele operaționale, strategiile și mijloacele didactice, particularitățile psihice ale elevilor, organizarea psihosociologică a colectivului, personalitatea profesorului etc., toate fiind subordonate logicii acțiunii educaționale” [Nicola, 437].

Trebuie să menționăm că modul de organizare și desfășurare a activității de predare-învățare-evaluare determină varietatea de lecții. Varianta de lecție reprezintă „structura concretă

a unei lecții impusă, pe de o parte, de tipul căruia aparține, iar, pe de altă parte, de factorii variabili ce intervin” [ibidem].

Perspectiva didacticii tradiționale propune clasificarea tipurilor și a variantelor de lecție la nivelul structurii unitare a activității de predare-învățare-evaluare, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelației profesor-elev, în sens frontal, pe grupe, individual:

- lecție de comunicare;
- lecție de formare a priceperilor și deprinderilor/ lecție de muncă independentă;
- lecție de recapitulare și sistematizare/ de fixare și consolidare;
- lecție de verificare și apreciere/control și evaluare etc.

Criteriul competenței vizate prioritar în cadrul unor secvențe didactice mai extinse (an de studiu, mod de studiu, capitol) permite evidențierea următoarelor tipuri de lecție:

- lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor;
- lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor;
- lecție mixtă¹⁵.

Criteriul performanței vizate prioritar în cadrul unor secvențe didactice mai restrânse (capitol, subcapitol) permite avansarea următoarelor tipuri de lecții:

- lecție care vizează prioritar stăpânirea materiei;
- lecție care vizează prioritar realizarea unor transferuri operaționale;
- lecție care vizează prioritar realizarea unor produse ce exprimă personalitatea elevului;
- lecție care vizează prioritar dobândirea unor cunoștințe și capacități;
- lecție care vizează prioritar dobândirea unor strategii cognitive;
- lecție care vizează prioritar dobândirea unor atitudini (cognitive, comportamente/ afective, motivaționale, caracteriale) [Cristea, p. 213-215].

În *Ghidul de implementare...*, se specifică: „Proiectul didactic de scurtă durată oferă o schemă rațională și personalizată a desfășurării lecției, pornind de la trei repere intercondiționate:

- ceea ce ne propunem să realizăm – *obiectivele lecției*;
- elementele necesare pentru a realiza ceea ce ne-am propus – *conținuturi și strategii didactice* (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace);
- modul în care măsurăm eficiența învățării – *strategii de evaluare*”.

Actele normative recomandă proiectarea demersurilor didactice după următoarele perspective:

– modelul învățării secvențiale a cunoștințelor în lecție (ÎSC) [Gagné] este fundamentat pe o serie de evenimente ale instruirii care se produc în concordanță cu obiectivele prevăzute, precum și cu finalitățile urmărite;

– modelul *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere* (ERRE) [Meredith, Steele] configurat ca un cadru metodologic de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării gândirii critice¹⁶.

Structura propusă în redactarea proiectului didactic este următoarea:

- antetul;

¹⁵Secvențele instrucționale ale acestor tipuri de lecții a se vedea în [Curriculum Național..., p. 199-200].

¹⁶A se vedea un model general de concepere a activităților didactice în [Pânișoară et alii, vol. I, p. 434].

– demersul didactic/ scenariul didactic/ design educațional/ desfășurarea lecției.

Antetul va conține:

Clasa:

Disciplina:

Nr. lecției din unitatea de învățare:

Subiectul lecției:

Tipul lecției:

Unități de competențe:

Obiectivele operaționale¹⁷:

Strategii didactice:

– forme de învățământ:

– metode și procedee:

– mijloace didactice:

Strategii de evaluare:

Bibliografie¹⁸:

În concepția lui R. Mager (1972), componentele unui obiectiv operațional sunt fixate prin:

1. precizarea comportamentului elevului în termeni de acțiuni concrete, observabile și evaluabile până la sfârșitul activității;

2. stabilirea condițiilor în care trebuie să se producă efectiv comportamentul;

3. precizarea nivelului/criteriilor minim/-e de reușită (cantitativă/calitativă), anunțate la începutul activității de instruire (*apud* [Pânișoară *et alii*, vol I, p. 438]).

Demersul lecției se va organiza, în funcție de modelul de proiectare ales, în următoarea reprezentare grafică:

Obiectivele lecției	Elemente de conținut		Timpul	Strategii didactice			Strategii de evaluare
	Activitatea profesorului	Activitatea elevului		Forme de învățământ	Metode și procedee	Mijloace	
<i>denumirea etapei I a lecției</i>							
<i>denumirea etapei a II-a a lecției</i>							

Considerăm util în a prezenta organizarea etapelor lecției, pentru a stabili corespondențele create între modelul clasic/universal/de dezvoltare a învățării directe (centrat pe profesor) și cel de dezvoltare a gândirii critice (centrat pe elev)/cadru de învățare în raport cu evenimentele instrucționale a diverselor tipuri de lecții.

Proiectarea lecției din perspectiva dezvoltării gândirii critice prevede anticiparea a trei faze:

a. înainte de lecție (identificarea motivației pentru învățarea unităților de conținut; stabilirea obiectivelor; constatarea achizițiilor anterioare ale elevilor; organizarea materialelor, mijloacelor);

¹⁷D'Hainaut scria: „A defini obiectivele operaționale nu înseamnă nimic altceva decât a preciza cu cea mai mare grijă activitățile grație cărora cel care învață va progresa spre desăvârșirea educației sale; aceasta înseamnă a căuta componentele scopurilor educative în termeni de activități mintale, afective și psihomotorii ale celui ce învață; cu alte cuvinte este vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exercisa sau se vor manifesta. Astfel, a specifica un obiectiv în termeni operaționali implică și cuprinde definirea unei situații, în care cel ce învață exersează pentru a stăpâni o deprindere sau un comportament sau, și mai bine, în care dă dovadă că a atins acest obiectiv” [D'Hainaut, p. 147].

Despre criteriile de operaționalizare a obiectivelor, a se vedea [Ionescu *et alii*, p. 160-164].

¹⁸Indicații privind completarea rubricilor pot fi găsite în [Ghid de implementare..., p. 14-18].

- b. lecția propriu-zisă (evocare, realizarea sensului, reflecție, extindere);
- c. după lecție (identificarea perspectivelor de interes ale unității de conținut solicitate de elev; stabilirea problemelor de conținut pentru aprofundare; oferirea de activități în vederea consolidării cunoștințelor).

Cadrul lecției Evocare – Realizarea/Constituirea sensului – Reflecție – Extindere orientează elevul spre:

- a se implica;
- a se informa;
- a procesa informația;
- a comunica și a decide;
- a-și exprima opinia;
- a acționa.

Tablelul 1. Descrierea etapelor după modelul ERRE (modelul dezvoltării gândirii critice)

Etapele lecției	Activitatea de învățare centrată pe elev	Caracteristici
Evocare	Implică-te!	<ul style="list-style-type: none"> – se implică în activitate atât la nivel de acțiune, cât și la nivel de gândire; – se conturează experiențele anterioare; – se corelează cunoștințele și abilitățile anterioare cu ceea ce urmează să fie asimilat; – se comunică cu colegii pentru a actualiza unele conținuturi.
Realizarea sensului	Informează-te! Procesează informația!	<ul style="list-style-type: none"> – se asimilează noi conținuturi; – se realizează conexiuni cu unele conținuturi anterioare; – se procesează informația; – se exersează deprinderile; – se dirijează învățarea.
Reflecția ¹⁹	Comunică și decide! Exprimă-ți atitudinea!	<ul style="list-style-type: none"> – se generalizează informația; – se expun păreri; – se formează atitudini; – se soluționează problemele; – se aprofundează cunoștințele.
Extindere	Acționează!	<ul style="list-style-type: none"> – se lansează idei noi; – se schimbă comportamente; – se aplică cele însușite la ore în situații de integrare autentice.

¹⁹V. Goraș-Postică sugerează următoarele întrebări de reflecție, care l-ar putea ajuta pe elev să gândească despre învățarea lui, ca instrumente de meta-învățare:

- *Ce te-a surprins astăzi și de ce?*
- *Care este cel mai important lucru pe care l-ai învățat astăzi? De ce gândești astfel?*
- *Ce ai mai vrea să înveți despre subiectul discutat și de ce?*
- *Când ai fost cel mai creativ și de ce crezi că este așa?*
- *Ce te-a făcut curios astăzi?*
- *Când ai fost cel mai bun astăzi și de ce?* etc. (cf. [Goraș-Postică, p. 12]).

Tabelul 2. Descrierea etapelor după R. Gagné (modelul clasic/universal)

Evenimente instrucționale	Descrierea etapei
Momentul organizatoric/ Organizarea clasei ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> – se desfășoară la începutul activității; – se urmărește crearea unui climat psihologic favorabil de desfășurare a orei; – se pregătesc cele necesare pentru lecție; – se asigură eficiența lecției.
Verificarea temei pentru acasă	<ul style="list-style-type: none"> – se determină nivelul de aplicare a informațiilor dobândite; a capacităților de a rezolva independent și creator sarcinile de lucru; – se cultivă spiritul de responsabilitate și disciplină.
Captarea atenției ²¹	<ul style="list-style-type: none"> – se orientează atenția elevilor spre activitatea din cadrul orei; – se motivează elevii în a participa la activități; – se revine asupra etapei ori de câte ori e nevoie de menținut atenția elevilor; – se aplică tehnici/procedee (inter)active: joc didactic, ghicitoare, situație-surpriză, trăistuța cu povești; cutia fermecată etc.
Anunțarea subiectului și a obiectivelor	<ul style="list-style-type: none"> – de regulă, are loc la începutul orei, uneori, însă, când se aplică învățarea prin descoperire, poate urma explicarea temei noi; – de regulă, subiectul este scris pe tablă, iar obiectivele sunt anunțate într-un limbaj accesibil elevilor (în enunțuri clare, scurte, trimitând la acțiuni determinabile)²².
Actualizarea cunoștințelor/ Reactualizarea conținuturilor studiate anterior	<ul style="list-style-type: none"> – se repetă informațiile, care vor facilita înțelegerea următoarelor conținuturi de învățat; – se valorifică experiențele anterioare; – se creează analogii (dacă este cazul); – se stabilesc legături/relații între cunoștințele asimilate anterior.
Predarea temei noi	<ul style="list-style-type: none"> – se asimilează informațiile noi; – se creează situații de învățare; – se fac explicații, demonstrații; – se prezintă concepte, scheme, tabele etc.; – se utilizează manualul pentru procesarea informației; – se explorează conținuturile noi.

²⁰Unii didacticieni preferă să sublinieze că „momentul organizatoric (pregătirea celor necesare bunei desfășurări a lecției, aerisirea sălii de clasă etc.) nu face parte din scenariul didactic, întrucât nu solicită procese cognitive. Realizarea momentului organizatoric este de domeniul recreației” (cf. [Dănilă, p. 17]).

²¹Pentru reușita organizării acestei etape e nevoie, din partea învățătorului, de inventivitate, de cunoașterea particularităților elevilor și a temei. Trebuie reținut: momentul captării și menținerii atenției este dependent de natura lecției, poate fi: de tip intelectual, de tip afectiv, de tip moral, de tip complex [*ibidem*, p. 10]).

²²Importanța evenimentului constă în faptul că elevul învață mai bine dacă știe la ce-i trebuie să învețe un conținut sau altul: „A comunica elevilor mobilul unei acțiuni didactice este un act de gândire pragmatică din partea cadrului didactic” [Gagné, p. 140]. Autoarele lucrării *Demersul didactic la Limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită* atrag atenția asupra faptului că „formularea unor obiective distincte la fiecare dintre etapele lecției (nu afișarea tuturor obiectivelor la început și, uneori, ignorarea lor ulterioară) și realizarea evaluării formative, pentru a estima gradul de atingere a obiectivului, ni se par cele mai eficiente, dintre modalitățile de concretizare a acestei secvențe. (...) Insistența de evaluare versus fiecare obiectiv enunțat nu este un mof și asigură, în primul rând, implicarea elevului în monitorizarea propriului proces de învățare, a succesului școlar, iar în al doilea rând – formarea deprinderilor de autoevaluare și de evaluare reciprocă” [Cartaleanu *et alii* 2017, p. 24].

Fixarea cunoștințelor ²³	<ul style="list-style-type: none"> – se propun exerciții de recunoaștere, de identificare; – se adresează întrebări cu caracter reproductiv; – se implică elevii în activități de învățare
Obținerea performanțelor ²⁴ și asigurarea conexiunilor inverse (feedback ²⁵)	<ul style="list-style-type: none"> – se consolidează informațiile acumulate; – se propun exerciții de completare, de modificare, de transformare; – se realizează sarcini de analiză și sinteză; – se organizează activități de lucru în perechi/ în grup; – se determină nivelul de înțelegere/ de dobândire a cunoștințelor la lecție.
Asigurarea retenției și a transferului	<ul style="list-style-type: none"> – se vor reține/ memora definițiile, caracteristicile etc. – se va realiza transferul către situațiile cotidiene/ din viață; – se vor propune exerciții creative; – se vor stabili legături/corespondențe cu alte discipline.
Explicarea temei pentru acasă	<ul style="list-style-type: none"> – nu se fixează întotdeauna la sfârșitul lecției; – se explică pentru a fi înțelese sarcinile de lucru; – se propune pentru a consolida/aprofunda cele învățate la lecție.

Notă: Selectarea și aranjarea etapelor lecției (evenimentelor instrucționale) se fac în funcție de tipul lecției, obiectivele urmărite.

A se observa o structurare generală a etapelor lecției/ evenimentelor/ secvențelor instrucționale:

²³În unele surse, se utilizează termenul *Dirijarea învățării* (cf. [Norel, p. 49; Șerdean, p. 49]). R. Gagné precizează: „Prea multă dirijare poate părea jignitoare în cazul elevului care învață rapid, în timp ce prea puțină poate duce la sentimentul frustrării la elevul lent. Soluția practică cea mai bună pare să fie aplicarea gradată a dirijării, permițându-i-se elevului să o folosească atât cât are nevoie” [Gagné, p. 145].

²⁴Evaluarea, în terminologia lui R. Gagne, este numită „aprecierea performanței” și trebuie să fie un exercițiu continuu, zilnic: „Dacă aceste procedee de apreciere intră în obișnuință, suntem îndreptățiți să presupunem că ele vor exercita un efect important asupra motivației de continuare a învățării de către elev” (*apud* [Dănilă, p. 13]).

²⁵Comunicarea feedbackului se poate produce în diferite feluri: un gest, un zâmbet sau un cuvânt încurajator (cf. [Metodologia..., p. 69]).

Corelarea evenimentelor instructionale/etapelor după diferite tipuri de lecții

	Modelul clasic/ universal (R. Gagné)	Modelul dezvoltării gândirii critice/ Cadrul de învățare ERRE	Tipurile de lecții din perspectiva formării competențelor					
			Lecția de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor	Lecția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor	Lecția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor	Lecția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor	Lecția de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor	Lecția mixtă
Etapele lecției (Evenimente/secvențe instructionale)	Momentul organizatoric		Organizarea clasei	Organizarea clasei	Organizarea clasei	Organizarea clasei	Organizarea clasei	Organizarea clasei
			Verificarea temei pentru acasă	Verificarea temei pentru acasă	Verificarea temei pentru acasă	Verificarea temei pentru acasă		Verificarea temei pentru acasă
	Captarea atenției	Evocare						
	Anunțarea subiectului și a obiectivelor							
	Actualizarea/ Reactualizarea conținuturilor studiate anterior		Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților	Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților	Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților		Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare	Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților
	Predarea- învățarea temei noi / Prezentarea conținutului noii învățări	Realizarea sensului	Predarea- învățarea materiei noi					Predarea- învățarea materiei noi
						Analiza-sinteza materiei teoretice studiate	Realizarea lucrării de evaluare	

					(sistemizarea, clasificarea, generalizarea)		
Dirijarea învățării		Consolidarea materiei și formarea capacităților: la nivel de reproducere	Consolidarea materiei și formarea capacităților la nivel: a) de reproducere;				Consolidarea materiei și formarea capacităților la nivel: a) de reproducere;
Obținerea performanțelor	Reflecție		b) productiv	Consolidarea materiei și formarea capacităților la nivel: a) productiv; b) de transferuri în alte domenii	Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate la nivel: a) productiv, cu transferuri în alte domenii; b) creativ		b) productiv, cu unele transferuri în alte domenii
Feedbackul/asigurarea conexiunii inverse		Evaluarea curentă, instructivă, pentru materia nouă	Evaluarea curentă, instructivă	Evaluarea curentă, instructivă	Evaluarea curentă, instructivă		Evaluarea curentă, instructivă, pentru materia nouă
Asigurarea retenției și a transferului	Extindere	Bilanțul lecției. Concluzii	Bilanțul lecției. Concluzii	Bilanțul lecției. Concluzii	Bilanțul lecției. Concluzii	Bilanțul lecției. Concluzii	Bilanțul lecției. Concluzii
Explicarea temei pentru acasă		Anunțarea temei pentru acasă	Anunțarea temei pentru acasă	Anunțarea temei pentru acasă	Anunțarea temei pentru acasă	Anunțarea temei pentru acasă	Anunțarea temei pentru acasă

În concluzie, invocăm remarcă majorității cercetătorilor că „nu există un model unic, absolut, *ideal* (n. n.), pentru derularea activității instructiv-educative, ci mai degrabă există concepții ce pot structura forme diferite de desfășurare a activităților în funcție de: obiective, conținuturi, strategii, situații educaționale, mod de organizare a elevilor, strategii de evaluare etc.” [Pânișoară *et alii*, vol. I, p. 469].

2.5. Lecția de tip atelier. Modele inovatoare de proiectare a lecției de limba și literatura română

Formarea și dezvoltarea competențelor specifice într-un proces didactic eficient la disciplina *Limba și literatura română* impun organizarea și desfășurarea originală a activităților (inter)active. Doar astfel pot fi realizate/proiectate *lecții-concurs*, *lecții-excursii*, *lecții-poveste*, *lecție-investigație (proces judiciar)*, *lecții-atelier* (de exersare a competențelor de audiere, lectură, vorbire, scriere, realizate atât în baza textului, cât și prin detașate de text) etc.

Elementul inovativ al *Curriculumului Național* îl reprezintă lecțiile de tip atelier, care sunt concepute ca activități de muncă intelectuală/un proces tehnologic în vederea formării unei atitudini pro-active a elevului față de lectură, scriere, creație, discuție etc.

Atelierul de lectură este o activitate unitară, complexă, proiectată la începutul anului de studii. Activitatea principală a atelierului este lectura, realizată, de obicei, pe două planuri: de proces (Cum este citit și sonorizat textul?), dar și de conținut (Despre ce este textul citit? /Cum este înțeles textul?). Aceste tipuri de lecții se structurează pe diverse tehnici de lectură, care își propun să formeze/dezvolte următoarele unități de competențe: citirea curentă, cursivă, fluentă; exprimarea în cuvinte proprii a ideilor și a atitudinilor față de textul citit și față de personajele textului etc. Ateliere se vor organiza citind, receptând, interpretând, fie aceeași carte de către toți elevii; fie cărți de același autor, fie cărți pe tema unității de învățare și/sau pe o temă generică propusă²⁶.

Atelierul de discuție/dezbatere este prevăzut pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală. Tematica atelierelor se corelează cu interesele elevilor, tematica unității de învățare etc. Principala activitate este conversația, dezbateră pe teme actuale și/sau pe baza textelor literare.

Demersul didactic al *atelierului de scriere* constă în organizarea mai multor activități de învățare (acumularea informației, organizarea textului propriu-zis în funcție de tipul compoziției, redactarea, copierea textului). În cadrul atelierelor de scriere, elevii își dezvoltă următoarele competențe: utilizarea diverselor strategii de informare și documentare, în vederea abordării eficiente a comunicării scrise; aranjarea în pagină a textului propriu; corectitudinea lingvistică a comunicării scrise; producerea actelor de comunicare scrisă²⁷.

Atelierul de creație urmărește formarea /dezvoltarea la elevi a capacității de exprimare liberă a ideilor dorite, în scris, dar și oral, în situații de comunicare narative și dialogate²⁸.

Proiectarea atelierelor, ca formă de organizare interactivă din perspectivă acțional-strategică, concluziona M. Marin, „obligă cadrul didactic la un demers creativ, astfel încât elevul să nu simtă oboseala sau să se plictisească” [Marin 2011, p. 46]. Profesorul va avea grijă să alterneze atelierele în cadrul proiectării de lungă durată. În funcție de unitățile de competență stabilite în cadrul unității, profesorul va stabili tipul atelierului (de lectură, de discuție/dezbatere,

²⁶Cf. [Cosovan, p. 122-125].

²⁷Cf. [Cartaleanu 2002, p. 64-67].

²⁸Algoritm de organizare și desfășurare a lecțiilor tip-atelier, precum și activitățile de învățare a se vedea în [Ghid de implementare..., p. 46-47; 54-57].

de scriere), alocând 1-2 lecții. Lecțiile-atelier generează un produs finit. Se recomandă a crea un sistem de ateliere, structurate pe parcursul anilor și racordat la unitățile de conținut și competențele curriculare, acestea vor da rezultat dacă vor funcționa ca sistem, dar nu vor fi niște activități sporadice, detașate de restul demersului educațional [Cartaleanu *et alii* 2017, p. 22].

Activități de învățare:

– teoretice

1. Prezentați un tip de proiectare didactică, evidențiind eficiența acesteia.
2. Analizați proiectarea didactică de lungă durată la *Limba și literatura română* pentru clasa a II-a, corelând-o cu produsele curriculare (manual, caiet al elevului etc.).
3. Numiți etapele elaborării unei proiectări didactice.
4. Descrieți evenimentele instrucționale din cadrul unei lecții care vizează prioritar formarea capacității de analiză-sinteză a cunoștințelor achiziționate, interpretate și aplicate anterior.
5. Rețineți/Indicați verbele indezirabile pentru a nu le utiliza în formularea obiectivelor.

– experiențiale

1. Determinați 3-4 asemănări și deosebiri între lecția tradițională și lecția tip-atelier.
2. Redactați antetul pentru proiectarea de lungă durată la *Limba și literatura română* pentru clasa a III-a.
3. Argumentați, în 4-5 enunțuri, eficiența unui anumit model de redactare a demersului lecției.
4. Corelați obiectivele operaționale la unitățile de competență, activitățile de învățare, având ca subiect al lecției: Textul „Dimineața” de Vasile Alecsandri. Studiul textului.
5. Arătați că în organizarea și desfășurarea unei lecții de tip atelier vom utiliza atât metode tradiționale, cât și netradiționale (propuneți un tip de atelier, numiți subiectul, determinați 4-5 metode).

Studiul individual

1. Realizați o hartă mentală pentru conceptul de *Lecție*.

Tema III. Strategia didactică – componentă definitorie a proiectării didactice

Conținuturi

- 3.1. Strategia didactică. Repere metodologice
- 3.2. Moduri de abordare a învățării
- 3.3. Forme de învățământ
- 3.4. Metode și tehnici de învățare
- 3.5. Mijloace didactice: clasificare și cerințe de elaborare

Obiective:

- să definească strategia didactică;
- să distingă metodele tradiționale;
- să propună metode netradiționale;
- să identifice avantajele și dezavantajele diferitor forme de învățământ: frontal, în grup, în pereche, individual;
- să arate funcțiile mijloacelor de învățământ;
- să demonstreze modurile de abordare a învățării.

Cuvinte-cheie: *strategie didactică, învățare, forme de învățământ, metodă de învățământ, mijloace didactice.*

3.1. Strategia didactică. Repere metodologice

În orice act pedagogic este indispensabil un sistem coerent de căi, mijloace, instrumente, tehnici, conceptualizate în *strategie pedagogică*.

Strategiile, în sens larg, se referă la felul în care profesorul decide să conducă activitățile instructiv-educative în situațiile formale. Ele vizează norme de comportament didactic, relații socioafective cu elevii, stilul dominant, determinat de propria personalitate, contextul școlii și clasei de elevi etc.

Termenul „strategie”, la origine, desemna „arta planificării și conducerii războiului”.

Strategiile, în sens restrâns, sunt politicile didactice, care reprezintă modul de organizare a activității de predare-învățare-evaluare la un moment dat, în funcție de anumite circumstanțe, precum și particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, finalitățile și experiențele de învățare, resursele disponibile, și, în general, contextul în care are loc activitatea. Astfel, proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Or această alegere depinde de funcțiile strategiilor didactice:

- de organizare a procesului de instruire;
- de aranjare, de dispunere și de combinare a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învățământ și formelor de organizare a activității, în mod congruent și complementar;
- de motivare a învățării elevilor și de asigurare a eficienței acesteia;
- de orientare a demersurilor practice de realizare a învățării;
- de dirijare flexibilă către atingerea obiectivelor propuse;
- de conducere și de coordonare a activităților de predare-învățare-evaluare, bazate pe stimularea relațiilor dintre agenții educaționali;
- de apreciere a tuturor variabilelor implicate și de adaptare a lor corespunzătoare la condițiile și situațiile apărute;

– de stimulare a creativității cadrului didactic în organizarea eficientă a activității, prin îmbinarea elementelor ce contribuie la cristalizarea strategiilor [Oprea, p. 50].

Strategia didactică are următoarele caracteristici:

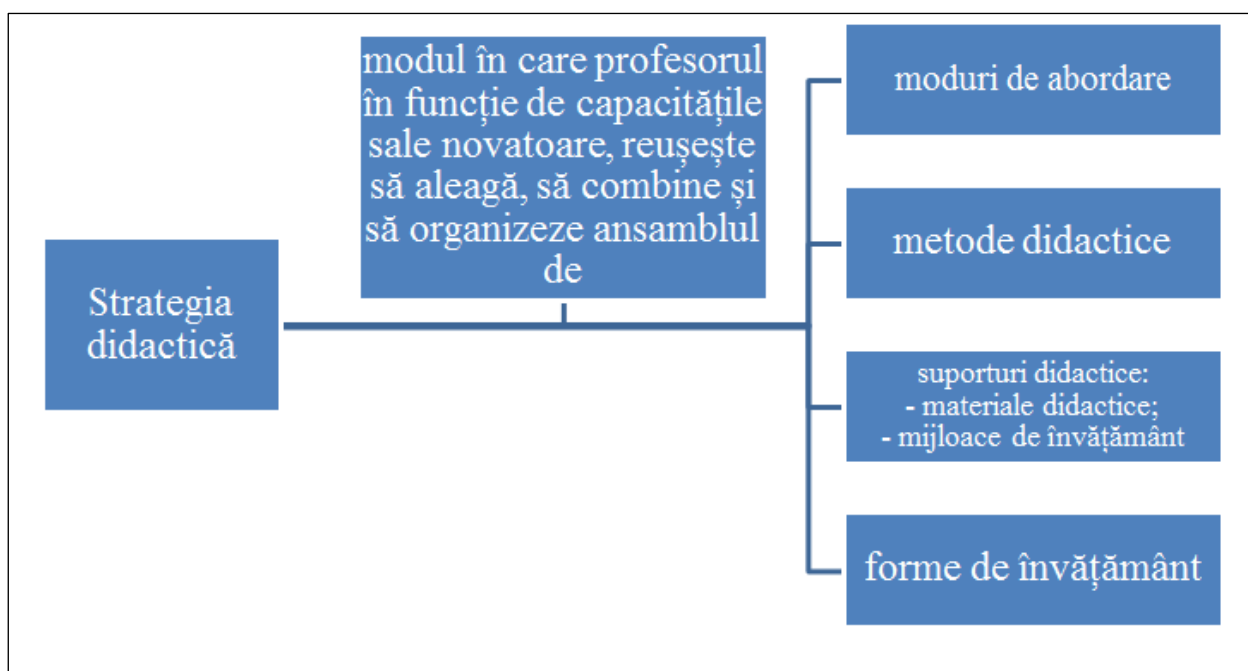
- implică pe cel care învață în situații specifice de învățare;
- potrivește conținutul instruirii la particularitățile psihoindividuale ale elevilor;
- creează premise pentru manifestarea optimă a interacțiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire;
- presupune combinarea contextuală, originală, unică a elementelor procesului instructiv-educativ.

Caracterul complex al procesului de instruire, multiplele moduri de învățare, diversitatea condițiilor de desfășurare a activităților disting o varietate de strategii didactice:

- ✓ după *gradul de generalitate*:
 - generale (comune mai multor discipline de studiu și mai multor situații);
 - particulare (specifice unei discipline de studiu sau anumitor situații specifice).
- ✓ după *elementul pe care sunt centrate*:
 - centrate pe elev;
 - centrate pe conținut;
 - centrate și pe elev, și pe conținut.
- ✓ după *natura obiectivelor pe care sunt centrate și a activităților pe care le implică*:
 - cognitive;
 - acționale;
 - afectiv-atitudinale.
- ✓ după *modalitatea în care asigură impulsivitatea învățării*:
 - externe (stimularea învățării este realizată din exterior, de către profesor);
 - interne/ de autoconducere a învățării/ de self management al învățării (cel care învață pune în acțiune propriile inițiative și strategii).
- ✓ după *caracterul lor*:
 - de rutină (bazate pe obișnuință, pe automatisme rigide);
 - bazate pe sisteme de deprinderi, pe moduri generale de abordare a predării pentru diferite categorii de probleme;
 - imitative, bazate pe imitarea modelelor educaționale oferite de alte cadre didactice;
 - novatoare, creative, bazate pe manifestarea imaginației și a creativității cadrelor didactice și care pot fi elaborate chiar de către acestea.
- ✓ după *logica și evoluția gândirii elevilor*:
 - analitice;
 - inductive;
 - deductive;
 - analogice;
 - transductive;
 - ipotetice/rezolvative;
 - integrative/ de sinteză;
 - descriptive;
 - interpretative;
 - ludice;
 - mixte.
- ✓ după *gradul de dirijare a învățării*:

- algoritmice/ prescriptive/ directive (de învățare riguroasă dirijată);
 - semialgoritmice/ semiprescriptive/ semidirijate (de învățare semiindependentă);
 - nealgoritmice/neprescriptive/ euristice, de învățare preponderent independentă;
 - prescrise (de dirijare riguroasă a învățării): imitative, explicativ-reproductive, explicativ-intuitive, algoritmice, programate, computerizate;
 - neprescriptive/participative (de activizare a elevilor): euristice (explicativ-investigative, de explorare observativă, de explorare experimentală, de descoperire independentă, dirijată, semidirijată, bazate pe conversația euristică, problematizante, bazate pe elaborare de proiecte etc.), creative, mixte.
- ✓ după *forma de organizare a activității instructiv-educative*:
 - activitate școlară;
 - activitate extrașcolară.
 - ✓ după *criteriul procesual*:
 - de comunicare;
 - de predare;
 - de învățare;
 - de evaluare.
 - ✓ după *modul de organizare a activității elevilor*:
 - frontale;
 - de grup/colective;
 - de microgrupe/echipe;
 - de lucru în binom/ de lucru în perechi/ duale;
 - individuale/ bazate pe muncă independentă;
 - mixte.

Strategia didactică, după cum evidențiază Crenguța-Lăcrimioara Oprea, este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile.



Remarcăm, de asemenea, că „alcătuirea unei strategii didactice eficiente”²⁹ presupune cel puțin două categorii de operații de proiectare didactică:

- alegerea corectă a materialelor și mijloacelor de învățământ necesare;
- combinarea precisă a acestora între ele și a ambelor cu metoda (metodele) de învățământ [Eftenie, p. 123].

Curriculumul Național. Învățământul primar fixează următoarele precepte referitoare la strategiile didactice:

- asigurarea accesului egal la educație a tuturor copiilor, inclusiv a celor cu cerințe educative speciale (CES), promovând individualizarea și diferențierea în procesul educațional;
- centrarea pe elev și nu pe conținuturile de învățare, acestea constituind mijloc de realizare a finalităților;
- unitatea abordării psiho- și sociocentriste: fiecare copil este valoros prin unicitatea sa și prin aceasta conferă valoare societății, totodată, însușirea valorilor societății susține valoarea personalității copilului [*Curriculum Național...*, p. 198].

3.2. Moduri de abordare a învățării

În proiectarea strategiilor didactice, profesorul trebuie să armonizeze metodele, procedeele și formele de organizare a colectivului cu resursele disponibile, în funcție de aportul lor la dezvoltarea cunoașterii și la provocarea situațiilor stimulative de învățare: „orientarea generală este determinată de accentul pus pe învățare, iar predarea și evaluarea se orientează pentru activizarea învățării” [*idem*].

Învățarea are nu numai un caracter adaptiv la solicitările complexe ale mediului, ci ea este și principala modalitate de dezvoltare și valorificare a potențialului uman.

În sens extins, învățarea este considerată procesul de dobândire a experienței individuale de comportare, de noi competențe și noi forme de comportament și presupune fie dobândirea unor comportamente noi, fie modificarea, restructurarea sau schimbarea celor deja existente, în scopul unei adaptări cât mai bune a individului la noile situații și la dinamica accentuată a vieții [Bocoș, p. 84].

În sens restrâns, învățarea este realizată în cadrul procesului de învățământ și presupune asimilarea de către elevi a anumitor valori (cunoștințe, abilități, comportamente, atitudini, competențe etc.), construcția și dezvoltarea de structuri cognitive, psihomotorii și afective și modelarea personalității lor [*idem*].

Într-un cadru curricular care evidențiază activitățile de învățare menite să orienteze atât cadrul didactic, cât și elevul, este indispensabil să distingem și modurile de abordare a învățării.

Tipuri de învățare	
<i>senzo-motorie</i>	se referă la formarea de priceperi și deprinderi motorii (include un șir de informații dobândite prin receptarea stimulilor complecși, prin sesizarea unor nuanțe, prin recunoașterea unor relații dintre componente, învățarea unor reacții concomitent cu înlănțuirea și includerea într-un tot, care constituie, de fapt, deprinderea ca atare, considerată ca fiind o realitate motrice propriu-zisă).
<i>receptivă</i>	denumită și <i>învățare verbală/ conștientă</i> – constă în învățarea conceptelor, a principiilor, ideilor care constituie conținutul.

²⁹A se vedea *Etapetele elaborării unei strategii didactice eficiente* în [Oprea, p. 36].

<i>prin descoperire</i>	se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală, el urmează să fie descoperit și apoi inclus în structura cognitivă a celui ce învață (este implicată în formarea conceptelor, formularea generalizărilor, rezolvarea de probleme și în creativitate).
<i>creatoare</i>	presupune, cu precădere, descoperirea unei soluții originale pentru rezolvarea situațiilor problematice.
<i>prin problematizare</i>	constă în proiectarea și efectuarea de activități de căutare independentă (individuală sau colectivă) a răspunsului /soluției la o problemă tensionată, contradictorie.
<i>prin cooperare</i>	cunoscută și ca modalitate / metodă/ tehnică instrucțională în care elevii lucrează în grupuri pentru a atinge scopuri comune, fiecare dintre ei contribuind la aceasta în moduri individuale.
<i>aventură/ de tip expediționar</i>	presupune demersuri complementare celor formale, realizate în contexte nonformale, promovează colaborarea și competiția între elevi, promovând abordarea integrată a dezvoltării individuale și a dezvoltării grupului.
<i>bazat pe studii de caz</i>	presupune angajarea (inter)activă a elevilor în desfășurarea activităților de analiză și dezbateră colectivă a unui „caz” (situație-problemă, de preferat reală), de identificare și examinare a variantelor de acțiune și de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori.
<i>bazat pe jocuri didactice</i>	presupune participarea (inter)activă a elevilor în procesul de asimilare a noului, în contexte care îmbină elementele instructive și formative, cu elemente distractive, ludice.
<i>electronică (e-learning)</i>	este o formă interactivă și cvasiautonomă de acces la cunoaștere fără medierea profesorului (doar cu ghidarea lui), bazată pe demersuri cvasiautonomie de informare și de prelucrare a informațiilor, pe o învățare în ritm propriu, realizată, practic, prin observare, experimentare și descoperire, grație utilizării computerului conectat la Internet și multimedia.

3.3. Forme de învățământ

Orientat spre valorificarea paradigmelor învățării, cadrul curricular actual va opta pentru alternarea formelor de organizare a procesului de instruire: „o grupare flexibilă și mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități individuale” [Cerghit, p. 36]. Actul didactic, în clasele primare, distinge următoarele forme de organizare a învățării: *frontală, grupală (perechi, grupe), individuală*.

Forma frontală de învățare constă în implicarea simultană a tuturor elevilor, cadrul didactic stabilind conținutul, interacțiunea, ritmul, durata activității; tot cadrul didactic corectează greșelile elevilor și evaluează gradul de realizare a sarcinii didactice.

Avantaje:

– favorizează transmiterea unui mare volum de cunoștințe pe unitate de timp, unui grup de subiecți;

– rezervă profesorului un rol central în sistemul relațiilor ce se stabilesc în activitatea de educație;

– instaurează un ritm de desfășurare a activității în concordanță cu particularitățile de vârstă și, mai ales, cu capacitatea de învățare caracteristică componentilor grupului;

– sub raportul accesibilității, mesajul educațional se adresează nivelului mediu, ceea ce favorizează adaptarea activității la ceea ce este caracteristic celei mai mari părți a grupului școlar;

– se realizează o omogenitate a colectivului;



- creează condiții favorabile de cooperare între elevi, dezvoltă motivația învățării.

Dezavantaje:

- profesorul adoptă – în cadrul acestei forme de lucru – o poziție activă, de transmițător/emițător de mesaje, în timp ce elevii se află, de cele mai multe ori, într-o stare pasivă, de receptare;
- preocuparea esențială a profesorului rămâne aceea de a prelucra și accesibiliza materialul cognitiv oferit elevilor, ceea ce reduce investiția de efort a celor din urmă, necesară acumulării informației;
- dificultatea de cunoaștere a elevilor;
- posibilitatea redusă de dezvoltare a aptitudinilor individuale și a motivației.

Forma individuală de învățare oferă elevilor ocazia să studieze după propriul ritm, nevoi, capacități, particularități, realizând diferite sarcini didactice. O astfel de organizare presupune respectarea individualității elevilor.

Avantaje:

- respectă ritmul individual de învățare;
- oferă fiecărui elev șansa de a reuși;
- permite reperarea rapidă a greșelilor, găsirea soluțiilor pentru consolidarea cunoștințelor, capacităților;
- dezvoltă responsabilitatea în învățare;
- contribuie la creșterea randamentului în învățare.

Dezavantaje:

- prezintă numeroase dificultăți în organizare în grupuri mari de elevi;
- solicită condiții, uneori, speciale în organizare/desfășurare;
- gestionează timpul nereușit.

Forma de învățare în grup constă în structurarea pe microcolectivități, de regulă, în cadrul unei clase, plecând de la anumite trăsături tipice, care solicită strategii speciale de diferențiere a procesului de instruire.

Avantaje:

- asigură eficientizarea instruirii în condiții de interacțiune și de cooperare;
- dezvoltă aptitudinile și capacitățile individuale;
- stimulează interesul pentru investigare și descoperire etc.

Dezavantaje:



- prezintă dificultăți în recrutarea grupelor;
 - se organizează anevoios;
 - se desfășoară, uneori, cu mult zgomot din partea celor implicați (deși poate fi considerat zgomot constructiv).
- În acest context, remarcăm opiniile cercetătorilor cu privire la



activitățile care se realizează în grup/colective spre deosebire de cele în microgrupe/echipe.

Activitate în echipă	Activitatea în grup
<ul style="list-style-type: none"> – toți membrii sunt responsabili și realizează activitatea/ activitățile în comun; se remarcă prin spiritul de cooperare; – se coordonează în desfășurarea activității/ activităților; – fiecare membru este responsabil de o anumită sarcină; – relațiile dintre membrii echipei se întăresc; – nu există diferențe de ierarhizare între membri (cu unele excepții, ar putea exista o persoană lider/căpitan). 	<ul style="list-style-type: none"> – fiecare individ din grup lucrează individual; este responsabil să-și realizeze sarcinile; – îndeplinesc activitățile conform propriului demers; – se propun activități similare, sunt implicați, de regulă, cei ce au pregătire sau capacități asemănătoare; – relațiile dintre membrii grupului, de obicei, sunt mai puțin intense; – membrii grupului se deosebesc după sarcinile, funcțiile, pe care le îndeplinesc.

Atragem atenție și asupra faptului că în practica organizării grupurilor de clasă s-au conturat două modele: clasele omogene și clasele eterogene. Fiecare prezintă caracteristici proprii, avantaje, dar și inconveniente. Astfel:

✓ în clasele *omogene*:

➤ se poate ține seama de potențialul de învățare al fiecărui elev și de rezultatele obținute;

➤ elevii sunt puși în fața unor cerințe de învățare asemănătoare (nivel superior, mediu, slab sau foarte slab), ceea ce facilitează adaptarea procesului didactic la potențialul de învățare al elevilor și la interesele acestora;

➤ colaborarea între elevi se realizează, de asemenea, mult mai ușor datorită posibilităților apropiate și a intereselor comune;

➤ demersurile profesorului sunt mai ușor adaptabile particularităților elevilor.

✓ în clasele *eterogene*:

➤ elevii sunt puși în fața unor sarcini de învățare diferite, ceea ce îl obligă pe profesor să se adreseze nivelului mijlociu al grupului/clasei școlare;

➤ efortul pe care îl face profesorul în direcția accesibilizării mesajelor sale de instruire este mare și, uneori, nu poate acoperi toate nivelurile;

➤ este favorizată intensificarea interacțiunilor în cadrul grupului (elevii buni îi sprijină și îi antrenează pe cei cu performanțe mai scăzute), efortul comun fiind orientat în direcția îndeplinirii sarcinilor de învățare.

Clasele de elevi care au o configurație eterogenă îl determină pe profesor să recurgă la organizarea elevilor în grupuri omogene pentru antrenarea lor în activități concepute pe niveluri de instruire [Radu, p. 103-104].

Forma de învățare *în perechi* este ușor de organizat, deoarece elevii stau, de obicei, câte doi în bănci.

Avantaje:

- contribuie la formarea relațiilor interpersonale;
- dezvoltă capacitățile de comunicare (receptare/ ascultare, producere de mesaje);

- menține elevii permanent activi;

- stabilește un echilibru între competiție și colaborare

[Pavelescu, p. 97].



Dezavantaje:

– pot apărea neînțelegeri, conflicte.

Prin urmare, numai combinate între ele și eșalonate corect în timp, diferitele forme de învățare vor avea un efect pozitiv asupra procesului instructiv-educativ, favorizând diversificarea orelor, ceea ce conduce la evitarea plictiselii și a oboselii beneficiarilor educaționali.

3.4. Metode și tehnici de învățare

Activitățile educaționale presupun „o modalitate practică de lucru, un mod specific de acțiune, un fel anume de a se proceda, adică o anumită metodă” [Cerghit, p. 9].

În sens larg, metoda de învățământ reprezintă o practică raționalizată, o generalizare confirmată de experiența didactică sau de experimentul psihopedagogic și care servește la transformarea și ameliorarea naturii umane. Metoda de învățământ este înțeleasă ca un anumit mod de a proceda, care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată, care se apropie până la identificare cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice ale vieții. Astfel, metoda orientează și „programează” acțiunile de predare-învățare, dar rămâne subordonată acestora și se supune rigorilor acestora: metoda însoțește acțiunile instructiv-educative, dar nu se identifică cu acestea (cf. [Ionescu *et alii*, p. 225]).

În sens restrâns, metoda didactică reprezintă o tehnică de care profesorul și elevii se folosesc în acțiunile de predare și învățare, ea asigurând puterea în practică a activităților anticipate și proiectate mintal, conform unei strategii didactice.

În acest context, reținem funcțiile metodelor de învățământ:

– *formativă* – fac posibilă exersarea și dezvoltarea proceselor psihice și motorii, modelarea atitudinilor, sentimentelor, convingerilor, comportamentelor;

– *cognitivă* – reprezintă căi/moduri/ instrumente de a învăța, de a cunoaște, de a acționa, de a cerceta, de a (re)descoperi noi adevăruri;

– *motivațională* – stimulează și dezvoltă interesul elevului pentru studiu, dorința de a afla și de a acționa;

– *operațională/ instrumentală* – desemnează tehnica de execuție/ calea prin intermediul căreia se atinge obiectivele;

– *normativă* – arată calea/ modul sigur și eficient de acțiune pentru a atinge obiectivele și a obține rezultatele dorite;

– *dinamică* – creează condiții externe optime pentru predare-învățare-evaluare și asigură eficiența acestora, sprijină modelarea personalității celui care se instruieste³⁰ [*ibidem*, p. 226].

Există mai multe criterii de clasificare a metodelor didactice³¹, diferențele ce s-au impus au fost dictate, pe de o parte, de caracterul dinamic al metodologiei didactice și, pe de altă parte, de progresul realizat în domeniul pedagogiei învățării. Atunci când necesitățile sociale și educaționale trec prin mai multe perioade de evoluție/ tranziție, cerințele față de procesul instructiv-educativ diferă, solicitându-se un act educațional atractiv, centrat pe cel ce învață, ceea ce a condus, nemijlocit, la apariția și aplicarea unei diversități de metode, menite să-l transforme pe elev dintr-un simplu spectator în actorul principal al scenariului didactic.

³⁰Despre alte detalii privind funcțiile metodelor de învățământ, a se vedea [Cerghit, p. 24-29].

³¹Cf. Ionescu *et alii*, p. 233-236; Cerghit, p. 101-109; Cristea, p. 244-247 etc.

Modelul de evoluție a metodelor tradiționale în tehnici (inter)active³² sunt prezentate în numeroase auxiliare didactice elaborate de Centrul Educațional Pro Didactica³³.

Metodele și tehnicile (inter)active, deși vin să răspundă unor imperative ale societății, au atât avantaje, cât și limite³⁴:

Avantaje	Limite
<ul style="list-style-type: none"> – sporesc gradul de activism și de implicare a elevului la activitate; – asigură atitudine pozitivă față de relațiile umane, față de importanța muncii în echipă; – stimulează multirelaționalitatea între profesor și elevi, între elev și colegii săi; – accentuează cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune; – stimulează gândirea critică. 	<ul style="list-style-type: none"> – se pierde timp cu organizarea clasei/grupurilor; – evaluarea activității grupurilor se face cu dificultate; – favorizează adeseori mediocritatea în defavoarea celor cu capacități mai înalte; – nu se pot transmite conținuturi științifice riguroase și corecte; – valoarea potențialului cognitiv și achizițiile de conținut sunt minime.

Astfel, pentru a organiza un proces educativ de calitate, care să favorizeze formarea competențelor specifice, precum și a celor transversale, este necesară îmbinarea eficientă a metodelor tradiționale cu cele moderne.

Metoda didactică include în desfășurarea ei o serie de procedee³⁵. Valoarea și eficiența unei metode sunt condiționate de calitatea, adecvarea și congruența procedeelelor care o compun. Acestea sunt ordonate, ierarhizate și integrate într-un anumit mod de execuție subordonat metodei respective. Între metodă și procedeu relațiile sunt dinamice; metoda poate deveni ea însăși procedeu, iar procedeu poate fi ridicat la rang de metodă, la un moment dat (cf. [Petrovici, 104]).

3.5. Mijloacele didactice: clasificare și cerințe de elaborare

Mijloacele didactice reprezintă o componentă importantă a procesului de învățământ, care contribuie la realizarea obiectivelor activității instructiv-educative, alături de celelalte constituente ale procesului de învățământ.

Mijloacele de învățământ sunt „instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ” [Cucos, p. 248];

Cele mai importante funcții ale mijloacelor de învățământ:

- stimulativă – dezvoltă motivația internă a elevilor pentru studiu, determină dorința de a cunoaște;
- formativă – dezvoltă gândirea și operațiile acesteia: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea;
- informativă – oferă în mod direct/ „comunică” informații despre obiecte, fenomene, procese, evenimente etc.

³²Posibile surse generatoare de noi metode a se vedea în [Cerghit, p. 62].

³³Cf. [Temple *et alii*; Cartaleanu *et alii* 2017, p. 136-139].

³⁴Cf. [Oprea 2006].

³⁵Procedeu didactic reprezintă „o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei” [Cucos, p. 339].

– ilustrativ-demonstrativă – sprijină formarea reprezentărilor și a noțiunilor, fixează și sistematizează acestea, prin valorificarea materialului demonstrativ, care substituie obiectele, fenomenele reale;

– ergonomică – asigură un ritm de lucru conform particularităților de vârstă, reduce acțiunile repetitive, rutiniere;

– substitutivă – facilitează organizarea formelor de învățământ diverse;

– de evaluare – asigură evaluarea nivelului de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe ale elevilor;

– estetică – educă frumosul (dezvoltă capacitatea de receptare, înțelegere, apreciere a frumosului), respectiv valori cultural-artistice, morale, sociale etc. (*apud* [Ionescu *et alii*, p. 277-278]).

Clasificarea mijloacelor didactice:

Tradiționale		Activ-participative/interactive	
Mijloace vizuale/intuitive	Mijloace tehnice	Mijloace grafice și figurative	Mijloace tehnice, audiovizuale
fișe planșe imagini ilustrate etc.	tablă cretă caiet stilou manual etc.	tabele grafice scheme diagrame etc.	computer tablă digitală proiector înregistrări audio/video prezentări PPT

Utilizarea corectă și eficientă a mijloacelor audiovizuale, orientate spre dezvoltarea competențelor, necesită respectarea următoarelor cerințe:

- orientarea informațiilor spre atingerea obiectivelor;
- prezentarea conținuturilor în succesiune logică și progresivă;
- respectarea caracterului ilustrativ și demonstrativ al prezentării;
- construirea clară și sistematică a fluxului informativ;
- utilizarea unui limbaj inteligibil.

La elaborarea mijloacelor didactice intuitive/vizuale, trebuie să fie respectate o serie de cerințe tehnice și psihopedagogice:

- să stimuleze capacitatea de investigare, inventivitatea și creativitatea elevilor;
- să fie prezentate într-o formă estetică atractivă (design modern, culori ergonomice);
- să fie lizibile, vizibile – ușor sesizabile din orice colț al clasei;
- să respecte cerințele grafice și ortografice la redactarea conținuturilor;
- să stimuleze cât mai mulți analizatori pentru perceperea completă a obiectelor și fenomenelor;
- să fie realizate în concordanță cu prevederile programei și cu particularitățile de vârstă ale elevilor.

Succesul procesului instructiv-educativ este condiționat, în mare parte, de ingeniozitatea învățătorului, direcționată spre asocierea echilibrată a mijloacelor de învățământ și a tehnologiilor digitale în actul didactic.

Strategiile didactice: clasificare și exemplificare

Tipuri de experiențe de învățare	<ul style="list-style-type: none"> - învățarea prin problematizare - învățarea prin descoperire - învățarea-aventură - învățarea bazată pe studii de caz - învățarea prin jocuri didactice - învățarea e-learning 		
Forme de învățare	<ul style="list-style-type: none"> - frontală - individuală - în perechi - de grup 		
Metode și tehnici	Tradiționale	Activ-participative	Tehnici audio/video
	conversația expunerea demonstrația exercițiul problematizarea	diagrama Venn 6 De ce? clustering ciorchinele explozia stelară	secvențe video/audio platforme educaționale: educatieinteractivă.md quizizz wordwall flipchart canva storijumper etc.
Mijloace didactice	Materiale didactice (tradiționale)		Instrumente TIC (activ-participative/interactive)³⁶
	manuale școlare, caietul elevului, planșe, fișe de lucru, tabla, creta		prezentări PowerPoint, casete electronice, alfabet electronic, cărți electronice, desene animate, filme, colaje de imagini etc

Activități de învățare:

– teoretice:

1. Stabiliți componența strategiilor didactice, valorificând importanța fiecărui element.
2. Numiți avantajele și dezavantajele formelor de învățământ.
3. Determinați avantajele metodelor moderne.
4. Enumerați cerințele față de elaborarea/pregătirea mijloacelor didactice.
5. Prezentați 2-3 moduri de abordare a învățării.

³⁶Pentru dezvoltarea competențelor digitale și clarificări conceptuale, a se vedea [Albulescu *et alii*].

– **experiențiale:**

1. Prezentați 3 metode interactive, aplicate la analiza textului *Sărbătoarea frunzelor* după C. Gruia, clasa a III-a, p. 36.
2. Elaborați mijloacele didactice necesare pentru aplicarea uneia dintre cele trei metode interactive menționate.
3. Arătați evoluția unei metode tradiționale în tehnici interactive, cercetând sursele propuse:

<p>Ioan Cerghit, <i>Metode de învățământ</i>, Iași, Editura Polirom, 1997.</p>	<p>Mușata-Dacia Bocoș, <i>Instruirea interactivă</i>, Iași, Editura Polirom, 2013.</p>	<p>Ion-Ovidiu Pânișoară, <i>Pedagogia învățământului primar și preșcolar</i>, Iași, Editura Polirom, 2019.</p>
		

4. Corelați o competență specifică cu o unitate de competență și cu o unitate de conținut, demonstrând un mod eficient de învățare.
5. Recomandați 2-3 surse bibliografice în care ați descoperit metode (inter)active de predare-învățare.

Studiul individual

1. Reprezentați, într-un poster, sistemul metodelor de învățământ.
2. Descrieți, într-o *Fișă de învățare*, 2-3 metode de dezvoltare a gândirii critice, pe care le veți utiliza la explorarea textului epic/cu conținut istoric/fabulă.

Tema IV. Didactica citit-scrisului în clasa I

Conținuturi

4.1. Lectura *Curriculumului Național. Învățământ primar, Aria curriculară – Limbă și comunicare, disciplina – Limba și literatura română*

4.2. Perioada preabecedară

4.2.1. Lectura imaginii

4.3. Perioada abecedară

4.3.1. Metode folosite în predarea citit-scrisului. Metoda fonetică, analitico-sintetică

4.3.2. Procesul scrierii. Particularități ale scrisului

4.3.3. Scenarii didactice la predarea-învățarea sunetului nou și a literei

4.4. Perioada postabecedară

Obiective:

- să distingă perioadele însușirii citit-scrisului;
- să determine specificul perioadelor învățării citit-scrisului;
- să aplice metodele specifice perioadei citit-scrisului: lectura imaginii, metoda fonetică, analitico-sintetică;
- să schițeze secvențe de lecții pentru clasa I la *Limba și literatura română*;
- să explice scrierea literelor.

Cuvinte-cheie: *perioada citit-scrisului, etapa preabecedară, etapa abecedară, etapa postabecedară, lectura imaginii.*

4.1. Lectura *Curriculumului Național. Învățământ primar, Aria curriculară – Limbă și comunicare, disciplina – Limba și literatura română*

Disciplina „numărul unu” în planul-cadru – *Limba și literatura română* – constituie obiectul de studiu prioritar, care asigură înainte de toate succesul școlar și integrarea socială a școlarului mic, iar „componenta conceptuală a acesteia constă în structurarea unui sistem de finalități care subordonează unor idei, criterii și principii pedagogice generale și specifice educației lingvistice și literare în clasele primare, din care se deduce *teleologia* Educației lingvistice și literar-artistice (EL/ELA), se sistematizează *conținuturile* EL/ELA, se formulează *metodologiile specifice* EL/ELA” [*Ghid de implementare...*, p. 21].

Dezvoltarea competențelor în învățământul primar asigură achiziția acestora în mod progresiv: cu sprijinul învățătorului; în mod frontal sau în grup, cu suportul colegilor; prin încercări individuale. Reluarea pe plan superior a celor învățate anterior asigură continuitatea la nivel de trepte de școlaritate: principiile generale ale educației lingvistice și literar-artistice sunt premise în treapta primară, care se consolidează în treapta gimnazială, din perspectiva principiului spiralat al achizițiilor de competențe specifice disciplinei și în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare ale elevilor. Această idee poate fi justificată prin analiza amplă a sistemului de competențe și unități de competențe, gradul complexității cărora crește de la o clasă la alta³⁷.

Cadrul curricular, precum și întregul set de produse curriculare pentru clasa întâi sunt concepute în așa fel, încât să valorifice integrat cele trei dimensiuni ale modelului comunicativ-

³⁷Cf. [*Didactica limbii române II*].

funcțional: comunicarea, limba și literatura. Învățarea citit-scrisului în clasa I, tradițional, parcurge trei perioade: *preabecedară/prealfabetară*, *abecedară/alfabetară* și *postabecedară/postalfabetară*.

Cititul și scrisul devin, astfel, cele mai eficiente instrumente ale activității intelectuale. A învăța pe micii școlari să citească și să scrie înseamnă a-i învăța cum să învețe, fapt care va determina *învățarea pe tot parcursul vieții*.

4.2. Perioada preabecedară

Formarea deprinderilor de citire și de scriere constituie sarcina de bază a școlii primare. Procesul formării acestor deprinderilor este unul complex și de lungă durată, iar pentru a le asigura succesul, învățătorul trebuie să țină cont de particularitățile fiziologice și psihologice ale elevilor.

Începutul activității școlare constituie o etapă foarte importantă în viața școlarului mic, întrucât de impresiile pe care și le formează în primele zile/săptămâni de școală depinde atitudinea acestuia față de principala sa datorie – învățătura.

Cadrul didactic va proiecta astfel lecțiile la începutul anului școlar în clasa I, încât trecerea de la joacă/joc, activitatea de bază în grădiniță, la învățare, activitate dominantă în școală, să se facă treptat. Pentru a evita surmenajul și plictiseala, se recomandă ca în primele săptămâni de școală lecțiile să nu depășească 30-35 de minute, restul timpului acordându-se organizării jocurilor sau altor activități (inter)active cu elevii.

Jocurile didactice, în perioada preabecedară, vor constitui activități de bază în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, însă, practicându-le frecvent, învățătorul trebuie să țină cont fie ca activitatea de joacă să aibă același obiectiv cu cea de învățare, fie aceasta să completeze procesul de instruire.

Prima perioadă, preabecedară/prealfabetară³⁸, se desfășoară, de regulă, 3-4 săptămâni, a cărei durată poate însă varia în funcție de pregătirea copiilor (organizarea pe conținuturi e dictată, de cele mai multe ori, de paginile *Abecedarului*).

La sfârșitul perioadei, elevii trebuie să fie capabili:

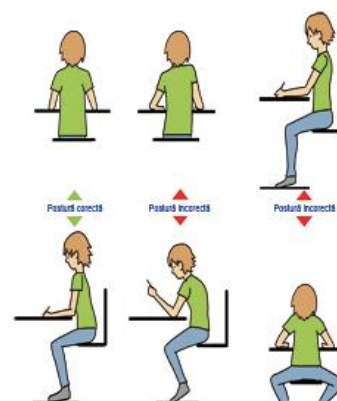
- să asculte un mesaj;
- să recunoască sensul cuvintelor într-un enunț;
- să pronunțe clar, precis și articulat enunțurile;
- să răspundă corect la întrebările învățătorului;
- să împartă propoziția în cuvinte, cuvintele în silabe, silabele în sunete;
- să stabilească numărul și ordinea silabelor în cuvintele analizate;
- să formeze cuvinte noi din silabe date;
- să alcătuiască propoziții pe baza unui cuvânt de sprijin sau în legătură cu ilustrațiile, obiectele sau imaginile obiectelor cunoscute;
- să descrie ghidat obiectele după culoare, formă, mărime, dimensiune etc.;
- să povestească întâmplări personale, evenimente;
- să alcătuiască un dialog/ să se implice în dialog, respectând regulile de etichetă.

În această perioadă, elevii învață să scrie elementele grafice ale literelor, respectând forma, mărimea, proporția între elemente și distanța dintre ele (punctul, linia dreaptă, linia oblică, bastonatele cu întorsătura în jos, în sus, zala, cârligul, linia șerpuită, nodulețul, ovalul,

³⁸În literatura de specialitate, pentru perioada preabecedară se folosesc și denumirile „perioada precititului și prescrisului” sau „perioada citit-scrisului emergent” [Pamfil 2009, p. 117].

semiovalul etc.), de aceea o atenție sporită se va acorda exercițiilor de pregătire a mâinii pentru scriere. În acest scop, copiii desenează, colorează, hașurează, scriu elementele grafice ale literelor, iar pentru formarea unui scris corect, lizibil și caligrafic, este important de a respecta următoarele reguli:

- ✓ spatele se va ține drept, cu umerii la aceeași înălțime;
- ✓ picioarele se vor sprijini pe podea sau pe stinghia băncii;
- ✓ coatele se vor ține la 10-15 cm depărtate de corp;
- ✓ distanța dintre ochi și caiet va fi de aproximativ 30 de cm;
- ✓ sursa de lumină se va afla în partea stângă;
- ✓ poziția caietului pe bancă va fi oblică, aplecată spre stânga;
- ✓ distanța dintre piept și bancă nu va fi mai mică de 3 cm.



Nerespectarea acestor reguli tehnice poate avea impact negativ asupra stării de sănătate a școlarului mic: deformarea coloanei vertebrale, a degetelor, deficiențe de vedere etc.

De asemenea, se acordă atenție exercițiilor de reproducere a semnelor grafice în aer (pe bancă, cu ochii deschiși sau închiși), exercițiilor de așezare în pagină.

Scrierea se va executa pe caiete tipizate, modelul de scriere va fi cel din abecedar – scrierea oblică, cu trăsături uniforme și înclinare între 15-20°.

Asigurarea unui început bun în procesul învățării cititului și scrisului reprezintă o condiție esențială a succesului, cerută și de particularitățile psihologice ale copiilor de 6-7 ani. Ceea ce se imprimă sau nu în conștiința copiilor la această vârstă este, de cele mai multe ori, decisiv pentru evoluția lor ulterioară.

4.2.1. Lectura imaginii

Lectura este deosebit de importantă pentru copil, deoarece îl ajută să-și dezvolte vocabularul, să acumuleze cunoștințe, să-și formeze atitudini și să se comporte în modalități diferite, în funcție de situație, dar, la început, acesta este atras de cărțile cu imagini, frumos colorate, fiind tentat să realizeze o lectură după imagini.

Lectura imaginii este o activitate de educare a limbajului, specifică învățământului, preșcolar și primar. Această activitate are două componente de bază: observarea directă a imaginilor și dezvoltarea capacităților de receptare și de exprimare a mesajelor³⁹. Lectura imaginii contribuie la:

- dezvoltarea capacităților intelectuale;
- dezvoltarea proceselor psihice;
- exersarea și îmbunătățirea deprinderilor de exprimare corectă și fluentă;
- emiterea unor trăiri afective, morale și estetice.

Imaginea se caracterizează prin unitatea plastică a reprezentării și este percepută global, astfel că receptorul intră în utopia plastică a tabloului/ imaginii, se desprinde de real. Pentru a înțelege o imagine, receptorul trebuie să „regrupeze semnele”, să ia în considerare elementele de culoare, formă, textură etc.

³⁹Perceperea imaginii se realizează prin metoda conversației, pornind de la elementele cunoscute de copii, de la experiența lor cognitivă. Componenta verbală a activității se realizează, concomitent, cu perceperea imaginilor: copii trebuie să analizeze imaginile, să le descrie, să le interpreteze și să le compare, folosind un limbaj propriu (cf. [Pânișoară et alii, vol. II, p. 166-167]).

Pentru a clarifica parametrii lecturii imaginii, se impune să observăm că a citi / a interpreta o imagine/ un text sunt demersuri pe cât de asemănătoare, pe atât de distincte.

A citi un text și a privi o imagine, după Louis Marin, sunt experiențe estetice asemănătoare, pentru că ambele implică parcurgerea cu privirea a unui ansamblu grafic sau plastic.

Se disting următoarele etape în lectura imaginii:

1. *Receptarea intuitivă a imaginii* – apropierea de imagine și exprimarea unei impresii imediate, contextul imaginii;

2. *Comprehensiunea imaginii* – verificarea și îmbogățirea impresiei inițiale prin căutarea metodică a elementelor imaginii care pot justifica efectul produs inițial. Această a doua etapă – comprehensiunea – este cea mai amplă și are în vedere:

a. subiectul (descrierea imaginii, precizarea spațiului și a timpului – acolo unde este posibil), tehnica utilizată, genul lucrării și scopul imaginii;

b. compoziția și forma –

b.1. statică/dinamică; închisă/deschisă;

b.2. planurile și perspectiva utilizată;

b.3. centrul/centrele de interes;

b.4. descrierea personajului/personajelor; stării personajului, sentimentelor trăite, pornind de la vestimentație, comentarea felului în care apar personajele etc.;

b.5. mijloacele de expresie plastică și posibilele semnificații;

b.6. ritmul lucrării;

b.7. cromatica.

3. *Interpretarea imaginii* – semnificația posibilă a imaginii și corelarea cu titlul ei; realizarea conexiunilor și cu alte lucrări sau texte literare⁴⁰.

Una dintre cele mai facile și agreabile modalități de citire a imaginilor sunt benzile desenate. Acestea plac copiilor și pentru că se adresează deopotrivă concretului și imaginarului. Benzile desenate, de regulă, constituie o narațiune. Bulele de text arată că povestirea se construiește pe baza dialogului și textul aparține vorbirii directe. Putem deci contura, în baza acestor imagini, personajele și oferi /construi informații. Lectura benzilor desenate presupune parcurgerea, în paralel, a secvențelor textuale și a celor imagistice.

4.3. Perioada abecedară

În clasa întâi, pe tot parcursul anului de studii, se realizează doar o parte din etapa familiarizării elevilor cu tehnica cititului. Astfel, ceea ce parcurg ei în clasa întâi se limitează la identificarea și studierea sunetelor și a literelor corespunzătoare, la citirea silabelor, a cuvintelor, a propozițiilor și a textelor de dimensiuni reduse, scrierea literelor, a cuvintelor, a unor texte scurte, copieri, transcrieri.

Sugestii în aplicarea *Lecturii imaginii*:

– nu se folosesc multe imagini pentru a nu dispersa atenția copiilor;

– imaginile trebuie examinate în prealabil, pentru a alcătui planul de întrebări și planul de idei la care se dorește să se ajungă;

– planul de întrebări trebuie să dirijeze atenția copiilor spre perceperea elementelor semnificative;

– întrebările se formulează în așa fel încât să conducă la concluzii parțiale și finale. Ele trebuie să creeze situații-problemă, să aibă funcții cognitive și educativ-formative și trebuie să fie clare, precise, accesibile, să nu sugereze răspunsul prin „da” sau „nu”;

– răspunsurile copiilor trebuie să fie, de asemenea, clare, precise, corecte, concise, să fie o formulare conștientă bazată pe înțelegerea aspectelor principale ale ilustrației. [Pânișoară *et alii*, vol. I, p. 166].

⁴⁰Algoritmul de lectură a imaginii în clasele I-II a se vedea în [Ghid de implementare..., p. 30]; structura activității pe baza de imagine a se vedea în [Pânișoară *et alii*, vol. II, p. 167], sugestii pentru aplicarea metodei *Lectura imaginii* în baza imaginilor din *Abecedar* a se vedea în [Buruiană *et alii* 2021].

Cea de-a doua perioadă, *abecedară/alfabetară*, care durează cel mai mult (5-6 luni), în funcție de gradul de însușire a sunetelor și a literelor, precum și a tehnicii citit-scrisului, este perioada cea mai importantă, deoarece anume acum elevii însușesc instrumentele muncii intelectuale, cititul și scrisul, factor decisiv în procesul de instruire atât la disciplina *Limba și literatura română*, cât și la celelalte discipline de studiu. Mai mult decât atât, Ioan Șerdean evidențiază că: „Însușirea cititului este un proces complex, îndelungat, care parcurge, în linii mari, două etape: *învățarea tehnicii, a mecanismului propriu-zis al cititului și învățarea instrumentelor muncii cu cartea*, altfel spus, familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta într-un text citit, de a folosi cartea ca mijloc de informare și de formare” [Șerdean, p. 88].

În clasă nu se face concurență între citirea de pe telefon, tabletă, calculator etc., și citirea de pe carte. Trebuie să-l ajutăm pe elev să înțeleagă și să simtă frumusețea citirii de pe carte, fără să fie prezentată ca o formă concurentă (V. Molan).

Învățarea cititului și a scrisului se realizează prin utilizarea metodei fonetice, analitico-sintetice, care sugerează procesul de organizare și desfășurare a însușirii sunetelor și literelor, iar succesiunea literelor este cea stabilită în *Abecedar*.

Abordarea integrată a predării-învățării sunetului și a literei corespunzătoare⁴¹ prevede ca, în cadrul aceleiași lecții, elevul să fie familiarizat atât cu sunetul, cât și cu reprezentarea grafică a acestuia – litera. Contextele educaționale actuale însă demonstrează că, în cazul în care la începutul perioadei abecedare, există elevi care întâmpină dificultăți în citire și scriere, profesorii organizează două lecții distincte, de citire și de scriere. De asemenea, în ultimii ani, se observă o tendință interesantă care are în vedere formarea deprinderii de citire a patru-cinci litere mai întâi, apoi se trece la scrierea acestora. Acest procedeu are avantajul, după cum notează Gabriela Bărbulescu și Daniela Beșliu, că asigură o pronunție corectă a cuvintelor înainte de a trece la scrierea lor.

4.3.1. Metode folosite în predarea citit-scrisului. Metoda fonetică analitico-sintetică

În diferite perioade, pentru învățarea citit-scrisului, au fost aplicate diverse metode⁴²:

Metode utilizate în predarea citit-scrisului	Caracteristici
Metoda literizării	se consideră cea mai veche metodă, predominantă în Europa, și se practica în școlile mănăstirești, iar procesul de învățare dura doi-trei ani; manualele utilizate erau numite <i>bucoavne</i> sau <i>bucvarii</i> ⁴³ și au servit drept mijloc de învățare timp de 200 de ani. Algoritmul predării cititului după această metodă este următorul: etapa I – învățarea tuturor literelor (slovelor) alfabetului.

⁴¹Învățarea citit-scrisului în variantă integrată, comparativ cu cele două demersuri unidirecționate (fie asupra cititului, fie asupra scrisului) poate fi urmărită în [Pamfil 2009, p. 130-131].

⁴²Nu este cazul să dezvoltăm „erorile de metodă”, întrucât fiecare dintre ele și-a adus aportul în demersul învățării citit-scrisului: care acum fie că este depășită de timp, fie că nu poate fi aplicată datorită specificului limbii. Cert este că aplicarea secvențială a unei sau altei metode poate diversifica și eficientiza procesul de învățare a citit-scrisului (a se vedea în continuare, scenariile didactice la însușirea sunetului și literei corespunzătoare prin aplicarea metodei fonetice, analitico-sintetice, dar și a celei fononimice).

⁴³Cea dintâi bucoavnă românească cunoscută este considerată a fi cea tipărită la Bălgrad, în 1699, de către Mihai Istvanovici Tipograful, cu titlul „Bucoavnă ce are în sine deprinderea învățăturii la carte a copiilor”. Ea cuprindea literele chirilice mari și mici, în ordine alfabetică; se predau, mai întâi, vocalele, apoi diftongii și consoanele. O nouă ediție apărea la Cluj, în 1744, ce cuprindea și alfabetul latin. O altă bucoavnă, apare la Sibiu în anul 1788.

	<p>etapa II – învățarea silabelor cu denumirea obligatorie a fiecărei litere din silabă.</p> <p>etapa III – citirea cuvintelor, cu denumirea literelor și a silabelor.</p> <p>Învățarea literelor se făcea mecanic, prin repetarea după profesor a literelor: <i>az, buki, vede</i> etc. La început se învăța în ordine directă, de la prima la ultima, apoi în ordine inversă, de la ultima până la prima, apoi pe sărite.</p>
Metoda silabisirii (lancasteriană)	s-a practicat în prima jumătate a sec. al XIX-lea, în școlile din Moldova, silabele învățate erau fără sens, fiind grupări de litere în diverse combinații: vocale urmate de consoane (de exemplu: <i>ab, al, at</i>) sau consoane urmate de vocale (de exemplu: <i>ba, da, ga</i>). După ce elevii învățau să citească un mare număr de silabe fără sens, se trecea la citirea unor cuvinte alcătuite din silabe citite anterior. Se scria pe table lancasteriene în școlile din oraș, iar în cele de la sate se utilizau așa-numitele trataje. Dascălii scriau literele alfabetului și apoi silabele pe coli de hârtie, mai groasă, pe care le puneau în bețișoare în formă de răbuș (o ramă de lemn), de care era atârnat un condei de lemn cu care școlarii arătau literele și silabele.
Metoda fonetică ⁴⁴	s-a practicat în sec. al XIX-lea și presupune formarea deprinderilor de a evidenția sunetele din vorbire. Această metodă a fost perfecționată de Ion Creangă și de discipolii săi, iar de-a lungul anilor, a suferit modificări esențiale, până s-a transformat în <i>metoda fonetică, analitico-sintetică</i> , practică până în prezent în școlile noastre.
Metoda scripto-legă ⁴⁵	<p>considera scrierea și citirea ca două activități inseparabile.</p> <p>Algoritmul de organizare a lecției, după această metodă, este următorul:</p> <ul style="list-style-type: none"> – se intuiește o ființă sau un lucru al cărui nume cuprinde sunetul corespunzător literei ce urmează a fi predată; – se alcătuieste o propoziție despre obiectul intuit; – se identifică în propoziție cuvintele și se separă cuvântul care conține sunetul nou; cuvântul se desparte în silabe și, apoi, în sunete, care se pronunță rar de către învățător și elevi; – se scrie semnul grafic al sunetului; elementele grafice componente; – se citește litera scrisă; – se reproduce conturul literei cu mâna în aer, cu degetul pe bancă și cu condeiul pe tăbliță, în vederea fixării ei; – se compară litera nouă cu celelalte învățate mai înainte; – se scriu și se citesc cuvinte în care se găsește litera nouă, apoi se citește lecția din abecedar; – se fac exerciții de dezvoltare a vorbirii, exerciții de desen și de scriere a elementelor grafice ale literei de tipar.
Metoda cuvintelor normale ⁴⁶	a fost folosită la sfârșitul sec. al XIX-lea și constituie o dezvoltare a metodei fonetice analitice. <i>Cuvântul normal</i> , în predarea-învățarea sunetului nou, denumea o ființă sau un lucru, cuprindea sunetele, respectiv, literele învățate

⁴⁴Întemeietor al metodei fonetice este considerat H. Ștefani, care a practicat-o în școlile din Bavaria, unde era consilier școlar (*apud* [Berca, p. 45]).

⁴⁵Metoda scripto-legă a fost întemeiată de Graster, la începutul secolului al XIX-lea. Se propunea, mai întâi, a se preda scrierea și citirea, să se facă exerciții de intuiție, de desen și de analiză fonetică.

	<p>și numai o literă necunoscută – cea care urma să fie predată. Pentru predarea unei litere, se respecta următorul algoritm:</p> <ul style="list-style-type: none"> – se intuiește obiectul, al cărui nume servește drept cuvânt normal; – se desenează obiectul respectiv; – se scrie cuvântul normal; – se citește textul din abecedar.
Metoda fonomimică ⁴⁷	<p>practicată în a două jumătăți a sec. al XIX-lea, în Franța, este considerată o metodă fonetică sintetică, care își propunea intuirea mai ușoară a sunetului; stabilirea corespondenței între sunet și literă. Sunetele nu sunt separate din cuvinte, ci sunt folosite sunete existente independent în exprimarea directă a unor stări sufletești (de exemplu: aa! exprimă mirare, entuziasm, bucurie sau imită sunete și zgomote din natură (de exemplu: vv! vâjâitul vântului). Sunetul este fixat în mod vizual, prin gesturi și mimică⁴⁸.</p>
Metoda globală ⁴⁹ / Metoda citirii globale (Norel)	<p>propunea însușirea citirii să se realizeze dintr-odată pe cuvinte întregi. Algoritmul de aplicare este următorul:</p> <ul style="list-style-type: none"> – învățătorul pronunță un cuvânt; – elevii repetă de mai multe ori; – se arăta cuvântul în carte; – elevii citesc repetat, obișnuindu-se să asocieze imaginea sonoră a cuvântului cu cea grafică. <p>Lipsa analizei și a sintezei fonetice și grafice a cuvintelor pronunțate și tipărite făcea imposibilă însușirea de către elevi a scrierii conștiente: copiii erau forțați să deseneze cuvinte și propoziții întregi, să le copieze în mod mecanic.</p>
Metoda lingvistică integrală sau metoda „cărților uriașe”	<p>răspândită în Occident, citit-scrisul se predă integrat, elevii învățând să scrie cuvintele pe care le-au citit anterior, învățătorul indică cu un arătător fiecare cuvânt citit/rostit/cântat din paginile cărții uriașe, iar elevii repetă, urmărind cu privirea cuvintele indicate. Textele din cărțile uriașe sunt doar pretexte pentru situații de comunicare tematice diferite, lecturi de texte, scrieri.</p>
Metoda Montessori ⁵⁰	<p>Pune accentul pe folosirea a cât mai multe procese de receptare a informațiilor de către elev. Demersul metodei începea cu dezvoltarea, mai întâi, a abilităților de scriere (exerciții de mânăuire a formelor geometrice, exerciții de pipăire a literelor, realizarea desenelor cu șabloane, formarea de cuvinte cu literele din alfabetar, scrierea cuvintelor), apoi a celor de citire (cartonașe pe care sunt scrise denumiri ale obiectelor comune/cunoscute, pronunțarea sunetelor cuvântului scris în ritm lent, grăbirea ritmului de</p>

⁴⁶Cel dintâi abecedar alcătuit în baza metodei cuvintelor normale apare la Sibiu, în 1870, elaborat de I. Popescu.

⁴⁷Intemeietorul metodei este Aug. Grosselin, profesor la o școală de surdo-muți.

⁴⁸Alexandra Șeptelici recomandă aplicarea acestei metode la studierea tuturor sunetelor-vocale și a unor consoane [ș, s, z, j, r], care pot fi rostite relativ ușor, liber, fără vocală de sprijin [i]: [rrr, jjj, zzz] [Șeptelici, p. 35].

⁴⁹Cel dintâi care s-a ocupat de această metodă a fost abatele Radnoville, în lucrarea sa „Chipul de a învăța o limbă” (1768). Algoritmul de aplicare a metodei, ulterior, a fost dezvoltat de N. Adam, în lucrarea „Un nou chip de a învăța să citească copii, fără a vorbi de litere, nici de silabe” (1787) (*apud* [Berca, p. 55]). Teoreticianul modern al metodei se consideră Ov. Decroly, care a aplicat-o cu succes pentru copii cu cerințe educaționale speciale.

⁵⁰Experiența Mariei Montessori este dezvoltată în lucrarea sa „Descoperirea copilului”, a se vedea [<https://virginia33.files.wordpress.com/2009/04/descoperirea-copilului-1977-necenzurat.pdf>].

Alegerea metodelor de predare-învățare a cititului și scrisului se face în funcție de anumite particularități ale limbii respective. Se știe că limba română este o „limbă fonetică”, mai corect spus, are „o ortografie fonetică”, pentru că scrierea în limba română redă aproximativ exact pronunțarea actuală, iar fiecărui sunet îi corespunde, cu mici excepții, un anumit semn grafic, de aceea *metoda fonetică, analitico-sintetică* este cea mai eficientă în acest sens.

Etapele metodei vizează realizarea, prioritar, a analizei fonetice și apoi a sintezei fonetice, iar realizarea acestor operații va asigura citirea și scrierea corectă.

Pentru eficiența aplicării metodei fonetice, analitico-sintetice, se va ține cont de:

– selectarea unei propoziții, formate din 3-4 cuvinte, din comunicare pentru predarea sunetului și a literei noi;

– cuvântul, ce va fi analizat fonetic, trebuie să nu aibă mai mult de 2-3 silabe;

– dacă sunetul predat este: – o vocală, atunci silaba care conține sunetul nou va fi formată dintr-o vocală sau o consoană cunoscută și vocala nouă; – o consoană, atunci silaba care conține sunetul nou va fi formată din consoana nouă și o vocală cunoscută.

Algoritmul *metodei fonetice, analitico-sintetice* este următorul:

A *analiza* înseamnă a împărți un întreg, în cazul nostru propoziția, respectiv, cuvintele, în părțile lor componente, până la nivelul sunetelor.

✓ organizarea unei conversații, pornind de la ilustrații, diapozitive, fotografii, desene animate sau lecturarea textului din abecedar;

✓ desprinderea unei propoziții din răspunsurile elevilor/textul lecturat, care

Sinteza este operația inversă, de îmbinare, reunire a părților componente în întregul lor, până la nivelul textului.

să conțină un cuvânt în componența căruia este litera și sunetul nou;

- ✓ împărțirea propoziției în cuvinte;
- ✓ separarea cuvântului în care se află sunetul nou;
- ✓ despărțirea cuvântului în silabe;
- ✓ separarea silabei în care se află sunetul nou;
- ✓ împărțirea silabei în sunete;
- ✓ separarea sunetului nou;
- ✓ exemple de cuvinte cu sunetul nou în poziție inițială, finală, mediană;
- ✓ observarea literei de tipar care corespunde sunetului;
- ✓ recunoașterea literei în abecedar și alfabetar⁵¹;
- ✓ formarea silabelor cu sunetul/litera nouă;
- ✓ alcătuirii de cuvinte la alfabetar cu litera nouă;
- ✓ includerea cuvântului în propoziție;
- ✓ crearea unui text de mici dimensiuni⁵².

Particularitățile specifice ale unei limbi determină alegerea celor mai eficiente metode de învățământ folosite în procesul familiarizării elevilor cu cititul și scrisul. Remarcăm însă și faptul că utilizăm, de asemenea, și metodele tradiționale:

⁵¹Se disting mai multe tipuri de alfabetare: alfabetare în care ordinea literelor corespunde alfabetului; alfabetare în care vocalele sunt separate de consoane; alfabetare alcătuite în ordinea predării literelor în abecedar.

⁵²Aplicarea corectă a metodei fonetice, analitico-sintetice asigură dezvoltarea auzului fonematic al elevului și dezvoltă aparatul verbo-motor, de care depinde reproducerea și pronunțarea clară, corectă a sunetelor și cuvintelor: „A articula clar și a pronunța exact este un semn de bună creștere și pentru învățător o calitate profesională” [Dottrens, 85].

Conversația, bazată pe întrebări și răspunsuri este de neînlocuit în ciclul primar. Ea poate fi reproductivă sau euristică, de aprofundare, de verificare sau control al performanțelor.

Explicația este utilizată la lecțiile de construcție a comunicării și face apel la raționamente deductive, ce pornesc de la general la particular, de la noțiuni, concepte, teoreme, definiții.

Demonstrația este strâns legată de conversație, se face numai prin întrebări și răspunsuri. Ea este însoțită de materiale grafice, tablouri, planșe etc.

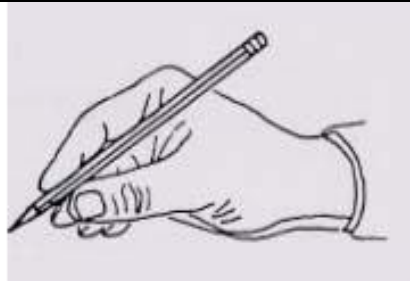

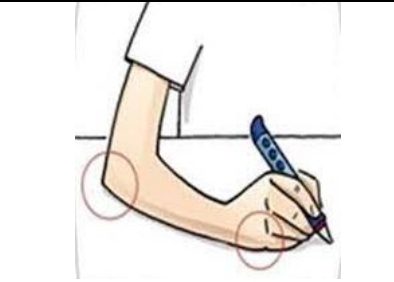
Povestirea poate fi și este utilizată în ciclul primar la lecțiile de citire-lectură.

Formarea mecanismului citit-scrisului constituie un proces foarte complex, de aceea învățătorul trebuie să caute modalități de a facilita actul citirii, inclusiv, cele mai eficiente metode și tehnici de predare-învățare-evaluare, care să corespundă particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.

4.3.2. Procesul scrierii

Deprinderea scrierii este un proces complex, mult mai dificil decât cel al citirii. Dificultatea constă în faptul că scrisul nu se reduce la recunoașterea fonemelor și a grafemelor, ci realizează sintetizarea combinațiilor complexe ale semnelor grafice și reproducerea lor corectă și estetică.

Înțelegerea procesului de învățare a deprinderii scrisului este asigurată de cunoașterea *componentelor de bază* ale deprinderii scrisului:

Mânuirea corectă a instrumentului de scris	Poziția corectă a caietului	Coordonarea corectă a mișcărilor mâinii
		

(apud [Șerdean, p. 84]).

Scrisul este un act conștient și transformarea lui în acțiune se obține prin exerciții. Formarea deprinderii de scriere trece prin mai multe faze distincte:

a. *faza de orientare* – în care se stabilesc reguli ce trebuie urmate:

- mânuirea corectă a instrumentului de scris;
- abordarea poziției corecte a corpului în timpul activității de scriere;
- reprezentarea intuitivă a elementelor grafice;
- executarea modelului de către profesor, însoțită de verbalizarea necesară;
- însușirea elementelor grafice de către elevi;

Cum se ține pixul în mână?

Pixul trebuie ținut cu trei degete: degetul mare, degetul arătător și degetul mijlociu. Degetul mare se ține puțin îndoit, apucând cu el pixul dinspre stânga, la o distanță de circa 2 cm de la capătul lui și puțin mai sus de degetul arătător. Degetul arătător se ține puțin îndoit deasupra pixului, la aproximativ 1 cm de capătul pixului. Cu degetul mijlociu, pixul se ține spre dreapta. Ultimele două degete – inelarul și degetul mic – trebuie ținute îndoite, fără să atingă palma.

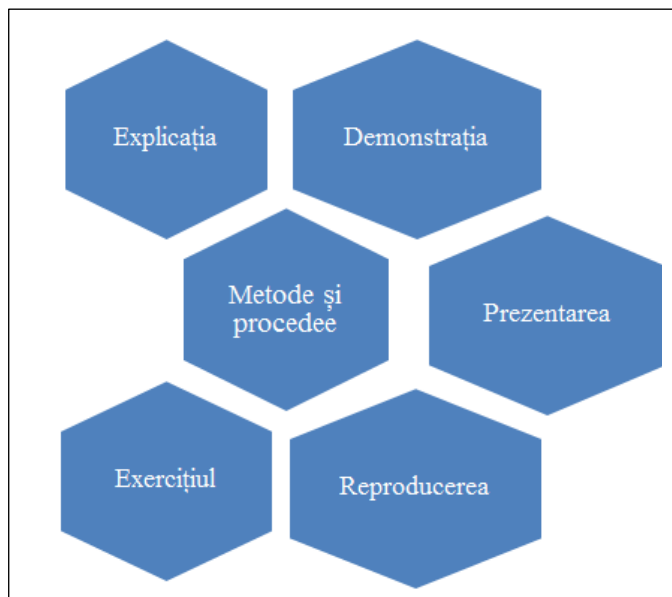
b. *faza analitică* – are loc simultan cu analiza și reproducerea sonoră a sunetelor:

- recunoașterea grafemului;
- pronunțarea fonemului până la reproducerea cursivă;

– fixarea regulilor tehnice și igienice ale scrisului;

c. *faza sintetică* – este faza în care scrierea literelor devine un mijloc de exprimare grafică a ideilor, scrisul se automatizează, se accelerează viteza grafiei, fără neglijarea aspectului estetic.

Învățarea unei litere de mână se realizează folosind metoda *demonstrației*: se arată modelul literei, realizată integral pe tablă, pe planșă. Demonstrația este însoțită de *explicații verbale* – prezentarea în ansamblu a literei, a fiecărui element grafic în parte, cu precizarea tuturor regulilor grafice corespunzătoare. Această explicație verbală a profesorului trebuie urmată de *reproducerea* întocmai de către elevi a regulilor grafice până la nivelul memorării lor de către aceștia. Studiarea literei de mână presupune un proces de lungă durată, cu multe *exerciții* din partea elevilor (exerciții de recunoaștere, de formare a automatismelor).



Procesul însușirii scrisului parcurge mai multe etape:

Etapa scrisului:	Specificul etapei
Etapa elementelor grafice	Atenția elevului este îndreptată asupra realizării corecte a elementelor grafice ale literelor.
Etapa constituirii literelor	Este o etapă a automatizării aplicării regulilor, elevii dobândesc o anumită siguranță în scris, străduindu-se să realizeze integral literele.
Etapa scrisului legat	Atenția se îndreaptă asupra îmbinării literelor în cuvinte și a elementelor grafice de legătură a literelor. Se insistă pe așezarea corectă a literelor în rând, se respectă anumite dimensiuni, înclinări și distanțe uniforme.
Etapa scrisului rapid	Este o etapă superioară în care atenția elevului este concentrată asupra sensului cuvintelor și al propozițiilor.

Problemele de ordin metodologic, ce trebuie rezolvate în clasa întâi, în predarea-învățarea scrisului, trebuie să aibă în vedere parcurgerea corectă a tuturor secvențelor prin care se asigură învățarea elementelor grafice și a literelor, precum și oferirea elevilor *instrumente de autocontrol*.

Exersarea corectă a componentelor deprinderii scrisului este o condiție esențială a reușitei în această activitate. Succesul în exersarea corectă a scrisului depinde de capacitatea de muncă independentă a elevilor. Acest lucru poate fi asigurat prin formarea la elevi a capacității de a se *autocontrola*, de a-și *autoregla* activitatea de scriere, în scopul prevenirii greșelilor [Șerdean, p. 87].

4.3.3. Scenarii didactice la predarea-învățarea sunetului nou și a literei corespunzătoare

Predarea-învățarea unui sunet nou și a literei corespunzătoare presupune, după cum s-a putut observa, aplicarea diferitor metode didactice. Cert este că, pentru organizarea și desfășurarea reușită a orelor, e nevoie de redactarea unui proiect didactic, care va anticipa activitățile de învățare. În acest context, în cele ce urmează, vom prezenta două scenarii didactice, în care vom demonstra aplicarea metodelor specifice perioadei alfabetare: fonetică, analitico-sintetică și fonomimică.

Proiect didactic de scurtă durată nr. 1

Clasa: I

Disciplina: Limba și literatura română

Nr. lecției din unitatea de învățare: 29 (3)

Subiectul lecției: **Sunetul [t] și litera t mică de tipar și de mână.** Text suport: *Miracolul muntelui.*

Tipul lecției: lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor.

Unități de competențe:

1.4. Stabilirea cuvintelor dintr-o propoziție, a silabelor dintr-un cuvânt și a sunetelor dintr-o silabă;

3.1. Citirea corectă și conștientă a silabelor, cuvintelor și propozițiilor, scrise cu litere de tipar sau de mână.

Obiectivele lecției:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1 – să pronunțe corect sunetul [t] aflat în diferite poziții ale cuvintelor;

O2 – să realizeze corespondența dintre sunetul [t] și litera „t” mic de tipar și de mână;

O3 – să delimiteze cuvintele dintr-o propoziție, silabele dintr-un cuvânt, sunetele dintr-o silabă;

O4 – să propună cuvinte cu litera „t” la începutul, mijlocul și sfârșitul acestora;

O5 – să stabilească corespondențe de conținut între imagine și textul din pagină;

O6 – să lectureze corect, fluent și conștient cuvintele, propozițiile, textul propus.

Strategii didactice:

– forme de învățământ: F1 frontală, F2 individuală, F3 în perechi.

– metode și procedee: M1 conversația euristică, M2 explicația, M3 metoda fonetică, analitico-sintetică, M4 exercițiul, M5 lectura expresivă, M6 jocul didactic.

– mijloace didactice: M1 alfabetarul, M2 Abecedarul, M3 caietul elevului, M4 imagini ale obiectelor denumirea cărora conțin litera „t”, M5 computer, M6 proiector.

Strategii de evaluare: E1 - EFI, E2 - autoevaluarea, E3 - evaluarea reciprocă, E4 - aprecierile verbale.

Produs curricular	Criterii de evaluare
P11. Textul citit la prima vedere	1. Citesc cursiv și fluent textul. 2. Articulez toate cuvintele. 3. Respect intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.

Bibliografie:

Curriculum Național. Învățământul primar, Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

Maria Buruiană, Aurelia Ermicioi, Petronela-Vali Savu, Constantin Dragomir, *Abecedar*. Manual de limba și literatura română, partea I, Chișinău, Editura Știința, 2023.

Demersul didactic

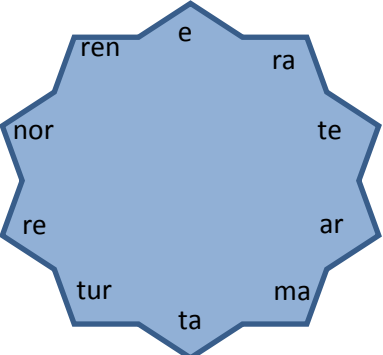
Obiectivele lecției	Elemente de conținut		Timpul	Strategii didactice			Strategii de evaluare
	Activitatea profesorului	Activitatea elevului		Forme de învățământ	Metode și procedee	Mijloace didactice	
	Salut și <i>organizez colectivul de elevi</i> , îndemnându-i să fie activi și receptivi la organizarea și desfășurarea activităților didactice. – Buna ziua, dragi elevi!	Pregătesc mijloacele necesare pentru o desfășurare eficientă a procesului didactic.	0 m	F1	M1		
<i>Evocarea</i>							
O6	<i>Reactualizez cunoștințele</i> acumulate la ora anterioară: – Lectura textului „Cerceii cerului”, p. 74. – Includerea grupului de litere „ce” în cuvinte și enunțuri proprii.	Lecturează textul. Verbalizează enunțuri care includ cuvinte ce conțin grupul de litere „ce”: <i>Cerceii Ceciliei sunt frumoși.</i>	5 m	F1	M1	M2	E4


<p><i>Captez atenția elevilor prin intermediul unui catren care anunță sunetul nou [t] și litera corespunzătoare⁵³.</i></p> <p>T e trompeta care sună Ta, ta, ra, ta, ta, ra, Toți copiii să se-adune în orchestra mea.</p> <p><i>Anunț subiectul și obiectivele lecției</i></p> <p>– Astăzi vom continua să descoperim tainele sunetelor și literelor. Cu o literă învățată suntem mai aproape de <i>Împărăția lui Știetot</i>.</p>	<p><i>Cerul cerne fulgi de nea.</i></p>					
<i>Realizarea sensului</i>						
<p><i>Predarea temei noi</i></p> <p>Lucrul cu manualul. Analiza imaginii de la p. 76.</p> <p>– Dragi elevi, deschidem <i>Abecedarul</i> la pagina 76. Priviți imaginea de sus.</p> <p>– Ce anotimp este reprezentat în imagine?</p> <p>– Ce culori predomină?</p> <p>– Ce este redat în planul central?</p> <p>– Cine sunt personajele/persoanele din imagine?</p> <p>– Propuneți un prenume pentru fetiță.</p> <p>– Unde este tatăl cu fiica sa?</p> <p>– Ce face tata cu Otilia?</p> <p>– Cum credeți, ce îi spune Otilia tatălui?</p>	<p>Răspunsuri așteptate:</p> <p>– În imagine este reprezentat anotimpul iarna.</p> <p>– În imagine predomină culoarea albă.</p> <p>– În planul central, sunt reprezentate două persoane.</p> <p>– Personajele din imagine sunt un tată cu fiica lui.</p> <p>– Un prenume potrivit pentru fată poate fi Otilia.</p> <p>– Tatăl cu fiica sa este la munte.</p> <p>– Tata cu Otilia schiază.</p> <p>– Mie îmi place la munte.</p>	20m	F1	M1	M2	E1

⁵³Această activitate poate fi organizată și cu ajutorul imaginilor (a se vedea la sfârșitul proiectului): *Alegeți câte o imagine. Numiți ce este reprezentat în imagine. Care este sunetul care se aude primul în cuvintele...?*


O3	<p>– Ce înțelegeți prin cuvântul „montan”?</p> <p>– „Montan” înseamnă „de la munte”.</p> <p>Propun elevilor să formuleze propoziții în baza imaginii. Cea mai reușită o vom alege pentru a realiza analiza și sinteza fonetică:</p> <p style="text-align: center;"><i>Tata și Otilia sunt la munte.</i></p> <p>– Ce este „Tata și Otilia sunt la munte”?</p> <p>– Profesoara reprezintă grafic propoziția:</p> <p>_____ .</p> <p>– Din câte cuvinte este alcătuită propoziția „Tata și Otilia sunt la munte.”?</p> <p>Profesoara reprezintă grafic cuvintele din propoziție:</p> <p>_____ .</p> <p>– Care este primul cuvânt?</p> <p>– Care este al doilea cuvânt din propoziția „Tata și Otilia sunt la munte.”?</p> <p>– Care este al treilea cuvânt din propoziție?</p> <p>– Care este al patrulea cuvânt din propoziție?</p> <p>– Care este al cincilea cuvânt din propoziție?</p> <p>– Numiți ultimul cuvânt din propoziția „Tata și Otilia sunt la munte.”.</p> <p>– Să împărțim în silabe cuvântul <i>Tata</i>.</p>	<p>– În munți este frumos.</p> <p>– Aerul montan este curat.</p> <p>– ...</p> <p>Elevii formulează enunțuri proprii în baza imaginii.</p> <p>– „Tata și Otilia sunt la munte” este o propoziție.</p> <p>– „Tata și Otilia sunt la munte.” este alcătuită din 6 cuvinte.</p> <p>– Primul cuvânt – <i>Tata</i>.</p> <p>– Al doilea cuvânt este <i>și</i>.</p> <p>– Al treilea cuvânt din propoziție este <i>Otilia</i>.</p> <p>– Al patrulea cuvânt din propoziție este <i>sunt</i>.</p> <p>– Al cincilea cuvânt din propoziție este <i>la</i>.</p> <p>– Ultimul cuvânt din propoziția „Tata și Otilia sunt la munte.” este cuvântul <i>munte</i>.</p>			M3		
----	--	--	--	--	----	--	--















<p>O1</p> <p>O4</p> <p>O2</p> <p>O6</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Astăzi, descoperim tainele/povestea sunetului [t]. – Spuneți ce cuvinte cunoașteți voi care conțin sunetul [t] la început? – Numiți cuvinte ce conțin sunetul [t] la mijloc de cuvânt. – Numiți cuvinte ce conțin sunetul [t] la sfârșit de cuvânt. – Sunetul [t] este reprezentat grafic prin litera „t”. Priviți litera în Alfabetar. – Formați silabe cu litera nou învățată. – Alcătuiți cuvinte cu silabele obținute. – Construiți enunțuri, folosind cuvintele menționate anterior. – Priviți coloanele de cuvinte. Citiți în șoaptă cuvintele. Citim cu voce tare/ în cor. Se lecturează textul, se aplică diverse tehnici: <ul style="list-style-type: none"> – (Lectura în șoaptă (lectura <i>zum-zum</i>; lectura în gând)) Citiți cu atenție textul. Identificați personajele textului. – (Lectura-model a textului de către profesor) Fiți atenți, voi lectura textul. Vom aplica tehnica VAS: primul rând va spune <i>Ce a văzut?</i>; al doilea rând – <i>Ce a auzit?</i>; al treilea rând – <i>Ce a simțit?</i> – Lectura cu voce tare (lectura în lanț) – Lucrul cu vocabularul: <ul style="list-style-type: none"> – Care sunt cuvintele necunoscute? – „Montan” înseamnă „specific muntelui/ de la munte”. – „Coama muntelui” arată culmea prelungită a muntelui/ vârful muntelui. – Alcătuiți propoziții cu cuvântul „montan”. – Alcătuiți propoziții cu îmbinarea de cuvinte „coama muntelui”. (întrebări în baza textului) – Cine sunt personajele din text? – Unde sunt tata și Otilia? 	<p><i>mun-tte</i> se aude la mijloc.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tractor, tren... – Carte, start... – Sat... <p>– Ta, te, ti...</p> <p>– Tata, televizor, timbru.</p> <p>– Tata privește televizorul.</p> <p>Elevii citesc în șoaptă, apoi în cor după citirea-model.</p> <p>Elevii răspund la întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ce înseamnă „montan”? – Ce înseamnă „coama muntelui”? <p>Elevii alcătuesc propoziții.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Personajele sunt tata și Otilia. – Tata și Otilia sunt la munte. 			<p>M5</p> <p>M7</p>	<p>M5</p> <p>M6</p>	<p>E4</p>
---	---	--	--	--	---------------------	---------------------	-----------

O5	<p>– În ce anotimp tata și Otilia au venit la munte?</p> <p>– Cum este iarna descrisă în text?</p> <p>– Cum este aerul montan?</p> <p>– Cum credeți, ce a văzut Otilia pe coama muntelui, încât a exclamat: „E un miracol al naturii”.</p> <p>Stabilim împreună cu elevii corespondența dintre imagine și conținutul textului.</p> <p>– Priviți atent încă o dată imaginea și spuneți: Ce e descris în text și e reprezentat în imagine?</p> <p>– Ce este reprezentat în imagine, dar nu este descris în text.</p>	<p>– Tata și Otilia au venit la munte iarna.</p> <p>– ...</p> <p>– Și în text, și în imagine apar tata și Otilia, personajele; este reprezentat muntele și anotimpul iarna.</p> <p>În text nu este scris că tata și Otilia preferă să schieze.</p>					
<i>Reflecția</i>							
	<p><i>Consolidarea materiei și formarea capacităților</i></p> <p>Lucrul în perechi</p> <p>Se propune realizarea Exercițiului de stabilire a corespondenței între cuvintele-sinonime:</p> <p>omăt → culme coamă → minune miracol → minunat uimitor → nea</p> <p>Joc didactic <i>Cine alcătuiește mai multe cuvinte?</i></p> <p>– Priviți criptograma din <i>Abecedar</i>. Alcătuiți cuvinte.</p> 	<p>Răspunsul elevilor:</p> <p>omăt → culme coamă → minune miracol → minunat uimitor → nea</p> <p>Cuvinte obținute:</p> <p>Teren Turma Rare Mare Turta Matur</p>	15m	F3	M1	M2	E1
					M6	E1	

<p>*Vizionarea secvenței video <i>Povestea literei t</i>.</p> <p>– Pentru că ați fost activi și ați oferit răspunsuri originale, vă propun să priviți un filmuleț. Fiți atenți și rețineți cuvintele care conțin litera „t”.</p> <p>Propun câteva întrebări în baza filmulețului:</p> <p>– Cine sunt personajele din film?</p> <p>– Ce nume au personajele-trenuri?</p> <p>– De ce trenurile au întârziat la întâlnire?</p> <p>– Mă bucur, dragi elevi, că ați descoperit numeroase cuvinte cu sunetul [t]. Sunetul [T] este reprezentat grafic prin litera „t”. Să observăm: cu ce se aseamănă litera „t” la scris.</p> <p>Prezint litera „t” pe cartonașul din alfabetar și analizăm elementele componente ale acesteia.</p> <p>Prezint elevilor litera „t” de mână și stabilim împreună elementele din care este constituită (linioara de sprijin, bastonata cu întorsătură în partea de jos spre dreapta, o linioară orizontală)⁵⁴.</p>	 <p>Elevii privesc cu atenție.</p> <p>Cuvintele pe care le vor reține: Tren, tramvai, tunel, tractor, timp, temperatură, trandafiri...</p> <p>Elevii răspund la întrebări:</p> <p>– Personajele din text sunt trei trenuri-prieteni.</p> <p>– Pe personajele-trenuri îi cheamă Titi, Tomi și Tobi.</p> <p>– Trenurile au întârziat, pentru că Titi s-a întâlnit cu un tramvai defect; lui Tomi i-a fost frică să treacă prin tunel, iar Tobi a rămas impresionat că a văzut un tractor.</p> <p>Elevii privesc litera și o asociază cu o umbrelă.</p> <p>Elevii stabilesc elementele din care este constituită litera <i>t</i> de mână (linioara de sprijin,</p>		F1		M5 M6	E1
				M2		E2
			F1		M3	

⁵⁴La o a doua oră se vor explica regulile de scriere: fixăm pixul pe spațiul de scriere și ducem linioara de sprijin, apoi fixăm pixul pe linia punctată asupra rândului, coborâm până aproape de linia de jos a spațiului mic, rotunjind spre dreapta, trasăm o linioară orizontală care întretaie partea de sus a bastonatei (– Să scriem litera „t” mic de mână în aer, apoi cu partea opusă a pixului în palmă/pe bancă.// – Pentru că sunteți bine organizați și pe drumul cel bun, să încercăm să scriem în caietul tipizat pe liniile de contur două litere.// Pentru că vă străduiți și scrieți caligrafic să scriem un rând de „t” mic de mână. (Elevi scriu litera „t” mic de mână în aer, apoi în palmă și pe bancă, apoi în caiet)).

		bastonata cu întorsătură în partea de jos spre dreapta, o linioară orizontală).					
<i>Extinderea</i>							
	<p><i>Bilanțul lecției</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ce sunet am studiat astăzi? – Care este titlul textului? – Cine sunt personajele textului? – Cum era aerul la munte? – Cu ce se ocupau tata cu fiica la munte? – Numește un cuvânt care începe cu litera <i>t</i>. – Numește un cuvânt care să conțină litera <i>t</i> în interior. – Numește un cuvânt care să conțină litera <i>t</i> la final etc. <p>Se explică <i>tema pentru acasă</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Să citească textul <i>Miracolul muntelui</i>, p. 76. – Să deseneze un obiect din mediul înconjurător care este asemănător cu litera „<i>t</i>” mic de mână. 	<p>Răspunsuri:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Astăzi am studiat sunetul [t] și litera „<i>t</i>” mic de mână. – Titlul textului este <i>Miracolul muntelui</i>. – Personajele textului sunt: Otilia și tata. – Aerul la munte era rece. – Otilia cu tatăl ei schiau. 	5m	F1	M1		E4
	 <p>Propun elevilor să se evalueze reciproc, stabilind care au fost mai activi, apoi cer să se autoevalueze, utilizând culorile semaforului:</p> <p>Roșu – Nu am înțeles Galben – Am unele întrebări Verde – Totul mi-a fost clar</p>				M2		E2 E3

Proiect didactic de scurtă durată nr. 2

Clasa: I

Disciplina: Limba și literatura română

Nr. lecției din unitatea de învățare: 9(3)

Subiectul lecției: **Sunetul [o] și litera o mic de tipar și de mână.** Text suport: *Norocul oierului*. Componenta sonoră a cuvântului. Despărțirea cuvintelor în silabe.

Tipul lecției: lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor.

Unități de competențe:

3.1. Citirea corectă și conștientă a silabelor, cuvintelor și propozițiilor, scrise cu litere de tipar sau de mână.

5.3. Recunoașterea cuvântului și a propozițiilor, ca elemente de construcție a comunicării.

Obiectivele lecției:

O1 – să pronunțe corect, cu intonația solicitată, sunetul [o] aflat în diferite poziții ale cuvintelor;

O2 – să stabilească corespondența dintre sunetul [o] și litera „o” mic de tipar;

O3 – să propună cuvinte cu litera „o” la începutul, mijlocul și sfârșitul acestora;

O4 – să interpreteze creator conținutul imaginii din manual;

O5 – să identifice similitudini între imagine și textul din pagină;

O6 – să lectureze corect, fluent și conștient textul *Norocul oierului*.

Strategii didactice:

– forme de învățământ: F1 frontală, F2 individuală, F3 în perechi.

– metode și procedee: M1 discuția dirijată, M2 explicația, M3 lectura imaginii, M4 metoda fonomimică, M5 lectura expresivă, M6 jocul didactic, M7 demonstrația, M8 jocul dinamic.

– mijloace didactice: M1 alfabetul ilustrat, M2 Abecedarul, M3 caietul elevului, M4 imagini ale obiectelor denumirea cărora conține litera „o”, M5 computerul, M6 proiectorul, M7 tabla, M8 creta, M9 planșa cu jocul *Coborâm scările*, M10 careul de cuvinte.

Strategii de evaluare: E1 - EFI, E2 - autoevaluarea, E3 - evaluarea reciprocă, E4 - aprecierile verbale.

Produs curricular	Criterii de evaluat
P11. Textul citit la prima vedere	1. Citesc cursiv și fluent textul. 2. Articulez toate cuvintele. 3. Respect intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.

Bibliografie:

























Curriculum Național. Învățământul primar, Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

Maria Buruiană, Aurelia Ermicioiu, Petronela-Vali Savu, Constantin Dragomir, *Abecedar*. Manual de limba și literatura română, partea I, Chișinău, Editura Știința, 2023.

Demersul didactic

Obiectivele lecției	Elemente de conținut		Timpul	Strategii didactice			Strategii de evaluare
	Activitatea profesorului	Activitatea elevului		Forme de învățământ	Metode și procedee	Mijloace didactice	
	Salut și organizez colectivul de elevi, îndemnându-i să fie activi și receptivi la organizarea și desfășurarea activităților didactice.	Pregătesc cele necesare pentru desfășurarea calitativă a lecției.	1 m	F1			
<i>Evocarea</i>							
O1	<p>– Dragi elevi, ascultați următorul text.</p> <p>Numiți sunetul pe care îl auziți de cele mai multe ori.</p> <p><i>Oaia prin oraș colindă</i> <i>Ca să-și cumpere oglindă.</i> <i>Oul o oprește-n cale</i> <i>Și-o întreabă: - Ai parale?</i> <i>Oaia zice: - Stai puțin,</i> <i>Am un ol cu lapte plin.</i> <i>Laptele din ol de-l vinzi,</i> <i>Poți să-ți cumperi opt oglinzi.</i></p> <p>– Ce cuvinte în care se aude sunetul [o] ați reținut?</p> <p>– Priviți la ecran să completăm careul de cuvinte. Identificați cuvintele ascunse.</p>	<p>Elevii răspund:</p> <p>– Sunetul pe care l-am auzit cel mai des este [o].</p> <p>– Oaia, oraș, colindă, oglindă, oul...</p> <p>Elevii descoperă următoarele cuvinte: <i>corn, inel, melc, arc.</i></p>	4m	F1	M1		
				F1	M1		

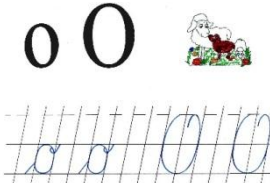
<p>(Reactualizez cunoștințele anterioare prin intermediul unui careu de cuvinte)</p> <p>– Numiți literele pe care le-am învățat?</p> <p>– Ce cuvânt am obținut pe verticală? Care este primul sunet din cuvânt.</p> <table border="1" data-bbox="248 328 927 746"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>– Cine este oierul?</p> <p>Se anunță subiectul și obiectivele lecției.</p>																					<p>– Oier</p> <table border="1" data-bbox="1048 328 1592 655"> <tr> <td>C</td><td>O</td><td>R</td><td>N</td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td>I</td><td>N</td><td>E</td><td>L</td> </tr> <tr> <td>M</td><td>E</td><td>L</td><td>C</td><td></td> </tr> <tr> <td>A</td><td>R</td><td>C</td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>– Oierul este persoana care paște oile.</p>	C	O	R	N			I	N	E	L	M	E	L	C		A	R	C					M10	M6	
																																														
																																														
																																														
																																														
C	O	R	N																																											
	I	N	E	L																																										
M	E	L	C																																											
A	R	C																																												




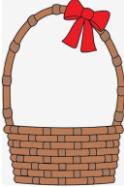
Realizarea sensului

<p>O1</p> <p>Lucrul cu manualul:</p> <p>Deschidem <i>Abecedarul</i> la p. 68 și analizăm imaginea:</p> <p>– Priviți imaginea din manual. Alcătuiți propoziții exclamative (care să exprime o stare afectivă/ trăită de dvs. la privirea acesteia).</p> <p>– Să pronunțăm împreună:</p> <p>O4</p> <p>O-O-O, ce oier cu noroc! (reprezintă grafic propoziția)</p> <p>_____ !</p> <p>– Ce îmi exprim prin propoziția: „O-O-O, ce oier cu noroc!”</p>	<p>Elevii își expun părerile.</p> <p>O-O-O, ce nai are oierul!</p> <p>O-O-O, ce oier cu noroc!</p> <p>O-O-O, ce miei/oi!</p> <p>– Prin propoziția „O-O-O, ce oier cu noroc!” se exprimă emoția de bucurie, admirație.</p>	20m	F1	M3	M2	E1
				M4		

<p>O2</p> <p>O1</p> <p>O6</p>	<p>– Deci în propozițiile în care ne exprimăm admirația, se pune la sfârșit semnul de punctuație...?</p> <p>– Care este cuvântul care exprimă starea de admirație?</p> <p>– Din câte sunete e alcătuit cuvântul „O-O-O”?</p> <p>– Ce fel de sunet este [o]?</p> <p>– Cum ați determinat că sunetul [o] este o vocală.</p> <p>– Sunetul [o] se prezintă grafic prin litera „o”.</p> <p>Priviți la alfabetar și identificați litera „o”.</p> <p>– Cu ce obiecte din lumea înconjurătoare se aseamănă litera „o”?</p> <p>– Să citim cuvintele din coloane.</p> <p>(Intuim, printr-o discuție ghidată, conținutul textului în baza titlului <i>Norocul oierului</i>.)</p> <p>– Astăzi vom descoperi ce ascunde un text cu titlul „Norocul oierului”. Cum credeți despre ce se vorbește în text?</p> <p>– Cine sunt personajele din text?</p> <p>– Să citim textul: lectura în gând (lectura zum-zum), lectura-model, lectura în lanț, lectura ștafetă⁵⁵.</p> <p>Lucrul cu vocabularul: Stabilim cuvintele necunoscute din text, le explicăm și alcătuim propoziții.</p> <p><i>Maronii</i> – cafenii;</p> <p><i>Comic</i> – vesel, hazliu.</p> <p>Pentru a verifica receptarea textului, se vor propune</p>	<p>– La sfârșitul propoziției, în care ne exprimăm emoțiile, admirația scrie semnul exclamării</p> <p>– O-O-O</p> <p>– Cuvântul „O-O-O” este alcătuit dintr-un sunet [o].</p> <p>– Sunetul [o] este o vocală.</p> <p>– Vocala se poate cânta: O-O-O.</p> <p>Elevii identifică litera „o” în alfabetar.</p> <p>– Litera „o” se aseamănă cu un colac, cu un cerc, cu o roată etc.</p> <p>Elevii citesc în cor.</p> <p>Elevii intuiesc conținutul textului.</p> <p>Elevii citesc.</p> <p>– Mieii sunt de culoare maronie, doar unul este alb.</p> <p>– Mielul Norel este comic.</p> <p>Răspunsuri așteptate:</p>		<p>F2</p> <p>F1</p>	<p>M5</p>	<p>M2</p>	<p>E4</p>
-------------------------------	---	---	--	---------------------	-----------	-----------	-----------

⁵⁵Fiecare tip de lectură va fi însoțită de o sarcină: Identificați numele personajului principal? Subliniați cu creionășul cuvintele necunoscute? Ce culoare aveau oile lui nenea Roman? Cine este Norel? Cum este Norel?

O3	<p>următoarele întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cine este nenea Roman? – De ce este norocos nenea Roman? – De ce culoare sunt mieii lui nenea Roman? – Cu ce este comparat unul din mieii? De ce? – Cum este mielul Norel? <p>Se propun exerciții de consolidare a sunetului [o].</p> <ul style="list-style-type: none"> – Numiți cuvinte ce încep cu sunetul [o]. – Numiți cuvinte ce conțin sunetul [o] la mijloc. – Numiți cuvinte care conțin sunetul [o] la sfârșit. - Alcătuiți propoziții în care cuvintele să conțină sunetul [o]. <p>Prezint elevilor litera [o] de mână și stabilim împreună elementele din care este constituită (linioara de sprijin, ovalul și nodulețul).</p> 	<ul style="list-style-type: none"> – Nenea Roman este oier. – Nenea Roman este norocos, pentru că are o turmă frumoasă. – Miei sunt de culoare maronie, doar unul este alb. – Mielul alb este comparat cu neaua. – Mielul Norel este comic. – Oaie, oglindă, opt... – Noroc, comoară, morar... – Adio, maro... – Oierul poartă tolbă. – Norel poartă clopoțel. <p>Elevii stabilesc elementele din care este constituită litera <i>o</i> de mână (linioara de sprijin, ovalul și nodulețul) și ascultă atent regulile de scriere.</p>		F2	M2	M7 M8	E1																									
<i>Reflecția</i>																																
	<p>Li se propune elevilor jocul <i>Coborâm scările</i>:</p> <table border="1" data-bbox="443 1050 824 1273"> <tr><td>O</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>O</td><td>U</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>O</td><td>R</td><td>Ă</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>O</td><td>R</td><td>A</td><td>R</td><td></td></tr> <tr><td>O</td><td>C</td><td>A</td><td>R</td><td>Ă</td></tr> </table> <p>Pentru consolidarea și sistematizarea cunoștințelor acumulate la lecție, propun <i>Cutița fermecată</i>, din care vor</p>	O					O	U				O	R	Ă			O	R	A	R		O	C	A	R	Ă	Se inițiază cu plăcere într-un joc dinamic.	15m	F2 F1	M9 M1	M3	E3
O																																
O	U																															
O	R	Ă																														
O	R	A	R																													
O	C	A	R	Ă																												

	<p>ieși fluturi cu întrebări de recapitulare:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ce literă am învățat astăzi? – Cu ce o putem asemăna? – Care este titlul textului? – De ce are noroc nenea Roman? 	<p>Răspund la întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Astăzi am studiat sunetul [o] și litera „o” mic de mână. – Litera <i>o</i> o putem asemăna cu un ou. – Titlul textului este <i>Norocul oierului</i>. – Nenea Roman are noroc, pentru că are o turmă foarte frumoasă. 					E1
<i>Extinderea</i>							
	<p>Explic tema pentru acasă:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Să lectureze textul <i>Norocul oierului</i>, p. 68. – Să deseneze un obiect din mediul înconjurător care este asemănător cu litera <i>o</i>. <p>Autoevaluarea:</p> <p>Propun elevilor să se autoevalueze, plasând într-un coșuleț:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="width: 30%;"> <p> Frunza <i>verde</i> dacă au fost foarte activi, s-au implicat la realizarea tuturor sarcinilor;</p> <p> Frunza <i>maronie</i> dacă au fost mai puțin implicați și au avut nevoie de sprijin pentru realizarea sarcinilor.</p> <p> Frunza <i>galbenă</i> dacă nu s-au implicat în realizarea sarcinilor și nu au pătruns în esența subiectului parcurs.</p> </div> <div style="width: 30%; text-align: center;">  </div> </div>	Elevii rețin temele pentru acasă.	5m	F2		F1	E2

4.4. Perioada postabecedară

Perioada postabecedară/postalfabetară constituie ultima etapă de însușire a citit-scrisului în clasa I, care durează 2-3 luni, pe parcursul cărora se perfecționează abilitățile de citire și de scriere corectă și conștientă a propozițiilor, textelor, de reproducere a celor citite. În această perioadă, trebuie realizată introducerea treptată a elevilor în procesul de automatizare a componentelor cititului și scrisului.

În această perioadă, elevii mai pot întâmpina greutăți la lectura cuvintelor dificile, cu aglomerări de consoane, de aceea se vor depune eforturi suplimentare în vederea automatizării deprinderilor de citire și scriere, inclusiv, prin aplicarea aceleiași metode fonetice, analitico-sintetice. În același timp, la citire, activitatea instructiv-educativă va fi orientată spre pregătirea elevilor în vederea utilizării *lecturii explicative*, metodă specifică analizei și receptării mesajelor diverselor tipuri de texte literare, care vizează următoarele componente:

- ✓ citirea integrală a textului;
- ✓ lucrul cu vocabularul (explicarea cuvintelor/expresiilor noi);
- ✓ împărțirea textului pe scurte unități didactice (fragmente);
- ✓ formularea ideilor și întocmirea planului de idei;
- ✓ reproducerea pe scurt a conținutului textului⁵⁶.

Astfel, parcurgerea componentelor lecturii explicative dictează parcursul instructiv al unei lecții de citire din perioada postalfabetară.

În situația în care alfabetul este însușit, apar sarcini noi cu privire la scriere, care se realizează prin intermediul aceluiași tipuri de exerciții utilizate și în perioada alfabetară: copieri și dictări, deja cu sarcini și forme diferite [Șerdean, p. 103].

O deosebită atenție se va acorda în continuare dezvoltării auzului fonematic, îmbogățirii vocabularului, dezvoltării vorbirii coerente.

4.4.1. Activități de învățare și produse curriculare recomandate

Dat fiind faptul că perioada postalfabetară este una de aprofundare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților acumulate și formate în perioadele anterioare, când accentul se pune pe automatizarea și perfecționarea citit-scrisului, procesul instructiv-educativ capătă un nou *desing*, cel al cititului și scrisului conștient, când elevii nu mai utilizează aceste abilități în mod mecanic, ci conștient și perceptiv. Astfel, activitățile de învățare și produsele curriculare recomandate vin cu un grad sporit de complexitate față de cele specifice perioadelor prealfabetară și alfabetară.

Trecem în Tabelul de mai jos activități de învățare și produse recomandate pentru perioada postabecedară, în raport cu cele șase competențe specifice disciplinei, conform *Curriculumului Național. Învățământ primar*:

Competența specifică	Activități de învățare/produse curriculare recomandate
CS 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare	Lectura imaginilor; Jocuri literare; Jocuri-dramatizare; Informații prezentate succint; Răspunsuri la întrebări; Colaborarea în echipă etc.
CS 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite	Informații prezentate succint; Repovestirea clară și cu intonație a unui text audiat;

⁵⁶A se urmări la 5.3. Etapele *Lecturii explicative*.

contexte de comunicare	Exerciții de descriere/prezentare a unor obiecte; Jocuri literare; Jocuri-dramatizare etc.
CS 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă	Textul (literar/nonliterar) citit la prima vedere; Poezia recitată; Textul literar povestit; Antrenamente de dicție; Exerciții de automatizare a citirii; Prezentarea unui text literar cunoscut; Tehnici de lectură interpretativă etc.
CS 4. Producerea de mesaje simple în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă	Transcrieri: cuvinte, semne de punctuație învățate, propoziții, fragmente de text, texte utilitare (bilețele de informare, felicitare scurtă, SMS de informare); Propoziția alcătuită și scrisă; Colaborarea în echipă; Transcriere de text; Dictarea (scrierea după dictare) etc.
CS 5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă	Exerciții specifice de dezvoltare a vocabularului; Exerciții-joc de stabilire a acordului gramatical între cuvinte; Propoziția alcătuită și scrisă etc.
CS 6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură	Completarea unui jurnal de lectură al clasei, folosind desene și enunțuri scurte; Citirea unor reviste pentru copii; Textul literar povestit; Prezentarea unei cărți citite etc.

Întrucât jocul este ocupația principală prin care elevul în clasa I își formează și dezvoltă cunoștințele, capacitățile, atitudinile, propunem câteva activități⁵⁷, menite să faciliteze procesul de organizare și desfășurare a orelor de învățare a citit-scrisului⁵⁸:

Sunete-prietene

Jocul se poate organiza atât oral, cât și scris. Pe tablă se fixează schemele (în perioada preabecedară – □ – consoană; ○ – vocală; în perioada abecedară – *c* – consoană; *v* – vocală): *cvcv* (□○□○), *ccvcv* (□□□○□○), *cvccv* (□○□□○) și elevii trebuie să propună cuvinte care să corespundă cu scheme date (*casă, clasă, carte*).

Cuvinte care încep și se termină cu aceeași literă (același sunet)⁵⁹

Elevilor, în timp limitat, li se propune să numească cuvinte care încep și se termină cu același sunet (literă): de exemplu, *a*.

a – ața, apa, aluna, antena, alimentara...

Logogriful

Logogriful este un joc prin care se obțin cuvinte noi, dacă înlături sau adaugi la un cuvânt o literă (un sunet sau o silabă), de exemplu:

⁵⁷ Activitățile-jocuri au fost selectate din [Șeptelici 2011, p. 62 și urm.].

⁵⁸ Activități de învățare specifice perioadei citit-scrisului pot fi urmărite în [Ghid de implementare..., p. 30-31, 33 și urm.; Bărbulescu *et alii*, p. 97-100; Berca vol I, p. 81-96; Șerdean, p. 94].

⁵⁹ Jocul poate fi dezvoltat: Li se propune elevilor să alcătuiască propoziții din cuvinte care încep cu același sunet (literă) și/sau conțin același sunet (literă): *Ana are alune. Avionul are aripi.*

Ghiciți cuvântul la care m-am gândit. Dacă în cuvântul meu schimb prima literă (sunet), mă transform într-un animal care se mișcă înapoi sau într-un obiect care poate fi plin sau deșert. Dacă schimb prima literă, mă pot ușor transforma și într-o apă stătătoare (mac – rac – sac – lac).

Litera năzdrăvană

Propunem 3 coloane a câte 5 cuvinte, care se deosebesc numai printr-o literă:

Ca.	Roa.tă	.are
Ca.	Roa.tă	.are
Ca.	Roa.tă	.are
Ca.	Roa.tă	.are
Ca.	Roa.tă	.are

Ne ascuțim urechiușele

Elevii exersează citirea corectă a silabelor ce includ consoane pereche: *ta – da, șa – sa, va – fa, za – sa, șa – ja*, dar și pronunțarea corectă a cuvintelor: *tare – dare, șale – sale, var – far, zare – sare, șale – jale*.

Silabă-literă/Silabă-diftong

Jocul constă în descoperirea a 10 cuvinte în care prima silabă este alcătuită dintr-o literă (sunet)/diftong. Câștigă acel elev care a găsit cel mai mare număr de cuvinte în timpul propus.

silabă-literă: *aerodrom, avion, elefant, elicopter, inel, inimă, omuleț...*

silabă-diftong: *iaurt, iasomie, iatagan, iepure, ieduț, iute, iubire...*

Daruri cu sunetele preferate

Se anunță că astăzi este **Ziua sunetului [P]** și trebuie să i se ofere în dar cuvinte care includ acest sunet. Câștigătorul este acel elev care spune mai multe cuvinte cu sunetul respectiv. Activitatea se organizează în timp limitat. Se poate organiza jocul și în echipe.

Ghici cine e mai activ (gălăgios)

Se rostesc versuri/frământări de limbă, elevii trebuie să determine sunetul „isteț”:

– *Eu știu că știi că știuca-i știucă, dar mai știu că nu știi că știuca-i pește.*

– *Zina zuruie ziua-ntreagă zarurile: zur-zur-zur-zur.*

– *Bum-bum, bum-bum, bate toba Bombonel.*

– *Trenul merge iute, iute,*

U-u-u-u-u-u!

Când în gară a sosit,

Roțile i s-au opri:

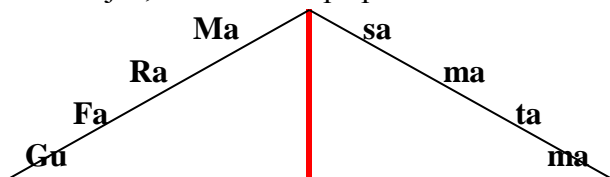
U-u-u-u-u-u!

Coborâm treptele (scara), citind rapid cuvintele

O				
O	U			
O	R	Ă		
O	R	A	R	
O	C	A	R	Ă

Citim piramida lui Lezer

Copiii își fixează ochii pe linia roșie din mijlocul piramidei și, fără a mișca capul, citesc, de sus în jos, cuvintele de pe piramidă.



În magazin

Pe flanelograf, sunt fixate desenele unor jucării, fructe, legume, flori. Pe cealaltă parte a desenelor, pot fi scrise silabe, cuvinte, propoziții, texte coerente (în funcție de perioada în care se organizează jocul). Învățătorul anunță condițiile:

– Copii, imaginați-vă că sunteți la un magazin, în care puteți „cumpăra” jucării, fructe, legume, flori. Pentru ca să cumpărați, într-adevăr, ceea ce vă place, trebuie să citiți corect și repede cuvintele scrise pe cealaltă parte a jucăriei (desenului).

Ghici cine e

După lectura și analiza textului, unii elevi prezintă prin gest și mimică personajele, ceilalți copii din clasă trebuie să ghicească cine a fost prezentat și, prin 2-3 enunțuri, să-l descrie verbal.

Litere (silabe) răătăcite

Citim și completăm cuvintele cu literele omise: *cr.d.nță, c.nst.t, m.d.st.e, p.d.r.*

Citim și completăm cuvintele cu silabele omise:

...mineața	tomna...
...pilaș	sila...
...lar	cuvin...

Citim și determinăm deosebirile

cal – cai; sac – sat; cor – cort; lup – lupt; orar – oral; noastră – voastră ...

Zeppa

Se introduce în cuvintele date o literă sau o silabă, pentru a forma alte cuvinte:

carte – carate, cartelă;

pas – compas;

camion – campion;

căruță – cămăruță...

Cuvântul potrivit la locul potrivit

Distribuim elevilor fișe cu fragmente din textul care se studiază la lecție. În aceste fragmente, lipsesc cuvintele pe care elevii trebuie să le introducă. În cazul acesta, copiii citesc cu deosebită atenție pentru a pune cuvântul potrivit la locul potrivit și, drept rezultat, își consolidează competențele de citire fluentă.

Cine completează corect și repede?

Fiecare pereche de elevi primește un text în care lipsesc anumite cuvinte. Copiii trebuie să citească cu atenție și să determine corect cuvintele care lipsesc. Câștigă perechea care a completat corect și repede textul. Spre exemplu:

Șoricică cel isteț

Șoricioaica a șuierat Cei șase șoricei s-au uitat ... la ea.

– *Care e inamicul numărul unu al ... șoricesc?*

– *Motanul, șușotiră șoriciei.*

– *Lenea, rosti Șoricică cel*

– *Câte știe micuțul meu! ... acesta e al tău, Șoricică!*

Ceilalți șoricei ...

(scurt, șocați, neamului, isteț, cașul, se rușinară)

Prezentarea personajului (scriitorului) preferat

Copiii se pregătesc din timp pentru această activitate. La lecție, prezintă scriitorul sau personajul preferat printr-un discurs coerent, fără a-l nominaliza. Colegii sunt solicitați să ghicească cine a fost caracterizat.

Un ghem și o poveste

Învățătorul anunță titlul povestirii, apoi desface încetișor ghemulețul, iar elevii alcătuiesc (oral) textul până când firul este întins.

Utilizăm algoritmul lui Cicerone

Copiii alcătuiesc enunțuri sau un text, folosind întrebările: Cine? Ce? Unde? Cu ce? De ce? Cum? Când?

Serpantina

Învățătorul propune o propoziție pe care elevii (pe rând) o dezvoltă, adăugând fiecare doar câte un cuvânt semnificativ.

Elevul citește.

Elevul străduitor citește.

Elevul străduitor citește o carte.

Elevul străduitor citește o carte interesantă.

Elevul străduitor citește o carte interesantă cu colega.

Elevul străduitor citește o carte interesantă cu colega la bibliotecă.

Activități de învățare:

– ***teoretice***

1. Numiți etapele citit-scrisului.

2. Explicați necesitatea perioadei preabecedare.

3. Prezentați avantajele și dezavantajele uneia dintre metodele de însușire a sunetului/literei corespunzătoare.

4. Argumentați rolul metodei fonetice, analitico-sintetice în predarea sunetului în epoca contemporană.

5. Demonstrați legătura dintre metoda fonetică, analitico-sintetică la însușirea sunetului și metodele tradiționale.

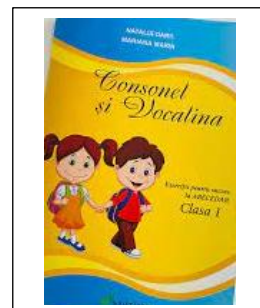
6. Descrieți fazele formării deprinderii de scriere.
7. Enumerați literele care utilizează în scrierea lor ovalul/bucula.
8. Corelați metoda fonetică, analitico-sintetică la etapele lecției (ERRE).

– **experiențiale**

1. Aplicați metoda *Lectura imaginii* în baza unei pagini din *Abecedar*.
2. Descrieți trei metode/ tehnici activ-participative, care să contribuie la formarea competențelor comunicative în perioada preabecedară.
3. Demonstrați aplicarea metodei fonetice, analitico-sintetice la însușirea unui sunet și a literei corespunzătoare.
4. Explicați scrierea a 4-5 litere, utilizând elementele de scriere.
5. Elaborați o schiță de proiect didactic pentru o lecție de predare-învățare a sunetului nou/ literei noi, aplicând una din metodele studiate.

Studiul individual

1. Elaborați un referat cu tema: „Ion Creangă, personalitate ilustră a învățământului național”, valorificând cartea „Metoda nouă de citire și scriere în clasa I”.
2. Propuneți 4-5 activități de învățare pentru perioada citit-scrisului, consultând alte produse curriculare.



Tema V. Didactica lecturii

Conținuturi

- 5.1. Actul lecturii. Relația cititor – text. Tipuri de lecturi
- 5.2. Textul. Tipologia textelor în clasele primare
- 5.3. Abordarea textelor literare și nonliterare
- 5.4. Strategii de lectură a textului. Ateliere de lectură
- 5.5. Forme și metode eficiente de organizare a orelor de *Tainele cărții*

Obiective:

- să identifice diversitatea textelor din ciclul primar;
- să analizeze algoritmul de predare a textelor literare/nonliterare;
- să citească respectând calitățile citirii;
- să aplice algoritmul de predare a unui text literar într-o secvență de lecție simulată;
- să coreleze unitățile de competență cu unitățile de conținut, activitățile de învățare;
- să propună metode didactice de explorare a textului literar/nonliterar;
- să realizeze un produs curricular la prezentarea unei cărți.

Cuvinte-cheie: *competență de lectură, lectură, tipuri de lectură, text epic, text liric, calități ale lecturii.*

5.1. Actul lecturii. Relația cititor – text. Tipuri de lecturi

Printre procesele de învățare școlară, lectura textului ocupă locul central în formarea personalității elevilor, precum și integrarea lor în societate. Conceptul de „lectură” a dezvoltat mai multe accepții: una, restrânsă la comunicarea scriptică, cealaltă, extinsă la orice tip de comunicare. Prin lectură, așadar, se înțelege ansamblul activităților perceptivă și cognitive, vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic. DEX-ul explică acțiunea verbului *a citi* în perspectiva finalității sale: „a parcurge un text pentru a lua cunoștință de cele scrise”.

În perioada școlară, lectura este un proces complex, în care se interpătrund competențe și deprinderi ale recunoașterii și ale înțelegerii simbolurilor literare și literale, iar optimizarea acestora e o problemă mereu deschisă⁶⁰. A spori motivațiile lecturii, a îmbunătăți randamentul calitativ al comprehensiunii, a crește abilitatea abordării plurale a textelor înseamnă a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții. E un obiectiv major cultural și nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul școlii e hotărâtor, dar nu exclusiv, nota P. Cornea [Cornea, p. 10-11].

„Lectura e un act atât de complex – afirmă G. Poulet – încât e legat de toate posibilitățile, aptitudinile, tendințele individului. Motivațiile ei pot fi distinse în funcție de clase sociale, vârstă, evenimentele existenței, starea fizică etc.”⁶¹. Ea se adaptează scopului urmărit (vreau să studiez, să

⁶⁰Lectura poate fi cel mai bine operaționalizată, măsurată și evaluată în școală, dar, în comparație cu alte moduri de achiziție a cunoștințelor din media, lectura textului literar se situează în apropierea intimă, eliberatoare, sensibilă și nonobiectivă a lui „a ști”. Anumite elemente ale practicii lecturii sunt preluate din familie, din cercurile socio-profesionale sau culturale sau din „zgomotul de fond” al mass-mediei, dar rolul metodic, după cum menționează Octavia Costea, îi revine școlii.

⁶¹M. Eminescu exprima într-un îndemn memorabil: „Citește! Citește mereu, creierul tău va deveni laborator de idei și imagini din care vei întocmi înțelesul și filosofia vieții”; și M. Eliade, un secol mai târziu, remarcă: „Toți cei ce au acces la o bibliotecă, la cărți sunt niște inși mai buni decât alții, mai puternici, iar durerile îi ating mai puțin și nefericirile trec mai repede”.

mă amuz, să culeg informații, să-mi dezvolt fantezia, să-mi intensific viața interioară etc.), în egală măsură naturii textului (poezie, manual filosofic, roman polițist, magazin literar etc.), dar nu mai puțin circumstanțelor (bună sau rea dispoziție, stare de vigilență ori de oboseală, ambianță zgomotoasă etc.). Există nenumărate moduri de a citi, după cum relatează P. Cornea: *obiectiv* (recuperând maximum posibil de informații) ori *proiectiv* (restructurând informațiile potrivit intereselor și dezideratelor proprii); *eferent* (atenția se concentrează asupra a ceea ce rămâne ca reziduu după lectură) ori *estetic* (atenția se concentrează asupra trăirii însăși); *liniar* (performând textul pas cu pas, în ordinea desfășurării sale), *exploratoriu* (spre a obține o idee generală asupra conținutului) ori *selectiv* (evitând materialul redundant ori neinteresant pentru cititor); *senzual* (îndeosebi în textelor poetice „degustând” plasticitatea limbajului, culorile stilului, armoniile sonore) ori *logic* (vizând articulațiile discursului, validitatea și înlănțuirea raționamentelor); *nonșalant* (performând pasiv, distrat, în voia stimulilor verbali) sau *programat* (interogând textul pe baza unei tematici), *identificatoriu* (mai ales în cazul textelor cu ficțiune, când subiectul se contopește cu lumea imaginară) sau *critic* (menținând o distanță față de text, supunându-l constant unei evaluări); *consumatorist* (subiectul citește fără participare, superficial) ori *asimilatoriu* (textul a parcurs sistematic, cu reveniri, spre a fixa ideile ori a le memoriza)⁶² etc.

În procesul lecturii, cititorul își creează propriul text⁶³, consideră Marilena Pavelescu, pornind de la cel receptat, printr-un fenomen de asimilare personală și de adaptare la propriul univers cultural, afectiv, etic etc.

Reținem, în continuare, câteva tipologii privind lectura din literatura de specialitate, evidențiate de P. Cornea, Octavia Costea, Alina Pamfil:

Lectura liniară e o formă de lectură, în care textele sunt parcurse secvențial și în întregime (de la început până la sfârșit).

Lectura receptivă e o variantă „îmbunătățită” a lecturii liniare, în care textul este parcurs în întregime, însă viteza lecturii variază în funcție de revenirile ocazionale la text și la paratext, la introducere sau la concluzii, pentru a înregistra complet și exact, cu maximă acuratețe, ceea ce comunică textul; e o lectură intensivă, analitică, adecvată în cazul unor manuale, cursuri, lucrări specializate etc.

Lectura asociativă reprezintă o formă a celei receptive, în care lectura se realizează cu maximă atenție, însă presupune reveniri, reflecții sau momente de întrerupere.

Lectura literară constituie o variantă a lecturii receptive și asociative. Acest tip de lectură este abordat în funcție de specificitatea textului (poezie, poveste, basm etc.). Lectura literară transpune cititorul în lumea textului, el se instalează în funcțiune, fiind interesat mai mult de „cum” se spune decât de „ce” se spune, vorbim de o lectură lentă, cu întreruperi.

Lectura informativă, globală e o lectură selectivă, ce are ca obiectiv obținerea unei idei de ansamblu asupra textului (examinarea unei reviste, răsfoirea unei cărți, a unui manual etc.); cititorul explorează cu privirea suprafața textuală în căutarea unor puncte de sprijin. Cu ajutorul paratextului și al unui cuvânt-cheie, cititorul încearcă să înțeleagă despre ce este vorba, fără să citească în detaliu. În cazul acestui tip de lectură superficială, riscul ca textul să nu fie înțeles este destul de ridicat (prin omisiune, confuzie, neînțelegere etc.)

Lectura exploratorie constă în reperarea unui simbol sau a unei imagini predeterminate din ansamblul unui text (găsirea unei referințe în dicționar, a unui număr de telefon etc.). Cititorul se

⁶²Fapt ce determină tehnicile de lectură: *lectura în lanț, lectura selectivă, lectura-spectacol* etc. – (a se vedea *infra*).

⁶³Cf. [Pavelescu, p. 162].

focalizează asupra unui singur punct și are ca sprijin ordonarea alfabetică a suportului citit, cronologia etc.

Lectura de cercetare este o variantă a lecturii exploratorii, constând în identificarea unei informații pe o temă prestabilită, dar căreia nu-i cunoaștem cu precizie reprezentarea simbolică; e caracterizată de inspecția atentă a textului în direcția globalității, nu însă a liniarității, și de frecvente mișcări de tipul „înainte-înapoi”.

Lectura rapidă constă în scanarea unui text cu scopul de a dobândi o lectură din ce în ce mai rapidă și de a asimila cât mai eficient conținutul. Lectura rapidă se pretează textelor scurte, ordonate. În cazul lecturii rapide, este vorba de cea mai superficială modalitate de citire din punct de vedere calitativ (cf. [Cornea, p. 119-121]).

Octavia Costea evidențiază următoarele tipuri de lectură:

Lectura de dezvoltare constă în dezvoltarea competențelor de bază: a avea un vocabular larg; a folosi flexibil o varietate de competențe pentru cunoașterea și decodarea cuvintelor; a citi în gând, fluent și cu viteză; a coordona evaluarea cu înțelegerea; a citi cu voce tare, segmentând corect enunțul din punctul de vedere al expresiei, al înălțimii, al volumului și al modului de enunțare. Elementul definitoriu al acestui tip de lectură este lectura-înțelegere:

I) din punctul de vedere al vocabularului, cititorul urmează:

- să aibă un vocabular extensiv și exact;
- să utilizeze contextul efectiv pentru a determina sensul unor cuvinte nefamiliare, pentru a-și apropia semnificația acestor cuvinte;

- să interpreteze figurativ și limbajul non literal;

II) din punctul de vedere al înțelegerii literale, cititorul ar urma:

- să surprindă semnificațiile și interconținerea dintre acestea, pe măsură ce urmărește unități de sens mai larg, paragrafe sau unități de selecție în întregime;

- să înțeleagă și să fixeze ideile principale;

- să noteze și să fixeze ideile secundare;

- să recunoască și să fixeze o serie de evenimente într-o secvență corect decupată;

- să noteze și să explice relația cauză/efect, cauză/rezultat, cauză/consecință;

- să găsească răspunsuri adecvate la întrebări specifice nivelului de lectură abordat;

- să urmărească exact indicațiile de tipărire;

- să tindă spre o exprimare totală a ceea ce a citit.

III) din punctul de vedere al înțelegerii deductive, cititorul ar trebui:

- să înțeleagă și să rețină ideile principale deduse;

- să noteze, să recunoască și să rețină anumite serii deduse din evenimente, în secvențe corect delimitate;

- să noteze și să explice relația dedusă: cauză – consecință, cauză – rezultat, cauză – efect etc.

- să rețină detaliile semnificative deduse;

- să anticipeze și să prezică rezultatele faptice.

Aceasta înseamnă că cititorul poate fi confruntat cu situația de lectură anticipativă, ceea ce înseamnă:

- să surprindă planul și intențiile autorului;

- să identifice tehnicile folosite de autor pentru a crea efectele dorite.

Lectura critică este tipul de activitate în care cititorul evaluează ceea ce a citit.

Lectura creativă este tipul de activitate în care cititorul extrapolează, caută noi idei sau concluzii.

Alina Pamfil atrage atenția asupra altor scenarii, dintre care reținem cele propuse de J. Langer, R. Scholes și D. Barnes.

Modelul propus de J. Langer reprezintă actul lecturii prin patru tipuri de relații cititor-text. Considerate „mai degrabă recursive decât liniare”, aceste relații – transcrise metaforic în imaginea unui drum ce presupune apropierea de *imersiunea în* și *emergența din* universul creației – pot fi numite, în traducere liberă, astfel:

- a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului;
- a fi în interior și a explora lumea textului;
- a păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum;
- a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

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

- lectura inocentă: producere de text *din* text;
- lectură interpretativă: producere de text *despre* text;
- lectura critică: producere de text *împotriva* textului.

Cel de-al treilea model a fost creat de D. Barnes și vizează explicit studiul textului epic. Îl reținem pentru sugestiile metodologice care îl însoțesc și pentru modul în care se deschide, spre interpretare, prima etapă:

- „identificarea cu lumea textului” – sarcinile de lucru urmăresc identificarea cititorilor cu personajele și interpretarea evenimentelor din punctul lor de vedere;
- „textul și realitatea” – sarcinile de lucru urmăresc discutarea lumii textului din perspectiva asemănării ei cu lumea reală;
- „textul ca artefact” – sarcinile de lucru urmăresc discutarea lumii textului ca operă, expresie a intenției autorului și a viziunii lui;
- „experiența virtuală” – sarcinile de lucru urmăresc discutarea textului ca mesaj în sine, ce poate fi înțeles și savurat fără a lua în considerare situația autorului și intențiile lui (*apud* [Pamfil 2008: 141-143]).

5.2. Textul. Tipologia textelor în clasele primare

Conceptul de „text” circulă (uneori chiar și în lucrările de specialitate) în mai multe variante de sens:

Cuvântul „text” (din lat. *textus* = țesătură, tramă) înseamnă în vorbirea comună două lucruri:

1. Totalitatea frazelor care constituie o scriere sau o operă (în acest sens, textul se opune comentariilor, notelor ori parafrizei);
2. Scriere considerată în redacția sa originală și autentică (de unde ediția de texte).

Orice locutor e în stare nu numai să producă și să recepteze texte, ci și să distingă diversele lor tipuri. Participanții la interacțiunea comunicativă dispun cu toții de un bagaj de cunoștințe preteoretice, aproximative, care le îngăduie să deosebească un reportaj de o povestire, un memoriu de activitate de o petiție adresată autorităților, o scrisoare/bilețel de o autobiografie etc. Ei întâmpină fiecare text cu un „orizont de așteptare”, mai mult ori mai puțin adecvat.

Acest lucru se datorează prezenței în conștiința emițătorilor și a receptorilor prin convenționalizare a anumitor structuri comunicative, des utilizate în practica socială și care îndeplinesc funcții bine precizate.

Școala se ocupă metodic de textele ce aparțin genurilor literare liric, epic, dă informații asupra textelor utilitare (bilețel, sms, email, scrisoare etc.), și, conform *Curriculumului Național*, ediția 2018, utilizează texte nonliterare informative.

Ca resursă didactică, textele îndeplinesc:

– funcția *cognitivă* – dezvoltă cunoștințele despre lume, realitate sub toate aspectele ei (sociale, etice, estetice etc.);

– funcția *educativă* – contribuie la educarea dimensiunilor etice și estetice;

– funcția *formativă* – formează abilități de muncă intelectuală; dezvoltă gândirea, imaginația, capacitățile de exprimare corectă și expresivă.

Diversitatea textelor propuse în ciclul primar poate fi urmărită în tabelul de mai jos (conform *Curriculumului Național. Învățământ primar*):

Texte literare	epic	Clasa I: povestea, ghicitoarea, proverbul. Clasa a II-a: povestea, fabula, ghicitoarea, proverbul. Clasa a III-a: povestea, povestirea, legenda, fabula, ghicitoarea, proverbul. Clasa IV-a: povestea, povestirea, fabula, snoava, ghicitoarea, proverbul.
	liric	Clasa a I-a: poezia. Clasa a II-a: poezia. Clasa a III-a: poezia. Clasa a IV-a: poezia, pastelul.
Texte nonliterare ⁶⁴	informativ	Clasa I: orarul lecțiilor, programul de lucru (magazin, bibliotecă, punct medical), adresele străzilor, orarul circulației transportului în localitate, prețul mărfurilor; Clasa a II-a: afișe, articole de ziar, reviste, enciclopedii pentru copii, instrucțiuni de joc, scrisori, bilețele, felicitări; Clasa a III-a: articole informative, subtitre, articole de ziar, reviste, instrucțiuni de joc, adresele străzilor, orarul circulației transportului în localitate, prețul mărfurilor; enciclopedii pentru copii; Clasa a IV-a: știrile, articolele din ziare, de pe Internet, textele științifice din enciclopediile pentru copii, de pe site-uri, definițiile cuvintelor din dicționar – activități de învățare la dezvoltarea competenței specifice 4.
	funcțional	Clasa I: felicitarea orală scurtă, bilețelul de informare, scrisoarea cu text scurt și desen; Clasa a II-a: bilețelul de informare, scrisoarea cu text scurt și desen; biletul de mulțumire; bilețelul de informare; bilețelul de solicitare; răspuns la bilețel; scurte mesaje scrise electronice (SMS); răspuns la mesaje – activități de învățare la dezvoltarea competenței specifice 4;

⁶⁴Textele nonliterare vor fi analizate și în contextul formării și dezvoltării competenței specifice 4. *Producerea de mesaje simple în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă*, care va urmări prioritar copierea/transcrierea și redactarea. Scrierea acestor texte va fi anticipată de audiere, citire, producere orală.

		<p>Clasa a III-a: anunțul; afișul; felicitarea orală scurtă; bilețelul de informare; scrisoarea; bilețelul de mulțumire; bilețelul de solicitare; răspuns la bilețel; scurte mesaje scrise electronice (SMS); răspuns la mesaje; felicitarea scurtă;</p> <p>Clasa a IV-a: invitația, spotul publicitar, mesajul electronic (la telefon sau computer, după posibilități), solicitarea și oferirea (de informații; repetării unui mesaj; sprijinului; unui obiect), modul/instrucțiunile de folosire a unor aparate, cartea poștală, rețetele culinare, afișul, fluturașul publicitar, programul unui spectacol, buletinul meteo, pagina de jurnal, anunțul de pe Internet – activități de învățare la dezvoltarea competenței specifice 4.</p>
--	--	---

5.3. Abordarea textelor literare și nonliterare

Școala urmărește dezvoltarea personalității elevului, lectura reprezintă cea mai eficientă preocupare. Prin ea dobândim competențe de muncă intelectuală și de lectură⁶⁵.

Lectura se sprijină pe dezvoltarea componentelor competenței de comunicare: lingvistică, contextuală, situațională și referențială. Situarea funcțională în comunicare a limbii și a literaturii presupune regândirea acestora pe două mari clase de competențe: receptarea auditivă și scrisă; exprimarea orală și scrisă. Din perspectiva didacticii lecturii, avem în vedere un număr de sugestii privind proiectarea structurilor de lectură:

- realizarea unei coerențe și a unei viziuni sistemice;
- esențializarea și problematizarea situațiilor didactice de lectură;
- ordonarea progresivă și substanțială a structurilor didactice de lectură;
- crearea unor situații de descoperire și a unor posibilități de aplicare a diferitelor strategii didactice;
- selectarea unor texte vii, preluate și din viața cotidiană⁶⁶;
- o deschidere mai largă spre problematica treptei viitoare de învățare și spre problematica socială.

Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi că lectura, citirea unei cărți este un act de mare responsabilitate. Că trebuie să fii conștient de faptul că, atunci când îți alegi o carte, o faci în virtutea unui criteriu: un divertisment, o informație, o îmbogățire spirituală, o confirmare a

⁶⁵Nucleul competenței de lectură performantă este constituit dintr-o triada:

- text – organizarea, claritatea semnificațiilor și sensurilor cuvintelor, propozițiilor, paragrafelor și textului integral;
- lector – conștiința de receptor activ, stăpânirea modelului de lectură de sus în jos, calitatea analizelor perceptive, simbolice, mentale, a schemelor de decodificare, de construcție a rețelelor conceptuale în jurul unor repere categoriale de lectură – autori, personaje, evenimente, ipoteze, interpretări, interactivitate lector – text;
- situația de învățare independentă, destinată lecturii performante – autoconstrucție orientată de manuale, ghiduri, profesor sau creată de lector, fiind prezente și criteriile de evaluare a stăpânirii conținutului (cf. [Neacșu, p. 130-140]).

⁶⁶La structurarea materiei în scopul dezvoltării vorbirii se vor selecta texte variate: literare, nonliterare, instructive, de popularizare a științei, originale și adaptate, urmărindu-se ca acestea să reflecte fenomenele gramaticale preconizate pentru etapa dată și să respecte valorile și criteriile indicate:

- *valori fundamentale, general-umane, naționale, de familie, individuale, educaționale;*
- *valoric-estetic:* opere reprezentative ale scriitorilor clasici și contemporani, din creația populară orală (basmе, legende, snoave, folclorul copiilor) și din cultura universală (mituri, texte creștine etc.);
- *tematic:* să se integreze în sfera de interese ale elevului, să ilustreze teme specifice universului copilăriei, cu deschidere către valorile umanității, raportate la particularitățile de vârstă ale elevilor și la lexicul fundamental prevăzut;
- *formativ:* să contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare, să stimuleze gustul pentru lectură și pentru învățare în general [Curriculum Național..., 11].

propriilor idei etc. Pentru ceea ce trebuie să fie elevul, adică cititorul avizat al operei literare, profesorul rămâne permanent un model. Elevul se va raporta întotdeauna la dascălul său.

Profesorul trebuie să știe că, în actul receptării operei literare, bucuria și plăcerea estetică, entuziasmul stârnit de lectură trebuie urmat de rigoarea studiului, explorării textului. Altfel spus, *lectura sensibilizatoare* (când opera solicită din plin afectivitatea cititorului) trebuie urmată de *lectura-studiu* (ce presupune recitirea integrală a operei cu un ochi critic, atent la nuanțe și sensuri, recurgând la întregul instrumentar tehnic al muncii intelectuale)⁶⁷.

*Reperete metodologice privind organizarea procesului de instruire în învățământul primar*⁶⁸, de regulă, oferă sugestii privind organizarea lecțiilor de explorare a textelor literare și valorifică lectura explicativă și interpretativă⁶⁹:

Etapele lecturii explicative	Etapele lecturii interpretative ⁷⁰
<ul style="list-style-type: none"> ✓ citirea multiplă: citire-model (în gând); citire în lanț; citire selectivă; citire pe roluri; citire integrală etc.; ✓ identificarea cuvintelor noi; ✓ explicarea cuvintelor noi; ✓ integrarea cuvintelor noi în enunțuri proprii; ✓ selectarea expresiilor artistice; ✓ comentarea ghidată a expresiilor artistice; ✓ alcătuirea de enunțuri originale cu aceste expresii artistice; ✓ delimitarea lecturii în fragmente (sau tablouri); ✓ analiza fragmentelor sau comentarea tablourilor; ✓ elaborarea ideilor principale; ✓ alcătuirea planului de idei; ✓ povestirea lecturii după plan (în conformitate cu cerințele curriculare); ✓ desprinderea mesajului lecturii. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ reproducerea succintă a unor date din viața unui scriitor; ✓ enumerarea unor lecturi din tematica operei scriitorului (după caz); ✓ integrarea lecturii genului literar și speciei corespunzătoare; ✓ deducerea structurii compoziționale; ✓ identificarea momentelor narațiunii și a tablourilor descrierii; ✓ caracterizarea unor personaje; ✓ povestirea lecturii; ✓ comentarea limbajului artistic și a stilului; ✓ analiza elementelor prozodice; ✓ desprinderea mesajului lecturii literare.

Textele impun un specific în abordarea lor în funcție de gen/specie:

⁶⁷I. Șerdean remarca următoarele două obiective ale lecturii: a) însușirea de către elevi a mesajului unui text, a valorilor multiple ale acestuia (cognitive, formativ-educative, cultural-artistice, stilistice etc.); b) familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta în textul citit, altfel-spus, cu instrumentele muncii cu cartea [Șerdean, p. 144].

⁶⁸https://mecc.gov.md/sites/default/files/_2_invatamant_primari_2020-2021_final_01.09.2020.pdf

⁶⁹Cf. [Pavelescu, p. 166-167].

⁷⁰Seturi de întrebări ce vizează înțelegerea textului, precum și întrebările interpretative corespondente a se vedea [Pamfil 2009, p. 225; Pavelescu, p. 137].

Text literar				Text nonliterar
Text liric	Text epic	Text cu conținut istoric⁷¹	Fabulă	
<ul style="list-style-type: none"> – conversația introductivă – explicarea unor cuvinte și expresii care să ajute înțelegerea textului, crearea unei atmosfere afective, stimularea interesului elevilor pentru lectura textelor lirice; – anunțarea titlului și autorului operei; – prezentarea datelor biografice privind autorul; – recitarea-model; – citirea în lanț, citirea ecou, citirea spectacol; – explicarea sensului cuvintelor noi/ explicarea sensului figurat al cuvintelor, al expresiilor poetice și alcătuirea propozițiilor; – analiza textului – se valorifică imaginile 	<ul style="list-style-type: none"> – conversația introductivă; – anunțarea titlului și autorului operei; – prezentarea datelor biografice privind autorul; – citirea-model, citirea integrală a textului; – citirea în lanț, citirea în șoaptă, citirea până la prima greșală; – explicarea cuvintelor noi și alcătuirea propozițiilor; – citirea pe fragmente; – desprinderea ideilor principale; – recitarea integrală; – identificarea personajelor/ caracterizarea; – povestirea după ideile principale sau după fragmente; – exerciții de cultivarea a limbii; 	<ul style="list-style-type: none"> – conversația introductivă – prezentarea informațiilor cu privire la faptul/eventimentul istoric real; – anunțarea titlului și autorului operei; – prezentarea datelor biografice privind autorul; – citirea-model, citirea integrală a textului; – citirea în lanț, citirea în șoaptă, citirea până la prima greșală; – explicarea cuvintelor noi și alcătuirea propozițiilor (se va ține cont de faptul că în text s-ar putea să apară multe arhaisme, regionalisme); – citirea pe fragmente; 	<ul style="list-style-type: none"> – conversație introductivă – explicarea unor cuvinte și expresii care să ajute înțelegerea textului; – precizarea specificului/ caracteristicilor fabulei; – anunțarea titlului și autorului operei; – prezentarea datelor biografice privind autorul; – recitarea-model; – citirea în lanț, citirea ecou, citirea spectacol; – explicarea sensului cuvintelor noi/ explicarea sensului figurat al cuvintelor, al expresiilor poetice și alcătuirea propozițiilor; – citirea pe fragmente, citirea selectivă; – desprinderea ideilor principale; – recitarea integrală; 	<ul style="list-style-type: none"> – conversația introductivă/ pregătitoare – precizarea specificului textului; – explicarea anticipată a cuvintelor care ar face dificilă înțelegerea textului; – lectura integrală sau fragmentară a textului, explicarea termenilor științifici, sesizarea ideilor principale; – întrebări în legătură cu conținutul textului; – valorificarea informațiilor obținute de elevi din alte surse; – stabilirea categoriilor de probleme pe care le dezvoltă textul (de exemplu, la un text despre un animal pot fi: înfățișare, mediul de viață, hrana, rol etc.); – recitarea textului;

⁷¹Conținutul acestor texte îi pregătește pe elevi pentru înțelegerea, în clasele mai mari, a reprezentărilor și noțiunilor istorice, a celor ce privesc viața economică, socială și politică. Textele cu conținut istoric urmăresc, în mare măsură, cultivarea unor sentimente nobile, în special, a patriotismului [Șerdean, p. 171].

<p>plastice, se observă organizarea pe strofe și versuri;</p> <ul style="list-style-type: none"> – recitirea integrală a textului (respectând semnele de punctuație și mesajele transmise); – exerciții de cultivare a limbii; – exerciții de identificare a elementelor de construcție a comunicării; – memorarea poeziei (fragment/ în întregime). 	<ul style="list-style-type: none"> – exerciții de identificare a elementelor de construcție a comunicării. 	<ul style="list-style-type: none"> – desprinderea ideilor principale; – recitirea integrală; – identificarea personajelor/ caracterizarea; – povestirea după ideile principale sau după fragmente; – plasarea acțiunii într-un timp istoric; sesizarea unor caracteristici ale epocii istorice, ale unor semnificații moral-patriotice; – exerciții de cultivarea a limbii; – exerciții de identificare a elementelor de construcție a comunicării. 	<ul style="list-style-type: none"> – identificarea personajelor/ caracterizarea; – intuirea ilustrațiilor în legătură cu fabula; – povestirea după ideile principale sau după fragmente; – stabilirea analogiei din viață și descoperirea sensului alegoriei; – citirea pe roluri; – exerciții de cultivare a limbii; – exerciții de identificare a elementelor de construcție a comunicării; – memorarea fabulei. 	<ul style="list-style-type: none"> – gruparea informațiilor pe categorii; – completarea informațiilor din text cu altele din alte surse.
--	---	--	--	--

Calitățile citirii

Calitățile citirii	Caracteristici	Activități de învățare
Citirea corectă	<ul style="list-style-type: none"> – citirea fără silabisire, fără adăugiri, deformări, repetări sau inversiuni de sunete sau cuvinte; – pronunțarea corectă a cuvintelor; – citirea enunțurilor cu intonație; – manifestarea independenței în citire. 	<ul style="list-style-type: none"> – citirea-model, citirea în cor; – explicarea sensului cuvintelor; – citirea unor jocuri de cuvinte sau frământări de limbă.
Citirea conștientă ⁷²	<ul style="list-style-type: none"> – înțelegerea celor citite, – implicarea și angajarea optimă a gândirii și proceselor afective ale elevilor. 	<ul style="list-style-type: none"> – răspunsurile la întrebări; – povestirea fragmentului citit; – explicarea unor cuvinte sau expresii prin sinonime, prin mimică, gest, prin alăturarea unui cuvânt din aceeași familie de cuvinte etc.; – demonstrarea obiectului sau acțiunii denumite prin cuvânt; – exprimarea părerii despre o anumite secvență din text.
Citirea fluentă/ cursivă/curentă	<ul style="list-style-type: none"> – formarea unui ritm propriu, fără pauze între cuvinte, fără întreruperi. 	<ul style="list-style-type: none"> – citire în lanț, citire pe roluri; – alternarea citirii unui fragment cu povestirea lui; – citirea consecutivă, de către mai mulți elevi cu ritmuri diferite; – citirea poeziilor învățate pe de rost.
Citirea expresivă	<ul style="list-style-type: none"> – sesizarea nuanțelor sugerate de un text; – înțelegerea subtilităților și, parțial a intențiilor autorului textului; – modularea vocii (în funcție de semnele de punctuație, de topica frazei, de ordinea cuvintelor în propoziție, de valoarea expresivă a anumitor termeni etc.); – respectarea pauzelor gramaticale (potrivit semnelor de punctuație), logice (marcând accentuarea/evidențierea unui anumit cuvânt din enunțul citit) și psihologice (marcând stări sufletești, emoții etc.). – exprimarea unor stări afective sugerate de mesajul textului. 	<ul style="list-style-type: none"> – citirea-model, citirea pe roluri; – explicarea cuvintelor necunoscute; – citirea expresivă, cu respectarea cu respectarea pauzelor gramaticale, logice și psihologice.

⁷²Înțelegerea mesajului celor citite este determinată și de *citirea activă*. Aceasta presupune implicarea și angajarea optimă a gândirii elevilor, a celorlalte procese intelectuale, evitarea unei atitudini pasive.

Formarea deprinderilor de citire⁷³ permit îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea expresivității vorbirii, cunoașterea limbii ca mijloc de comunicare.

*Reperete metodologice*⁷⁴ înregistrează procedeele de citire⁷⁵ care pot forma și dezvolta calitățile citirii, după cum urmează:

Citire corectă	Citire cursivă	Citire conștientă	Citire expresivă
<ul style="list-style-type: none"> • Citirea în gând • Citirea în șoaptă • Citirea în perechi • Citirea în cor 	<ul style="list-style-type: none"> • Citirea în gând • Citirea ecou • Citirea în perechi • Citirea repetată 	<ul style="list-style-type: none"> • Citirea în ecou • Citirea în șoaptă • Citirea selectivă • Citirea prin excludere 	<ul style="list-style-type: none"> • Citirea-model • Citirea pe roluri • Citirea alternativă

Vorbim, în context, și de lectura expresivă (sau lectura-model), indicată a se face de profesor, în clasă, lectura cu „glas tare”, ce contribuie la o înțelegere profundă a sensului fundamental al textului literar, dar nu numai a acestuia, ci a fiecărei idei, nuanțe, intenții artistice pentru a reda prin lectură, prin intonație, subliniind diferențiat anumite pasaje, semnificația textului. A rosti înseamnă, de fapt, să rostești astfel cum cere logica desfășurării faptelor și a momentului respectiv.

Se consideră greșit, după cum remarcă N. Eftenie, că lectura expresivă trebuie realizată în clasele primare, că e o sarcină care cade exclusiv în seama învățătorului, că un elev va ști apoi să citească, bazându-se pe elementele de mass-media pe care le frecventează (cinema, TV, presă etc.); indiferent că le frecventează sau nu (sau frecventează doar ceea ce îi este lui accesibil și nu neapărat

⁷³I. Berca evidențiază printre deprinderile citirii și citirea în gând și citirea cu voce tare. Cu privire la citirea în gând, reținem următoarea constatare: „În rândurile unor metodicieni există părerea că nu trebuie formată la începători deprinderea citirii în gând, ci mai târziu, după ce și-au format deprinderea de a citi cu voce tare, întrucât cititul în gând nu poate fi nici controlat, nici corectat; de aici, posibilitatea formării prealabile a unor deprinderi greșite de citit.” Cât privește citirea cu voce tare profesorul nota: „Fără citirea cu voce tare, copiii nu pot fi învățați să citească corect, să pronunțe clar și expresiv; ei trebuie să se audă pe ei înșiși. Ea oferă largi posibilități de folosire a citirii pe roluri, a citirii în cor etc., procedee valoroase pentru însușirea citirii conștiente, expresive, pentru perfecționarea calității citirii elevilor” [Berca, p. 154].

⁷⁴https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primari_sm_primari_2022-2023_final_0.pdf

⁷⁵În acest context de dezvoltare/automatizare a tehnici lecturii, *Ghidul de implementare...* propune următoarele procedee:

- *citirea în ștafetă*: un elev citește până învățătorul îl oprește, acesta numește un coleg care să citească mai departe;
- *citirea în lanț*: se stabilește direcția lanțului (pe rânduri, cei de la fereastră sau pe linii laterale) și fiecare elev citește câte 1-2 propoziții, în funcție de lungimea textului;
- *citirea până la prima greșeală*: un elev citește până la prima greșeală, indicată de colegi sau profesor;
- *citirea alternativă*: se citește o propoziție cu voce tare, următoarele în șoaptă și așa mai departe;
- *citirea întârziată*: un elev începe să citească, ceilalți încep să citească, pe rând, cu o întârziere de câteva secunde, încercând să-și ajungă colegul;
- *citirea selectivă*: elevii citesc anumite cuvinte, propoziții, fragmente;
- *citirea pe roluri*: când permite textul;
- *citirea pe insulițe*: pe o hârtie de mărimea paginii, se taie mai multe ferestre (cu parametrii de 3-4 cm lungime și 1-5 cm lățime), pagina cu insulițe se suprapune peste pagina de manual; elevii citesc textul, încercând să numească și cuvintele ascunse;
- *citirea ritmată*: elevii citesc, concomitent bocănesc cu capătul creionului în bancă într-un anumit ritm;
- *citirea zum-zum*: elevii citesc textul în gând, spunând zum-zum;
- *citirea cu punctul verde*: la mijlocul textului elevii vor pune un cerculeț mare din hârtie, colorat în verde. Citind, ei se vor strădui să vizualizeze permanent acest punct pentru concentrare maximă asupra textului.

În același context, se disting și tehnicile pentru realizarea lecturii interogativ-interpretative: scheletul de recenzie, jurnalul cu dublă intrare, termeni în avans, organizatorul verbal etc. (cf. [*Ghid de implementare...*, p. 36-37]).

util), elevul trebuie deprins cu „efortul de lectură”. În viața de toate zilele, fiecare cetățean este când cititor, când vorbitor [Eftenie, p. 293].

Lectura expresivă nu trebuie să rămână doar un exercițiu pentru stăpânirea vocii. Cu ajutorul ei se poate obține și o mai mare întindere a glasului (ca și în muzică, unde la notele înalte, ca și la cele grave, se ajunge prin studiu), tot așa prin citirea cu voce tare varietatea informațiilor crește, debitul încetează de a mai fi monoton și lectura sfârșește prin a trezi interes la cei care ascultă⁷⁶.

5.4. Strategii de lectură a textului. Ateliere de lectură

Fiecare profesor se raportează la un model de abordarea a lecturii în școală, care implică o anumită înțelegere a scopurilor lecturii și a tipului de texte propuse pentru studiu. Pentru unii, lectura școlară presupune cunoașterea patrimoniului cultural. Pentru alții, ea înseamnă, în primul rând, înțelegerea felului în care textele literare sunt construite, iar, pentru alții, lectura textelor literare este un mijloc de înțelegere a unor fenomene sociale largi.

Activitățile organizate în cadrul orelor de lectură a textelor, de regulă, se structurează în felul următor:

Etape	Activitatea profesorului	Întrebările elevului	Strategii și metode
Înainte de lectură	<ul style="list-style-type: none"> – activează ceea ce elevii știu deja despre această temă/autor; – oferă informații importante pentru înțelegerea contextului în care a fost scris textul/la care se referă textul; – explică elemente de vocabular; – propune un scop/scopuri pentru lectură 	<ul style="list-style-type: none"> – ce știu despre această temă? – ce altceva ar trebui să mai știu? – cum e structurat textul? – care e scopul meu pentru a citi acest text? – ce pot învăța citind acest text? 	<ul style="list-style-type: none"> – brainstorming; – predicții; – conversație între profesor și elev; – folosirea unor puncte de acces adecvate pentru textul ce urmează să fie discutat etc.
În timpul lecturii	<ul style="list-style-type: none"> – modelează strategiile eficiente pe care elevii le pot utiliza; – ghidează lectura, prin întrebări și activități de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> – înțeleg ce citesc? – reușesc să construiesc un sens? – ce voi afla în cele ce urmează? – îmi pot reprezenta mintal ceea ce citesc? – ce anume din experiența mea personală mă ajută să înțeleg ceea ce citesc și să construiesc un sens? – schimb strategia de lectură dacă nu înțeleg despre ce e vorba? 	<ul style="list-style-type: none"> – predicții; – întrebări centrate pe procesele de comprehensiune; – exerciții de dezvoltare a vocabularului; – jurnale de lectură; – întrebări reciproce; – ghiduri de lectură; – grupuri care discută despre text, împărtășindu-și punctele de vedere;

⁷⁶N. Eftenie remarcă și așa-numita lectura-viciu – lectură ce caracterizează pe cititorii care, fără simțul selecției, citesc orice, dovedesc același „interes” și pentru pagina anodină de ziar, și pentru ultimul roman al unui reputat scriitor sau pentru un text de mare ariditate tehnică.

După lectură	<ul style="list-style-type: none"> – încurajează exprimarea impresiilor; – discută și stimulează interpretări diverse; – analizează, clarifică, face extinderi; – evaluează 	<ul style="list-style-type: none"> – care e ideea mea despre text? – în ce fel mă afectează? – am aflat din text ceva nou pentru mine?⁷⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> – discutarea opiniilor despre text în perechi; – activități de scriere (rezumate, recenzii, aprecieri); – dramatizări; – jurnal în perechi; – lectură dramatizată; – ilustrarea textelor etc.⁷⁸
---------------------	---	--	---

(apud [Sâmihăian, p. 327-328]).

Propunem, în continuare, câteva metode/tehnici în eficientizarea lecturii.

Textul „Puișorii de soare” de S. Vangheli

Tehnica *Explozia stelară*

Cine a venit la vie?

Cine a venit cu Radu în podgorii?

Ce doarme?

Ce s-au trezit și aleargă cu rădăcinile în toate părțile?

Când au simțit bobیțele ceva dulce în gură?

Când are loc acțiunea?

Unde a intrat Soarele?

Unde are loc acțiunea?

De ce se bucurau tufele?

De ce era uimit Radu?



⁷⁷Remarcăm *tipologia extinsă de întrebări*, clasificate structural de [Goraș-Postică, p. 13].

⁷⁸Alte strategii a se vedea în [Pavelescu, p. 161].

Textul „Frunza de gutui” de D. Matcovschi

Tehnica *Cubul*

Describe o frunză de gutui.

Describe semnele toamnei.

Compară o frunză de gutui cu una de arțar.

Compară ziua de astăzi și cea care este descrisă în text.

Analizează semnele toamnei din text.

Analizează comportamentul Dumitriței.

Aplică la propria experiență emoția trăită de Dumitrița și definește-o.

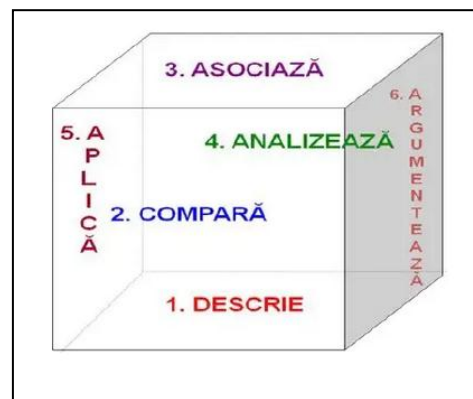
Aplică dialogul dintre mamă și fiică, modificându-i finalul.

Asociază frunza de gutui cu o emoție, argumentând răspunsul.

Asociază ploaia ciobănească cu o emoție, argumentând răspunsul.

Argumentează de ce „nimeni nu trece pe drum”?

Argumentează de ce mama zice că e „ploaie ciobănească”



Textul „Fețele soarelui” de Aurora Humulescu

Teoria inteligențelor multiple

Inteligența lingvistică-verbală

Recitați poezia, aplicând tehnica *citirea-spectacol*.

Explicați, cu ajutorul dicționarelor, cuvintele și expresiile: *dogoritor, zgribulit, să răsfete, soare cu dinți, de bună seamă*.

Inteligența logico-matematică

Determinați dacă soarele a fost descris în fiecare anotimp.

Numiți câți „dinți” are soarele.

Inteligența muzical-ritmică

Identificați cuvintele-rimă din text.

Improvizați o melodie pe care ar dansa soarele în fiecare anotimp.

Inteligența vizual-spațială

Citiți versurile care arată lucruri/acțiuni reale.

Citiți versurile care arată lucruri/acțiuni inventate.

Inteligența naturalistă

Descrieți cum apare soarele în ochii tăi.

Ce rol are soarele pentru oameni?

Inteligența corporal-chinestezică

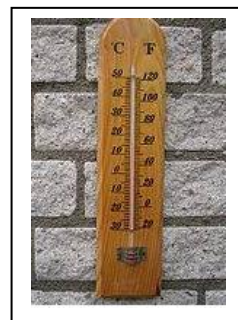
Reprezentați prin desen fața soarelui în fiecare anotimp.

Prezentați, în perechi, mișcările realizate de soare: „el poate să răsfete”, „încălzește-ntreaga țară”, „soarele aduce iarna”

Inteligența intrapersonală

Stabiliți, pe un termometru, „temperatura soarelui” când este „călduț”, „dogoritor”, „mai blând”, „cu dinți”.

Ce tip de soare ai vrea să te însoțească mereu: „călduț”, „dogoritor”, „mai blând”, „cu dinți”. De ce?



Inteligența interpersonală

Găsiți pe cineva care ... este convins că poate exista viață fără Soare. Convinge-l să-ți povestească cum ar arăta universul.

Găsiți pe cineva care ... nu-și imaginează viața fără soare/fără un anumit tip de soare („călduț”, „dogoritor”, „mai blând”, „cu dinți”).

Textul „Lola cea frumoasă” de Claudia Partole

Metoda cadranelor

Numește titlul și autorul textului	Describe personajul principal
Rescrie enunțul în care se spune unde a cântat în tinerețe bunica Lolei.	Realizează un desen în care s-o prezinți pe Lola (atunci când e cufundată în somn sau atunci când se uită în oglindă)

Textul „Cetatea Sorociei” (legendă populară)

Tehnica Pălăriile gânditoare

Pălăria albă

Prezentați evenimentele reale/istorice din text.

Informați-vă cu privire la Cetatea Sorociei.

Pălăria roșie

Numiți emoțiile trăite la lectura acestui text, exemplificând cu fragmente de text.

Ce reprezintă lebăda ca simbol.

Pălăria neagră

Domnitorul ar fi construit Cetatea Sorociei, dacă nu întâlnea meșterul-cioplitor în piatră? Argumentați răspunsul.

Ce s-ar fi putut întâmpla, dacă Cetatea Sorociei ar fi fost construită din altă piatră. Argumentați răspunsul.



Pălăria galbenă

Cum ar fi putut evita domnitorul uciderea lebedei.

Există stânca, care se numește a Lebedei? Cum arată?

Pălăria verde

Propuneți un Plan de acțiuni pe care l-a urmat domnitorul în construcția unei cetăți.

Propuneți un *Plan de acțiuni* pentru a păstra acest monument istoric.

Pălăria albastră

Demonstrați că înălțarea unei cetăți a fost cel mai demn, patriotic gest pe care îl putea face domnitorul Petru Rareș.

Demonstrați că Cetatea Sorociei este un monument istoric important pentru Republica Moldova.

5.5. Forme și metode eficiente de organizare a orelor de *Tainele cărții*.

Ateliere de lectură, cu elemente interdisciplinare de abordare a textului (lectura se va realiza atât la orele de *Tainele cărții*, cât și acasă, aplicând *lectura în familie*⁷⁹).

Subiectul lecției: *Pisicuța care voia să ajungă acasă* de Jill Tomlinson

Competențe specifice:

Competența specifică 3: Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă.

Competența specifică 6: Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură

Unități de competențe:

3.2. Distingerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit.

3.4. Desprinderea unor trăsături fizice și morale ale personajelor unui text literar citit.

6.3. Folosirea unor tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea.

Obiective operaționale:

- să identifice detaliile din text;
- să determine viteza de deplasare a mijloacelor de transport ;
- să găsească soluții pentru problemele propuse;
- să argumenteze opiniile personale;
- să selecteze informațiile solicitate din diferite surse.

Tipul lecției: atelier de lectură

Metode și tehnici: conversația euristică; problematizarea, metoda *Clustering*, metoda *Cadranelor*, metoda *Pixuri în pahar*.

Demersul lecției:

Evocare

Activitatea de învățare 1. Conversație

⁷⁹Unul dintre elementele importante pentru învățare este reprezentat de relația care se stabilește între profesor și părinte și modul în care „învățarea din clasă” este susținută de „învățarea de acasă”. Aceste două segmente ale timpului petrecut în planul învățării trebuie gândite împreună, trebuie să alcătuiască un tot unitar, pentru că – așa cum se remarcă în literatura de specialitate – învățarea este un act individual și de modul în care este gestionată ea în afara sălii de clasă este intrinsec succesul școlar (cf. [Pânișoară, p. 171]).

Numește animalul tău preferat. Argumentează-ți răspunsul.
 Ce animal de companie ai vrea să ai? De ce? (prezintă 2-3 argumente).

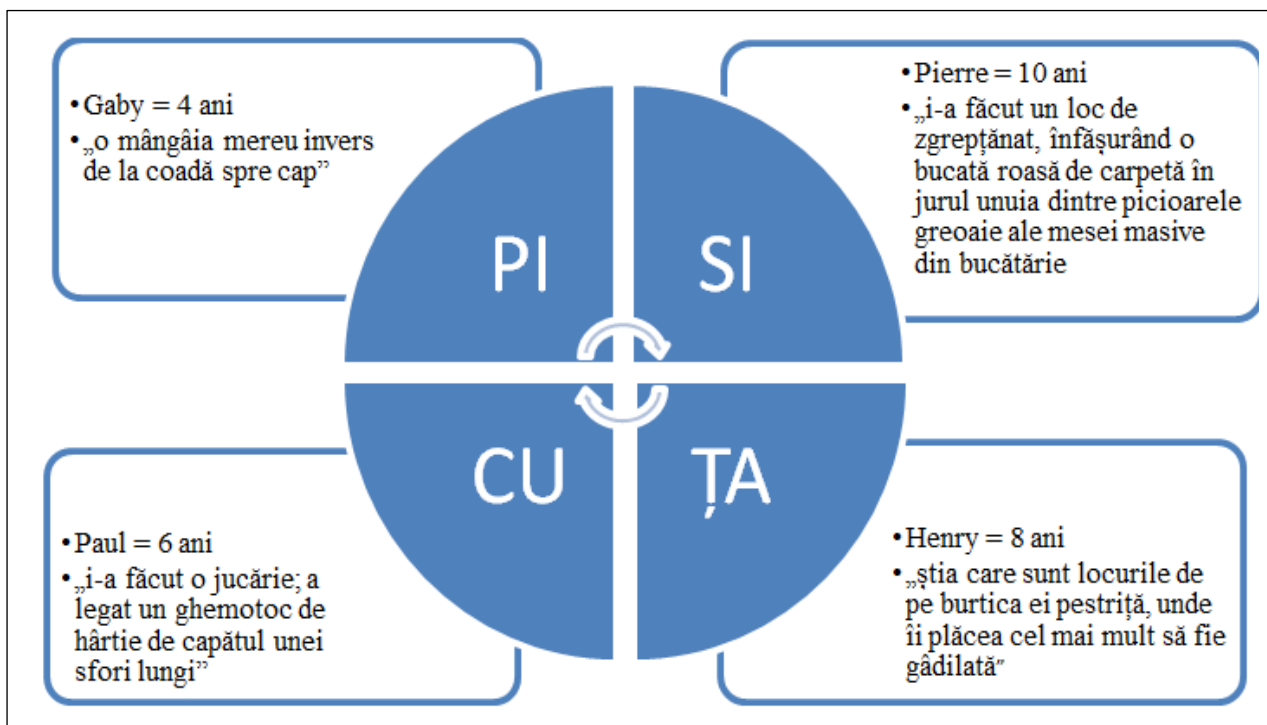
Activitatea de învățare 2. Tehnica Pixuri în pahar

De ce ai accepta ca animal de companie o pisicuță?

De ce nu ai accepta ca animal de companie o pisicuță?

Realizarea sensului

Activitatea de învățare 3. Identificați relațiile stabilite între pisicuța Suzy și copiii familiei. Completați Clusteringul.



Activitatea de învățare 4. Tehnica Cadranelor

Completați Cadranele cu informația solicitată.

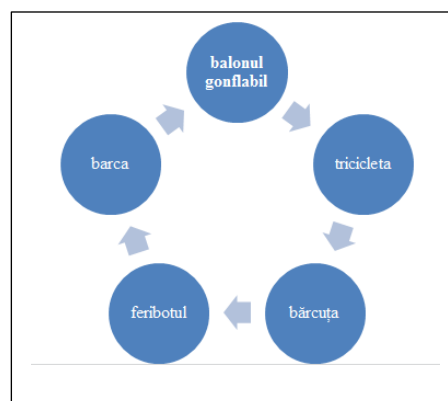
Ce îi plăcea pisicii Suzy?	Ce nu-i plăcea lui Suzy?
- pește; - lapte; - carne de iepure; - o bucată de pui; - sandviș cu sardine etc.	- când băieții erau la școală și nu avea cu cine să se joace; - nimeni care să tragă de sforicică;
Ce le place pisicilor?	Ce nu le place pisicilor?

Activitatea de învățare 5.

Reproduceți mijloacele de transport cu care a călătorit pisicuța Suzy?

Informați-vă cu privire la mijloacele de transport aerian / maritim / terestru

(<https://www.youtube.com/watch?v=0DWJxKvi76g>;
<https://www.youtube.com/watch?v=7BjSBqvTHCg>)



tricicletă	vehicul (pentru copii) cu trei roți dispuse pe două osii paralele, pus în mișcare prin învârtirea unor pedale asemănătoare cu ale bicicletei; triciclu.
barcă	ambarcațiune de dimensiuni mici, cu vâsle, cu pânze sau cu motor.
feribot	navă special amenajată pentru a transporta oameni, vehicule etc. de pe un mal pe celălalt al unei ape.
Balonul gonflabil	balon cu aer cald; este considerat primul mijloc de transport aerian.

Reflecție

Activitatea de învățare 6. *Problematizarea*

Problemă matematică.

Problema 1. Aflați în cât timp a ajuns pisicuța Suzy din Franța (punct A) în Anglia (punct B), cercetând viteza de deplasare a balonului cu aer cald și distanța parcursă în km cu ajutorul unei hărți. Reprezentați grafic.

Problema 2. Aflați în cât timp a ajuns pisicuța Suzy din Anglia (punct B) în Franța (punct A), cercetând viteza de deplasare cu feribotul și știind distanța parcursă.

Extindere

Activitatea de învățare 7. *Conversație*

- Care este marea pe care a traversat-o pisicuța Suzy?
- Cum credeți din ce sătuc al Franței a pornit pisicuța Suzy călătoria? (demonstrați)
- În ce orașel/oraș al Angliei a ajuns? (demonstrați)
- Cum credeți cine era „istețul Biff”?
- Care sunt personajele cu care face cunoștință pisicuța Suzy? Ce învață de la fiecare?

(*atelier de lectură 2 – continuare)

Competențe specifice:

Competența specifică 3: Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă.

Competența specifică 6: Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.

Unități de competențe:

3.7. Utilizarea vocabularului din textul literar/ nonliterar (cuvinte, expresii) în exprimarea orală și scrisă.

6.3. Folosirea unor tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea.

6.4. Prezentarea orală, pe baza unor repere, a unor cărți citite independent.

Obiective operaționale:

- să identifice trăsăturile semantice ale unor cuvinte;
- să alcătuiască câmpurile lexicale ale cuvintelor: *măcelărie*, *băcănie*, *brutărie*;
- să numească jocuri practicate pe apă;
- să redacteze dialoguri;
- să prezinte informații selectate din diverse surse.

Tipul lecției: atelier de discuție cu elemente interdisciplinare

Metode și tehnici: conversația euristică; lucru în grup,

Demersul lecției:

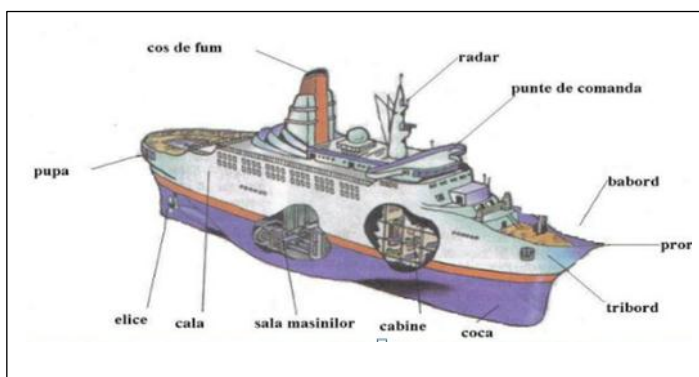
Evocare

Activitatea de învățare 1.

Conversație euristică

Numiți obiectul din imagine.

Ce părți ale acestui obiect cunoașteți?



Realizarea sensului

Activitatea de învățare 2.

Lucru în grup

Grupul 1. Identificați trăsăturile semantice ale următoarelor cuvinte.

	mărime	+/- echipaj de bord	feluri	elemente de construcție (cu pânze/ motor/ vâsle etc.)
<i>Ambarcațiune</i>				
<i>Șalupă</i>				
<i>Barcă</i>				
<i>Vapor</i>				
<i>Vas</i>				
<i>Navă</i>				
<i>Feribot</i>				
etc.				

Grupul 2.

Identificați ce putem cumpăra la *măcelărie*, *băcănie*, *brutărie*.

Măcelărie	Băcănie	Brutărie

*Unde îi cumpăra de mâncare mătușa Jo? (*lapte – lăptărie?*, *bucată de pui – ...*)

Grupul 3.

Numiți jocuri/sporturi practicate pe apă.

Denumirea jocului	Descrierea
<i>Surf</i>	
<i>Plimbare cu barca (natația)</i>	
<i>Schiuri pe apă</i>	
<i>Înot</i>	
<i>Volei pe apă</i>	

Reflecție

Activitatea de învățare 3.

Ce este Canalul Mânecii ?

Ce este Cartea recordurilor ?

Prezentați/redactați o informație despre Cartea Recordurilor.

Extindere

Activitatea de învățare 4.

Redactați un dialog, de 8-10 replici, dintre:

- pisicuța Suzy și istețul Biff;
- feribot și barcă etc.

Guinness World Records, cunoscută până în anul 2000 ca *The Guinness Book of Records* este o carte de referință publicată anual, care conține o colecție recunoscută internațional de recorduri mondiale, atât performanțe umane cât și lucruri extreme ale lumii naturale. Cartea în sine deține un record mondial, ca fiind cea mai bine vândută serie de carte care deține drepturi de copyright (https://ro.wikipedia.org/wiki/Guinness_World_Records).

Canalul Mânecii este strâmtoarea dintre sudul Angliei și nordul Franței ce leagă Oceanul Atlantic cu Marea Nordului (engl. *English Channel*, franceză *La Manche*). În canal sunt Insulele Canalului aparținând coroanei britanice și insula Wight. Tot în Canalul Mânecii se varsă Sena. Port mai important Le Havre (Franța), Southampton și Plymouth (ambele aparțin Marii Britanii). Lungimea canalului 563 km, lățimea maximă 248 km, în zona strâmtoării Dover are lățimea minimă de 34 km, adâncimea medie a canalului 120 m, la deschiderea spre Marea Nordului are 45 m adâncime.

Acum există un tunel submarin ce leagă Anglia de Franța trecând pe sub Canalul Mânecii. Ideea acestui tunel datează din anul 1875, când s-au început la Sangate săpăturile, fiind mai târziu (1882) abandonate. Tunelul actual a fost construit între anii 1987 și 1994, în cooperare de guvernele Regatului Unit și Franței (https://ro.wikipedia.org/wiki/Canalul_M%C3%A2necii).

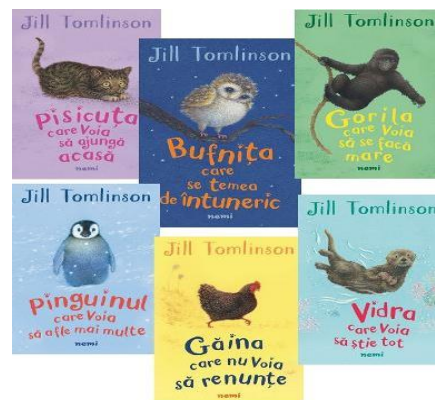
Citirea cărților contribuie la îmbogățirea cunoștințelor elevilor, la formarea unui vocabular bogat, la dezvoltarea exprimării orale și scrise. Ceea ce citesc copiii de timpuriu se întipărește în memoria lor pe toată viața, influențându-le astfel personalitatea.

Gustul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o îmbinare reușită a factorilor educaționali (familia și școala), muncă ce se caracterizează prin răbdare, perseverență, continuitate și voință. Prin intermediul lecturii, pot fi realizate atât obiective de natură informativă, cât și formativă: stăpânirea și aprofundarea cunoștințelor fundamentale, funcționale și operaționale; formarea și rafinarea capacităților generale și specifice de studiu individual; cultivarea aptitudinilor

cognitive și complexe; identificarea unor noi probleme și situații-problemă, formularea de noi direcții de investigare etc.

Astfel, prin multiple efecte pe care le are asupra personalității, lectura reprezintă o modalitate eficientă de educație și autoeducație. Copilul trebuie îndrumat spre lectură de calitate, bazată pe capacitatea de a discerne textele citite și de a opta pentru texte valoroase din punct de vedere cultural și personal.

Necesitatea modernizării strategiei didactice în vederea sporirii eficienței însușirii limbii și literaturii române, precum și a plăcerii de a lectura, constituie o preocupare permanentă, iar profesorul deține rol primordial în a dirija procesul de învățare⁸⁰.



Activități de învățare:

– teoretice

1. Numiți tipurile de texte propuse în clasele primare.
2. Determinați complexitatea unităților de competență de la o clasă la alta la nivelul competenței specifice 3.
3. Stabiliți asemănări și deosebiri în algoritmul de predare a diverselor tipuri de texte.
4. Enumerați 4-5 tehnici de citire, care dezvoltă calitățile citirii conștiente/expresive.
5. Numiți 4-5 metode de explorare a textului.
6. Stabiliți corespondențe între algoritmul de predare a textului și etapele lecției după modelul ERRE.

– experiențiale

1. Conceptualizați o *Hartă a textului* pentru o operă epică (clasa a III-a)
2. Propuneți un model de *Fișă de lectură* pentru un text liric (clasa a IV-a).
3. Aplicați 2 metode de explorare a textului, arătând activitatea profesorului și a elevului.
4. Recomandați o carte de lectură pentru elevii clasei a III-a. Menționați criteriile de selectare.
5. Redactați un proiect didactic la predarea textului liric/epic pentru clasa a II-a.

Studiul individual

1. Sintetizați speciile literare ale genului liric/epic într-un organizator grafic, identificând particularitățile speciilor.
2. Realizați un produs curricular de prezentare a unei cărți (colaj de imagini/desen, lapbook, poster etc.).

⁸⁰Alte strategii/metode/ateliere de lectură a se vedea în [Popa *et alii*, p. 111-122].

Bibliografie

- ALBULESCU, I.; CATALANO, H. (coord.), *E-didactica. Procesul de instruire în mediul online*, București, Editura Didactica Publishing House, 2021.
- APOSTOL, P., *Didactica modernă și strategia lecției*, in *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
- BĂRBULESCU, G.; BEȘLIU, D., *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Editura Corint, 2009.
- BERCA, I., *Metodica predării limbii române (citit-scris, citire)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1964.
- BOCOȘ, M.-D., *Instruirea interactivă*, Iași, Editura Polirom, 2013.
- BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A., SLAVU, P.-V, DRAGOMIR, C., *Abecedar. Manual de limba și literatura română, partea I*, Chișinău, Editura Știința, 2023.
- BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A., SLAVU, P.-V, DRAGOMIR, C., *Abecedar. Manual de limba și literatura română, partea II*, Chișinău, Editura Știința, 2023.
- BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A., SLAVU, P.-V, *Limba și literatura română. Ghid de implementare a setului didactic Abecedar și Caietul elevului*, Chișinău, Editura Știința, 2023.
- Cadrul de Referință al Curriculumului național* // https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
- Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* // <https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf>
- CARTALEANU, T., *Atelierul de scriere: variațiuni*, in *Didactica Pro*, Chișinău, 2002, nr. 2(12), p. 64-67.
- CARTALEANU, T.; COSOVAN, O.; ZGARDAN-CRUDU, A.; BOLOGAN, V.; SUFF, E.; BOZ, O.; *Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită. Auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori*, Chișinău, Editura Arc, 2017.
- CARTALEANU, T.; COSOVAN, O. ș.a., *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*, Chișinău, C. E. Pro didactica, 2008 // <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/03/Gandirea-Critica.pdf>
- COSOVAN, O., *Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexiv*, in *Didactica Pro*, Chișinău, 2002, nr. 3-4 (13-14), p. 122-125.
- CERGHIT, I., *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom, 2006.
- CIOLAN, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Editura Polirom, 2008.
- Codul Educației* // <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
- CORNEA, P., *Introducere în teoria lecturii*, Iași, Editura Polirom, 1998.
- CORNIȚĂ, G., *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Baia-Mare, Editura Umbria, 1993.
- COSTEA, O., *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Iași, Editura Institutul European, 2006.
- CRISTEA, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, Editura Litera Educațional, 2002.
- CRĂCIUN, C., *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, Chișinău: Ed. EMIA, Deva, 2010.
- CUCOȘ, C., *Pedagogie*, ed. a III-a, Iași, Editura Polirom, 2014.
- Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

DĂNILĂ, I.; ȚARĂLUNGĂ, E., *Lecția – activitate-lecție, în evenimente: ghid de proiectare*, Bacău, Egal, 2020.

DOTTRENS, R., *A educa și a instrui*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.

EFTENIE, N., *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Pitești, Editura Paralela 45, 2008.

FAGUET, E., *Arta de a citi*, București, Editura Albatros, 1993.

GAGNÉ, M. R.; BRIGGS, L., *Principii de design al instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

Ghid de implementare a Curriculumului Național. Învățământ primar, Chișinău, Editura Lyceum, 2018.

GOIA, V., DRĂGĂTOIU, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

GONDIU, E., *Didactica în prezentare grafică (scheme reper)*, Chișinău, Editura ARC, 1997.

GORAȘ-POSTICĂ, V.; GHICOV, A., *Didactica limbii și literaturii române reflectată în proiectele de cercetare ale practicienilor*, in *Didactica Pro...* Nr. 5 (123), 2020. p. 22-30.

GORAȘ-POSTICĂ, V., *Învățarea prin întrebări: priorități și necesități*, in *Învățătorul Modern*, Chișinău, 2019, nr. 2 (60), p. 10-14.

D'HAINAUT, L., *Programe de învățământ și educație permanentă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

IONESCU, M., BOCOȘ, M., *Tratat de didactică modernă*, Pitești, Editura Paralela 45, 2017.

IONESCU, M.; RADU, I. (coord.); BOCOȘ, M.; CHIȘ, V., FERENCZI, I; PREDA, V., *Didactica modernă*, ed. a 2-a, rev., Cluj-Napoca, Dacia, 2001.

LAZĂR, Ad., *Limba și literatura română pentru învățământul primar: studii de metodică*, Târgoviște, Editura Bibliotheca, 2018.

MARIN, M. *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*, Chișinău, Editura Cartier, 2013.

MARIN, M., *Proiectarea atelierelor ca formă de organizare interactivă din perspectivă acțional-strategică*, in *Didactica PRO*, Chișinău, 2011, nr. 5-6 (69-70), p. 42-46.

MARIN, M.; DARII, N., *Consonel și Vocalina: Teste și exerciții pentru succes la Abecedar, clasa 1*, Chișinău, *Învățătorul Modern*, 2023.

Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori, 2019 // https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf.

Modele de proiecte didactice de lungă durată//<https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>

MOLAN, V., *Didactica disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” din învățământul primar*, ed. rev., București, Editura Miniped, 2014.

NEACȘU, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Iași, Editura Polirom, 2015.

NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Aramis, 2002.

NOREL, M. *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. București, Editura Art, 2010.

OPREA, C. *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ed. a II-a, Pitești, Editura Paralela 45, 2008.

PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, ed. a II-a, Pitești, Editura Paralela 45, 2009.

- PETROVICI, C., *Didactica matematicii pentru învățământul primar*, Iași, Editura Polirom, 2014.
- PÂNIȘOARĂ, I-O., MANOLESCU, M., (coord.) *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. I-II, Iași, Editura Polirom, 2019.
- PÂSLARU, V., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău: Museum, 2001.
- POPA, V.; CODREANU, A.; STANȚIERU, S.; LACUSTA, E., *Limba și literatura română. Scenarii didactice*, Chișinău, Editura Lyceum, 2020.
- RADU, I., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
- Reperete metodologice privind organizarea procesului de instruire în învățământul primar* // https://mecc.gov.md/sites/default/files/_2_invatamant_primari_2020-2021_final_01.09.2020.pdf
- Reperete metodologice privind organizarea procesului de instruire în învățământul primar* // https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primari_sm_primari_2022-2023_final_0.pdf
- SÂMIHĂIAN, FI. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, București, Editura Art, 2014.
- SECRIERU, M., *Didactica limbii române*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2003.
- ȘEPTELICI, A. *Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic*. Chișinău, Editura Tipografia Reclama S A, 2009.
- ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București, Editura Corint, 2007.
- ȘLEAHTIȚCHI, M., *Literatura pentru copii*, Chișinău, Editura Arc, 2018.
- TEMPLE, Ch., *Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice* // <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/1.pdf>
- TOMLINSON, J. *Pisicuța care voia să ajungă acasă*, București, Editura Nemi, 2017.

ANEXE

PAUZE DINAMICE

Avem zece degețele

Avem zece degețele
Ce putem face cu ele?
O căsuță, în căsuță o măsuță.
Asta ce-o fi – legănel?
Sau un fel de păhărel?
Hai să facem un castel –
Degețel pe degețel.
Păsările ciripeau,
Fluturașii se roteau
Ca să vadă crescând
Iepurașii ascultând.

Hopa-hop

Am cinci degete la mână,
Hopa-hop, hopa-hop,
Niciodată n-au odihnă,
Hopa-hop, hopa-hop,
Ăsta-i degetul cel mare,
Hopa-hop, hopa-hop,
Dă la iepuri de mâncare,
Hopa-hop, hopa-hop,
Ăsta e arătătorul,
Hopa-hop, hopa-hop,
Cară apă cu ulciorul,
Hopa-hop, hopa-hop,
Ăsta este mijlociul,
Hopa-hop, hopa-hop,
Este frate cu geamgiul,
Hopa-hop, hopa-hop,
Ăsta e inelarul,
Hopa-hop, hopa-hop,
Este frate cu tâmplarul,
Hopa-hop, hopa-hop,
Ăsta-i degetul cel mic,
Hopa-hop, hopa-hop,
S-a culcat și el un pic,
Hopa-hop, hopa-hop.

Ne jucăm, ne jucăm cu degetele

Ne jucăm, ne jucăm,
Cu degetul mare ne jucăm,
Când degetul mare a obosit,
Arătătorul a și sosit.

Ne jucăm, ne jucăm
Cu arătătorul ne jucăm,
Când arătătorul a obosit,
Mijlociul a sosit.

Ne jucăm, ne jucăm,
Cu mijlociul ne jucăm,
Când mijlociul a obosit,
Inelarul a și sosit.

Ne jucăm, ne jucăm,
Cu inelarul ne jucăm,
Când inelarul a obosit,
Degetul mic a și obosit.

Ne jucăm, ne jucăm,
Cu degetul mic noi ne jucăm,
Când degetul mic a obosit,
Palmele au și sosit.

Ne jucăm, ne jucăm,
Cu palmele noi ne jucăm,
Când palmele au obosit,
Pumnișorii au și sosit.

Ne jucăm, ne jucăm,
Cu pumnișorii noi ne jucăm,
Când pumnișorii au obosit,
Picioarele au și sosit.

Zboară rândunica
Mișcăm degețelele.
Batem bine palmele
Învârtim morișca,
Zboară rândunica
Mișcăm degețelele
Și pe brațe mâinile.

Mișcăm degețelele
Și batem pălmuțele.
Ale noastre degețele
Se fac mândre păsărele!
Zboară sus,

Zboară jos,
Și-am făcut
Un cuib frumos!

Vine ploaia, vine!
Lovim cu degetele bine!
Lovește grindina în trotuare,
Să ciocănim și noi mai tare!
Tună departe, tună acum!
Lovim cu pumnii: bum, bum, bum!
Vreme frumoasă s-a făcut
Și-un curcubeu a apărut!
Noi brațele ușor rotim
Și norii îi gonim!

MODEL PROIECT DE LUNGĂ DURATĂ

„APROBAT” _____

Director, _____ (nume, prenume)

____ septembrie, 20__

„COORDONAT” _____

Director adjunct, _____ (nume, prenume)

____ septembrie, 20__

PROIECT DIDACTIC DE LUNGĂ DURATĂ

la S.03.0.026, *DIDACTICA LIMBII ROMÂNE I*

Specialitatea: *Învățământ primar*, calificarea: *Învățător*, grupa ____

Anul de studii 20__ - 20__

Profesor: _____, grad didactic

Discutat și recomandat pentru aprobare la ședința Comisiei metodice

Proces-verbal nr. ____ din ____ septembrie 20__

Șefa Comisiei metodice: _____ (nume, prenume)

20__

I. Date generale

Domeniul general de studii 11310 *Învățământ primar*

Denumirea specialității/calificării *Învățător*

Statutul disciplinei *obligatoriu/de specialitate*

Integrarea unității de curs în programul de studii

Proiectul didactic de lungă durată la unitatea de curs *Didactica limbii române I* a fost elaborat, avându-se în vedere atât specificul filierei vocaționale, domeniul general 11310 **Învățământ primar**, calificarea **Învățător**, cât și reorientarea studiului limbii și literaturii române în învățământul primar conform noului cadru curricular, noilor perspective de predare-învățare-evaluare.

S-a ținut cont de faptul că *Didactica limbii române* este o disciplină înscrisă în sfera didacticilor specifice, domenii dinamice, orientate deopotrivă teoretic și practic.

Se pune accent pe latura formativă a învățării, pregătind viitorul învățător în ideea abordării actului didactic dintr-o perspectivă modernă ce urmărește nuanțarea și deschiderea ariei conceptuale a didacticii specifice; o perspectivă orientată spre toate componentele actului didactic (învățător, elev, cunoștințe, priceperi, deprinderi) și spre toate disciplinele de referință (limba și literatura română, științele educației, psihologia educațională).

II. Date specifice disciplinei

A. Competențe specifice profesionale

CPS1. Corelarea reformei curriculare cu sistemul integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori la *Didactica limbii române I* în ciclul primar, dovedind comportament flexibil și deschis.

CPS2. Proiectarea demersului didactic la predarea-învățarea-evaluarea citit-scrisului, demonstrând creativitate.

CPS3. Aplicarea corectă și adecvată a cunoștințelor de didactică în dezvoltarea capacității de receptare și producere a mesajului oral, manifestând atitudine constructivă și responsabilitate pentru propria exprimare.

CPS4. Explorarea strategiilor de lectură, interpretare a mesajelor scrise, demonstrând spirit de inițiativă și interes.

CPS5. Valorificarea experiențelor teoretice și didactice, dând dovadă de comportament comunicativ eficient la clasă.

B. Unități de competență prevăzute conform Curriculumului modular

Competențe specifice profesionale	Unități de competențe
CPS1. Corelarea reformei curriculare cu sistemul integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori la <i>Didactica limbii române I</i> în ciclul primar, dovedind comportament flexibil și deschis.	1.1. Analiza <i>Curriculumului Național. Învățământ primar</i> . Aria curriculară „Limbă și comunicare”. 1.2. Stabilirea corespondențelor dintre competențele specifice și unitățile de competențe, unitățile de conținut.
CPS2. Proiectarea demersului didactic la predarea-învățarea-evaluarea citit-scrisului, demonstrând creativitate.	2.1. Implementarea metodelor de predare-învățare-evaluare a citit-scrisului. 2.2. Evidențierea aspectelor/ etapelor de proiectare didactică. 2.3. Elaborarea diferitor schițe de proiecte didactice.
CPS3. Aplicarea corectă și adecvată a cunoștințelor de didactică în dezvoltarea capacității de receptare și producere a mesajului oral, manifestând atitudine constructivă și responsabilitate pentru propria exprimare.	3.1. Determinarea activităților de învățare pentru dezvoltarea comunicării orale. 3.2. Crearea situațiilor de comunicare în diverse contexte școlare, sociale, culturale.
CPS4. Explorarea strategiilor de lectură, interpretare a mesajelor scrise, demonstrând spirit de inițiativă și interes.	UC4.1. Aplicarea diverselor strategii de lectură. UC4.2. Structurarea algoritmului de predare-învățare-evaluare a diferitor tipuri de texte.
CPS5. Valorificarea experiențelor teoretice și didactice, dând dovadă de comportament comunicativ eficient la clasă.	UC5.1. Adaptarea conținuturilor în diferite contexte de învățare. UC5.2. Implementarea bunelor practici în diferite contexte de învățare.

III. Administrarea disciplinei

Cod	Denumirea unității de curs	Total ore	Ore de contact direct			Ore de studiu individual	Forma de evaluare	Nr. de credite
			Total	T	P			
S.03.O.026	Didactica limbii române I	60	30	10	20	30	Ex.	2

IV. Proiectarea semestrială

A. Tematica și repartizarea orientativă a orelor teoretice

Nr. d/r	Competențe specifice	Unități de competență	Unitatea de conținut	Eșalonarea în timp		Strategii didactice	Evaluarea	Note
				Nr. de ore	Data			
Unitatea de învățare I. Specificul disciplinei <i>Didactica limbii române I</i>								

1.	CSP1 CSP5	UC1.1. UC1.2. UC5.2.	Specificul <i>Didacticii limbii și literaturii române</i> în formarea profesională. Locul și rolul limbii și literaturii române în învățământul primar. Studiul integrat al limbii și literaturii române Modelul comunicativ-funcțional	1		Conversația euristică Expunerea	<i>Evaluare inițială (orală)</i>	
2.	CSP1	UC1.1. UC1.2.	Specificul proiectării didactice la limba și literatura română Etapele proiectării didactice. Proiectarea de lungă durată. Proiectul didactic de scurtă durată. Structura. Modele de scenarii didactice. Structura lecției ca succesiune a evenimentelor de instruire	1		Demonstrația Diagrama Venn	<i>Evaluarea formativă (scrisă)</i>	
Unitatea de învățare II. Didactica citit-scrisului în clasa I								
3.	CSP2 CSP3	UC2.1. UC2.2. UC3.1. UC3.2.	Cititul și scrisul – instrumente de bază ale activității intelectuale. Etapele predării citit-scrisului. Perioada preabecedară. Specificul activităților de învățare. Lectura imaginii. Dezvoltarea vorbirii elevilor. Familiarizarea elevilor cu noțiunile de <i>propoziție, cuvânt, silabă, sunet</i> . Pregătirea elevilor pentru însușirea scrisului.	1		Conversația Lectura imaginii	<i>Evaluarea formativă (orală)</i> <i>Tehnica 3-2-1</i>	
4.	C1 C2	C1.2. C2.3.	Perioada abecedară/alfabetară Etapele predării-învățării unui sunet nou și a literei corespunzătoare. Metode de predare-învățare a sunetului și literei. Metoda fonetică analitico-sintetică. Particularitățile ei esențiale: legătura reciprocă dintre analiză și sinteză; legătura	1		Prelegere Demonstrația	<i>Evaluarea formativă (orală)</i> <i>Metoda Cubului</i>	

			dintre procesul citirii și al scrierii; consecutivitatea în studierea sunetelor și a literelor în corespundere cu particularitățile sistemului fonetic și grafic al limbii române; principiul silabic la învățarea citirii					
5.	C1 C2	C1.3. C2.3.	Procesul scrierii în clasa I. Componente ale deprinderii scrisului Etapele însușirii scrierii literei.	1		Explicația Demonstrația	<i>Evaluarea formativă (scrisă)</i> <i>Scrierea literelor, copiere cuvintelor, transcrierea textelor</i>	
6.			Perioada postabecedară/postalfabetară Unitățile de competență și de conținut. Evaluarea criterială prin descriptori în clasa I. Produse curriculare de evaluat la etapa citit-scrisului.	1		Demonstrația	<i>Evaluarea formativă (scrisă)</i> <i>Tabel sinoptic</i>	
Unitatea de învățare III. Didactica lecturii și a formării gândirii critice								
7.	CSP4	UC4.1. UC4.2.	Formarea și dezvoltarea capacităților de lectură/citire Textul – unitatea de bază a studiului integrat al limbii și literaturii române. Funcțiile textului Calitățile citirii. Tipuri de lecturi. Lectura explicativă. Lectura interpretativă. Specificul abordării textelor lirice. Valențele formativ-afective ale lecturii textelor lirice în ciclul primar. Algoritmul predării-învățării textelor lirice în clasele primare: etapa de receptare/decodare a textului liric.	2		Conversația Diagrama Venn Explozia stelară	<i>Evaluarea formativă (orală)</i> <i>Citirea expresivă</i> <i>Citirea pe roluri</i> <i>Citirea zum-zum (tipuri de citiri pentru dezvoltarea calităților citirii)</i> <i>Recital</i>	

			Particularități ale abordării textului epic. Particularitățile lecturii explicative la analiza textelor care conțin o narațiune. Valențele exercițiului în receptarea unui text epic. Strategii de formare a capacităților de rezumare/povestire a unui text epic.					
8.	CSP4	UC4.1. UC4.2.	Abordarea textului nonliterar. Tipuri de texte nonliterare în clasele primare.	1		Expunerea Demonstrația	<i>Evaluarea formativă</i> <i>Harta mentală a textelor nonliterare în clasele primare</i>	
9.	CSP5	UC5.1. UC5.2.	Atelier de lectură. Strategii didactice. Structura atelierului de lectură. Forme, metode eficiente în organizarea și desfășurarea atelierelor de lectură. Orele de <i>Tainele cărții</i> . Unități de competențe, obiective, unități de conținut, activități de învățare.	1		Conversația Demonstrația Joc de rol Pălăriile gânditoare Teoria inteligențelor multiple	<i>Evaluarea finală</i> Studii de caz	
				10				

B. Tematica și repartizarea orientativă a orelor practice

Nr. d/r	Competențe specifice	Unități de competență	Unitatea de conținut	Eșalonarea în timp		Strategii didactice	Produce curriculare	Referințe bibliografice
				Nr. de ore	Data			
Unitatea de învățare I. Specificul disciplinei <i>Didactica limbii române I</i>								
1.	CSP1	UC1.1. UC1.2.	Concepția didactică a disciplinei <i>Limba și literatura română</i> 1. Analiza curriculumului la <i>limba și literatura română</i> sub aspectul structurii;	1		Demonstrația Prezentare de carte didactică	Lista bibliografică a constituenților setului	<i>Curriculum Național. Învățământul primar</i> //https://mecc.go

			<ul style="list-style-type: none"> - definirea competenței școlare; - corelația competențe-cheie transversale – competențe transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ; - competențele specifice ale disciplinei; <p>2. Analiza setului didactic la <i>Limba și literatura română</i> în clasele primare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analiza manualelor; - analiza altor constituenți ai setului didactic (lecturi literare, ghiduri, caietul elevului, teste de evaluare, culegeri de proiecte, fișe de lucru). 				<p>didactic (manuale, ghiduri, teste de evaluare, soluții didactice etc.)</p>	<p>v.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf <i>Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar</i> //https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf <i>Vezi Bibliografia</i></p>
2.	CSP1	UC1.1. UC1.2.	<p>Lecția – formă de organizare a procesului de instruire. Sistemul de lecții.</p> <p>Predare interactivă centrată pe elev</p> <ul style="list-style-type: none"> - metodele participative: de la evoluția conceptului spre aplicare în cadrul orelor de limbă/comunicare (în liceu); - metode de formare și dezvoltare a capacității de elaborare a mesajului oral; - metode de formare și dezvoltare a capacității de elaborare a mesajului scris. 	1		<p>Explicația Conversația Demonstrația</p>	<p>Lucru în grup/ diferențiat Grupul I - Harta conceptuală – Lecția. Tipurile de lecții. Grupul II - Poster – Sistemul de metode didactice Grupul III – Fișe de învățare – Descrierea a 4-5 metode,</p>	<p>Cerghit; Cristea, p. 244-247; <i>Ghid de implementare a Curriculumului ...</i>; Pânișoară <i>et alii</i>, p. 389-420; Șerdean, p. 43-54; Temple; <i>1001 de idei ...</i></p>

							respectând algoritmul (denumirea, numărul de participanți, forma de organizare, desfășurarea, avantaje și dezavantaje etc.).	
Unitatea de învățare II. Didactica citit-scrisului în clasa I								
3.	CSP2 CSP3	UC2.1. UC2.2. UC3.1. UC3.2.	Dezvoltarea competențelor elementare de comunicare orală și scrisă – obiectiv central al studiului limbii și literaturii române în clasa I. Metodologia studierii cititului și scrisului în clasa I. Unitățile de competențe și de conținut ale perioadei preabecedare. Metode, procedee, tehnici de receptare și producere a mesajului oral. Algoritmul de lectură a imaginii.	2		Conversația Lectura imaginii	Demonstrația metodei <i>Lectura imaginii</i> , conform <i>Abecedarului</i> pentru perioada preabecedară	Bărbulescu <i>et alii</i> , p. 86-89; Norel, p. 67-84; 88-94; Pamfil, p. 78-100; Șeptelici, p. 17-29; Șerdean, p. 81-87.
4.	CSP2	UC2.1. UC2.2. UC2.3.	Didactica citit-scrisului Etapele predării-învățării unui sunet nou și a literei corespunzătoare Metoda fonetică analitico-sintetică. Particularitățile ei esențiale: caracterul educativ și dezvoltativ al învățării citit-scrisului; legătura reciprocă dintre analiză și sinteză; legătura dintre procesul citirii și al scrierii; consecutivitatea în studierea sunetelor și a literelor în corespundere cu	4		Demonstrația Diagrama Venn	Proiect didactic al însușirii sunetului și a literei de tipar (frontal – antetul proiectului; în grup – scenariul lecției	Bărbulescu <i>et alii</i> , p. 89-100; Norel, p. 94-102; Pamfil, p. 117-136; Șeptelici, p. 29-66; Șerdean, p. 88-117.

			particularitățile sistemului fonetic și grafic al limbii române; principiul silabic la învățarea citirii; Structura lecției la predare-învățarea sunetului nou și a literei de tipar, grupului de sunete și a grupului de litere. *Contribuția lui I. Creangă la perfecționarea predării citi-scrisului.				(etapele – <i>Realizarea sensului;</i> <i>Reflecție</i>); individual – scenariul lecției (etapele – <i>Evocare;</i> <i>Extindere</i>).	
5.	CSP2	UC2.1. UC2.2. UC2.3.	Procesul scrierii în clasa I Elemente componente de scriere a literelor mici și mari de mână. Etapele însușirii scrierii literei. Exerciții de consolidare a scrisului.	2		Explicația Demonstrația	Transcrierea unui text caligrafic; Fișă de învățare – 2-3 jocuri didactice pentru orele de scriere	Caiete de scriere Șerdean, p. 118- 136.
Unitatea de învățare III. Didactica lecturii și a formării gândirii critice								
6.	CSP4 CSP5	UC4.1. UC4.2. UC5.2.	Particularități ale abordării textului epic 1. Particularitățile lecturii explicative la analiza textelor care conțin o narațiune; 2. Strategii de formare a capacităților de rezumare/ povestire a unui text epic.	3		Conversația Demonstrația Diagrama Venn	Organizator grafic – <i>Speciile literare ale genului epic predate în clasele primare;</i> Diagrama Venn – <i>Lectura explicativă vs Lectura interpretativă;</i>	Bărbulescu <i>et alii</i> , p. 102-129; Norel, p. 158-165; Pamfil, p. 212-219; Șeptelici, p. 67-90; 92-104; Șerdean, p. 163-170.

							Harta textului pentru un text din manualul de clasa a III-a; Proiect didactic la predarea textului epic (secvență de proiect).	
7.	CSP4 CSP5	UC4.1. UC4.2. UC5.2.	Specificul abordării textelor lirice Valențele formativ-afective ale lecturii textelor lirice în ciclul primar; Algoritmul predării-învățării textelor lirice în clasele primare: - etapa de receptare/decodare a textului liric; - etapa de analiză/interpretare a textului liric (etapa explicativă/interpretativă propriu-zisă).	3		Conversația Demonstrația	Proiect didactic la predarea textului liric (man. clasa a IV-a)	Bărbulescu <i>et alii</i> , p. 102-129; Norel, p. 165-170; Pamfil, p. 227-232; Șeptelici, p. 105-120; Șerdean, p. 176-189.
8.	CSP4 CSP5	UC4.1. UC4.2. UC5.2.	Predarea textului nonliterar. Metode și tehnici de receptare a textului nonliterar în clasele primare.	2		Expunerea Studiu de caz	Hartă conceptuală – <i>Textul nonliterar</i>	Bărbulescu <i>et alii</i> , p. 117, 123; <i>Curriculumul Național. Învățământ primar; Ghidul de implementare...</i>
9.	CSP4 CSP5	UC4.1. UC4.2. UC5.1. UC5.2.	Atelier de lectură. Strategii interactive de lectură a textului.	2		Dezbaterea Demonstrația Tehnica <i>Acvarium</i>	Listă a cărților recomandate pentru lectura particulară în	Bărbulescu <i>et alii</i> , p. 123-134; Norel, p. 170-178;

							clasele I-IV (minimum 5 titluri pentru fiecare clasă): Model de <i>Fișă de lectură</i> în baza unui text din manualul de clasa a IV-a; Produs curricular în baza unui text din clasele II-IV (colaj de imagini/desen, lapbook, poster etc.)	Șeptelici, p. 125-135. Șerdean, p. 212-223.
				20				

V. Tematica orientativă a studiului individual dirijat de profesor

Teme pentru studiul individual	Produse de elaborat	Criterii de evaluare	Nr. de ore	Termeni de realizare
I. Specificul disciplinei <i>Didactica limbii române I</i>				
Structura <i>Curriculumului Național. Învățământ primar.</i> Aria curriculară: <i>Limbă și comunicare.</i> Disciplina <i>Limba și literatura română</i>	Tabele sinoptice – corespondența dintre competențele specifice și unitățile de competență; – corelarea competenței specifice cu produsul școlar evaluat.	– respectarea tematicii propuse; – alegerea rubricilor în vederea facilitării utilizării tabelului; – completarea rubricilor în corespundere cu actele normative, literatura de specialitate; – aranjarea reușită în pagină.	2	Săptămâna a 3-a; pe parcursul semestrului
II. Didactica citit-scrisului în clasa I				

Ion Creangă, personalitate ilustră a învățământului național	Prezentarea cărții „Metodă nouă de citire și scriere în clasa I” (semn de carte, puzzle, fișă de lectură)	– titlul și autorul lucrării; – problema/-ele abordată/-e; – reprezentarea prin scheme/ cadre/ imagini a conținuturilor relevante; – aranjarea estetică a produsului.	4	Săptămâna a 4-a
Metoda fonetică, analitico-sintetică	Fișă de învățare	– denumirea metodei; – prezentarea algoritmului metodei; – alegerea potrivită a exemplificării metodei conform <i>Abecedarului</i> ; – utilizarea materialelor didactice.	2	Săptămâna a 5-a
Perioada prealfabetară. Conținutul tematic al imaginilor	Lecturii imaginii/ serii de imagini din <i>Abecedar</i>	– selectarea imaginii conform <i>Abecedarului</i> ; – formularea întrebărilor și posibilelor răspunsuri în baza imaginii; – utilizarea cuvintelor de încurajare în procesul conversației; – recomandarea unui model de povestire în baza imaginii.	2	Săptămâna a 6-a
Perioada alfabetară. Etapele lecției de predare a sunetului și a literei de tipar	Schița de proiect	– corelarea competențelor specifice – unităților de competențe – obiectivelor operaționale; – indicarea corectă a strategiilor didactice; – structurarea coerentă a activităților de învățare pe etape ale lecției; – prezența elementelor de creativitate.	2	Săptămâna a 7-a
III. Didactica lecturii și a formării gândirii critice				
<i>Lectura explicativă și lectura interpretativă</i> , metode complementare de explorare a textelor literare	Agenda cu notițe paralele	– organizarea agendei pe rubrici; – comentarea parametrilor în corespundere cu tipul de lectură selectat; – exemplificarea prin activități de învățare în baza textelor din manualele de <i>Limba și</i>	2	Săptămâna a 8-a

		<i>literatura română</i> din clasele primare.		
Metode/tehnici de lucru cu textul narativ/liric	Fișă de învățare (Lectura interpretativă/ Harta textului/ Fișa de lectură Jurnalul dublu etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – denumirea metodei/tehnicii; – prezentarea algoritmului metodei/ tehnicii; – alegerea potrivită a exemplificării metodei/tehnicii conform <i>manualului</i>; – redactarea materialelor suport. 	4	Săptămâna a 10-a
Modalități de stimulare a interesului pentru lectură/ a creativității în clasele primare	Poster	<ul style="list-style-type: none"> – formularea titlului; – reprezentare grafică creativă, originală; – prezentarea cercetării/documentării; – redarea cu acuratețe. 	4	Săptămâna a 12-a
	Colaj de imagini/ desene	<ul style="list-style-type: none"> – identificarea ideilor/temei; – combinarea armonioasă a imaginilor/ desenelor; – prezentarea artistică, originală a ideilor/ temei prin imagini/desene; – transmiterea de emoții, trăiri, sentimente. 		
	Lapbook (la alegere)	<ul style="list-style-type: none"> – reliefaarea subiectului/temei; – valorificarea inter-/transdisciplinară; – utilizarea diverselor materiale; – realizarea atractivă. 		
Alcătuirea proiectului didactic cu tehnici de evaluare a cititului în clasele a II – IV-a	Schița de proiect	<ul style="list-style-type: none"> – corelarea competențelor specifice – unităților de competențe – obiectivelor operaționale; – indicarea corectă a strategiilor didactice; – structurarea coerentă a activităților de învățare pe etape ale lecției; – prezența elementelor de creativitate. 	4	Săptămâna a 14-a
Metode/Tehnici de dezvoltare a gândirii critice la predarea – învățarea – evaluarea textului	Fișă de învățare Cubul, SINELG, Interogarea multiprocesuală, Clusteringul, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – denumirea metodei/tehnicii; – prezentarea algoritmului metodei/ tehnicii; – alegerea potrivită a exemplificării 	4	Săptămâna a 15-a

literar		metodei/tehnicii conform <i>manualului</i> ; – redactarea materialelor suport.		
---------	--	---	--	--

VI. Evaluarea

Forma de organizare – Examen

a) Chestionar orientativ

1. Concepția didactică a disciplinei Limba și literatura română în clasele primare. Competențe cheie-transversale, competențe specifice, unități de competențe, obiective operaționale.
2. Lecția. Tipuri de lecții. Structura lecției ca succesiune a evenimentelor de instruire (instrucționale).
3. Specificul proiectării didactice la limba și literatura română. Etapele (algoritmul) proiectării didactice. Modele de proiectare didactică zilnică.
4. Perioada preabecedară: unități de competențe, unități de conținut. Lectura imaginii. Familiarizarea elevilor cu noțiunile de *propoziție, cuvânt, silabă, sunet*.
5. Perioada abecedară. Metoda fonetică analitico-sintetică. Particularitățile ei esențiale. Etapele predării unui sunet nou și a literei corespunzătoare.
6. Particularitățile însușirii scrisului. Elementele componente ale literelor.
7. Calitățile citirii.
8. Lectura. Tipuri de lectură.
9. Specificul abordării textelor lirice în clasele primare
10. Particularități ale abordării textului epic în clasele primare.

b) mostre de itemi

- Numiți etapele predării citit-scrisului
- Propuneți demersul aplicării metodei fonetice analitico-sintetice la însușirea sunetului și a literei *b*.
- Prezentați demersul predării-învățării textelor lirice în clasele primare.
- Selectați o competență specifică/o unitate de competență dezvoltată la o oră de *Tainele cărții*, în clasa a III.

VII. Bibliografie

Obligatorie:

- BĂRBULESCU, G.; BEȘLIU, D., *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Editura Corint, 2009.
- BOCOȘ, M.-D., *Instruirea interactivă*, Iași, Editura Polirom, 2013.

- CERGHIT, I., *Metode de învățământ* //153118615-Ioan-Cerghit-Metode-de-Invatamant.pdf
- COSTEA, O., *Didactica lecturii: o abordare funcțională*, Iași, institutul European, 2008.
- CRĂCIUN, C., *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, ediția a IV-a, București, Editura Emia, 2007.
- Curriculum național. Învățământ primar*, 2018 // https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
- Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* //https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
- HOBJILĂ, A., *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, Iași, Editura Junimea, 2006.
- MARIN, M., *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*, Chișinău, Editura Cartier, 2013.
- Didactici interactive în învățământul primar*, Suport de curs (selecție materiale: Marin M.), Chișinău, 2013.
- PAMFIL, A., *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, București, Editura Paralela 45, 2009.
- ȘERDEAN, I., *Metodica predării limbii române în clasele I-IV. Manual pentru licee pedagogice, clasele XI-XII*, București, Editura Didactică și pedagogică, 1993.
- ȘEPTELICI, A., *Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic*, Chișinău, SA Tipografia „Reclama”, 2009.
- TEMPLE, Ch. *Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice* //<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/1.pdf>
- TEMPLE, Ch. *et alii, Învățarea prin colaborare* //<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/3.pdf>
- 1001 de idei pentru educația timpurie* //http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/1001-idei_RO.pdf
- Suplimentară:*
- CARTALEANU, T.; COSOVAN, O. *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice* // <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/03/Gandirea-Critica.pdf>
- CRISTEA, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
- IORDĂCHESCU, I.; BALAN, M., *Româna – distractiv: auxiliar didactic pentru învățători și profesori* (cl. 1-7), Chișinău, Editura Arc, 2013.
- IORDĂCHESCU, I., *Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru: auxiliar didactic pentru profesorii de limba și literatura română*, Chișinău, Editura Arc, 2009.
- IORDĂCHESCU, I., *Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru: auxiliar didactic pentru profesorii de limba și literatura română*, partea a II-a, Chișinău, Editura Arc, 2010.
- IORDĂCHESCU, I., *Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru: auxiliar didactic pentru profesorii de limba și literatura română*, partea a III-a, Chișinău, Editura Arc, 2010.

