

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
ȘCOALA DOCTORALĂ**

Cu titlu de manuscris
37.091:821.135.1.09:373.3(043.3)

**TEHNOLOGII COMUNICATIVE DE RECEPTARE A MESAJELOR ORALE LA
LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Specialitatea 532.02–Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ
Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific: STRAH Lidia,

**conferențiar universitar
doctor în pedagogie**

Autor:

FLOREA Veronica Alina

Chișinău, 2026

@FLOREA Veronica Alina, 2026

Cuprins

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR.....	9
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE	12
1. REPERE EPISTEMOLOGICE ALE TEHNOLOGIILOR COMUNICATIVE DE PREDARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ...	23
1.1 Evoluția conceptului de tehnologii comunicative de predare a mesajelor orale	23
1.2 Strategii didactice bazate pe tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale cu ajutorul metodelor de asimilare a conținuturilor literare	28
1.3 Concluzii la capitolul 1	61
2. COORDONATELE METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A RECEPTĂRII-ÎNVĂȚĂRII MESAJULUI ORAL LA NIVELUL ȘCOLII PRIMARE	64
2.1 Rolul elevului și al profesorului în procesul de receptare-învățare a mesajului oral	64
2.2. Tehnologii de receptare-învățare a mesajului oral la nivelul școlii primare în domeniul cognitiv	75
2.3. Receptarea mesajului oral la literatura română sub aspect metacognitiv	84
2.4. Modelul de predare a literaturii române prin prisma receptării – învățării mesajului oral.	99
2.5 Concluzii la capitolul 2	107
3. CADRUL EXPERIENȚIAL AL TEHNOLOGIILOR COMUNICATIVE DE RECEPTARE – ÎNVĂȚARE A MESAJULUI ORAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	109
3.1 Caracteristici niveluri de dezvoltare a mesajului oral pentru elevi	109
3.2 Valorile comunicative ale mesajului oral validate experimental	127
3.3 Concluzii la capitolul 3	159
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	161
BIBLIOGRAFIE.....	165
ANEXE	180

Anexa 1: Chestionar de evaluare aplicat cadrelor didactice privind receptarea, învățarea și evaluarea mesajului oral în învățământul primar.....	180
Anexa 2: Test de evaluare standardizată	182
Anexa 3: Textul-suport „Prima zi de școală” (după Cezar Petrescu) utilizat în cadrul evaluării standardizate	183
Anexa 4: Barem de evaluare standardizată.....	185
Anexa 5: Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară din perspectiva utilizării de către elevi a mesajelor orale	187
Anexa 6: Clasificarea activităților comunicative după Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL).....	191
Anexa 7: Fișă metodologică „Alice în Țara Minunilor”	193
Anexa 8: Fișă metodologică „Privighetoarea”	197
Anexa 9: Probă standardizată complementară de evaluare formativă secvențială pe baza textului „Pupăza din tei” (după Ion Creangă).....	201
Anexa 10: Lectură predictivă și monitorizare metacognitivă („Matilda”).....	208
Anexa 11: Glosar explicativ cuprinzând cele 89 de unități literare și elemente de limbaj frecvent utilizate în mesajul oral.....	216
Anexa 12: Matricea datelor experimentale brute și tabelele de frecvență ale indicatorilor de performanță (Pachetul statistic SPSS-17).....	218
Anexa 13: Ghid metodologic	229
Anexa 14: Suport de curs.....	231
Anexa 15: Limba și literatura română, clasele a III-a și a IV-a Auxiliar didactic.....	233
Anexa 16: Explorăm lumea lecturilor:citim și ascultăm	234
Anexa 17: Confirmarea realizării experimentului pedagogic în învățământul primar-Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”-Slatina	236
Anexa 18: Confirmarea realizării experimentului pedagogic în învățământul primar-Colegiul Național „Ion Minulescu”-Slatina.....	237
DECLARAȚIE	238
CV EUROPASS	239

ADNOTARE

Florea Veronica Alina

**„Tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar”,
Chișinău, 2026**

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 194 de titluri, 18 anexe, 165 de pagini text de bază, 23 de figuri, 28 de tabele;

Publicații la tema tezei: 18 lucrări științifice (articole în revista de profil și comunicări la conferințe naționale și internaționale);

Cuvinte-cheie: mesaj oral, tehnologii comunicative, receptare-învățare, competență de comunicare, strategii educaționale, activități didactice în învățământul primar;

Scopul lucrării constă în fundamentarea teoretică, proiectarea și validarea experimentală a Modelului tehnologic de receptare-învățare a mesajului oral literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar.

Obiectivele cercetării au vizat: analiza multidimensională și conceptualizarea reperelor epistemologice privind evoluția și fundamentele teoretice ale tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral; identificarea și argumentarea factorilor de natură psiholingvistică, psihopedagogică și axiologică ai procesului didactic; clasificarea și configurarea structural-funcțională a acestor tehnologii; determinarea și cartografierea caracteristicilor, a descriptorilor de performanță și a nivelurilor de dezvoltare a limbajului oral la elevii din clasele primare; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Modelului tehnologic de receptare-învățare în învățământul primar; evaluarea statistică și interpretarea praxiologică a datelor experimentale obținute.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în actualizarea și clarificarea conceptelor de mesaj oral, limbaj literar și unitate literară; în redefinirea tehnologiilor comunicative de receptare-învățare și a competenței de comunicare la literatura română; în stabilirea indicatorilor de eficiență ai acestor tehnologii; precum și în modelarea didacticii literaturii române prin integrarea modelului de receptare-învățare a mesajului oral în învățământul primar. Problema științifică soluționată vizează fundamentarea noilor criterii de evaluare a competenței de comunicare la literatura română din perspectiva utilizării mesajului oral.

Semnificația teoretică a cercetării constă în fundamentarea importanței predării comunicative a mesajului oral în învățământul primar, în analiza evoluției conceptului de model de receptare-învățare prin tehnologii comunicative, în sistematizarea acestor tehnologii în raport cu indicatorii eficienței lor și în stabilirea criteriilor de evaluare a competenței de comunicare la literatura română din perspectiva utilizării mesajelor orale.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea și validarea modelului de receptare-învățare a mesajelor orale prin intermediul tehnologiilor comunicative pentru învățământul primar, model transferabil și în activitatea cadrelor didactice, oferind deschideri pentru modernizarea curriculumului la disciplina Limba și literatura română.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin valorificarea concepției formulate în cercetare în cadrul materialelor științifico-metodice, aplicate și validate în două instituții de învățământ din România.

ANNOTATION

Florea Veronica Alina

"Communicative technologies for the reception of oral messages in Romanian literature in primary education " Chişinău, 2026

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 194 titles, 18 annexes, 165 pages of basic text, 23 figures, 28 tables;

Publications on the thesis topic: 18 scientific papers (articles in the journal and communications at national and international conferences);

Key words: oral message, communicative technologies, reception-learning, communication competence, educational strategies, teaching activities in primary education;

The purpose of the paper is to determine the communicative technologies of reception-learning of oral messages in Romanian literature in primary education.

The objectives of the research were: to analyze and conceptualize, from a multidimensional perspective, the evolution and theoretical foundations of communicative technologies for the reception and learning of oral messages; to identify and substantiate the psycholinguistic, psychopedagogical, and axiological factors underlying the communicative-functional orientation in the processing of literary oral messages; to classify and establish the structural-functional configuration of these technologies; to identify and describe the characteristics, performance descriptors, and developmental levels of oral language in primary school students; to develop, implement, and experimentally validate a technological model for the reception and learning of oral messages in primary education; and to statistically evaluate and interpret the experimental data from a praxiological perspective.

The novelty and scientific originality of the research consists in updating and clarifying the concepts of oral message, literary language, and literary unity; in redefining communicative technologies of reception-learning and communication competence in Romanian literature; in determining the efficiency indicators of these technologies; as well as in shaping the didactics of Romanian literature by integrating the model of receiving and learning the oral message in primary education. The solved scientific problem aims to substantiate the new criteria for assessing the competence of communication in the Romanian literature from the perspective of using the oral message.

The theoretical significance of the research lies in the substantiation of the importance of communicative teaching of the oral message in primary education, in the analysis of the evolution of the concept of reception-learning through communicative technologies, in systematizing these technologies in relation to the indicators of their efficiency and in establishing the criteria for assessing the competence of communication in Romanian literature from the perspective of the use of oral messages.

The applicative value of the paper consists in the elaboration and validation of the model of reception and learning of oral messages through communicative technologies for primary education, transferable model also in the activity of teachers, offering openings for the modernization of the curriculum to the discipline of Romanian language and literature.

Implementation of scientific results - achieved by capitalizing on the concept formulated in research within the scientific- and methodological materials, applied and validated in two education institutions in Romania.

LISTA TABELELOR

Capitolul I

1. Tabelul 1.1. Corelația criteriilor și tehnologiilor de predare a mesajelor orale la orele de literatură română
2. Tabelul 1.2. Funcțiile actului comunicativ (sinteză)
3. Tabelul 1.3. Constantele definiției ale competențelor comunicative

Capitolul II

4. Tabelul 2.1. Matricea de evaluare a strategiilor metacognitive adaptată pentru ciclul primar
5. Tabelul 2.2. Dezvoltarea strategiilor metacognitive în procesul de receptare și învățare a mesajului oral
6. Tabelul 2.3. Diferențe între activitățile precomunicative și comunicative
7. Tabelul 2.4. Specificul activității comunicative

Capitolul III

8. Tabelul 3.1. Criteriile de apreciere a nivelului de cunoaștere a mesajului oral la orele de literatură română
9. Tabelul 3.2. Metodologia de evaluare a nivelului competenței de comunicare la literatura română din perspectiva utilizării procesului de receptare-învățare a mesajului oral
10. Tabelul 3.3. Baremul de evaluare a competenței de comunicare în aspectul receptării-învățării mesajului oral
11. Tabelul 3.4. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectivele valorificării mesajului oral
12. Tabelul 3.5. Nivelul competenței de comunicare literară raportat la notele elevilor privind utilizarea mesajului oral
13. Tabelul 3.6. Conținutul probelor de evaluare a eficienței tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral
14. Tabelul 3.7. Tehnica măsurării valorilor limbajului mesajului oral
15. Tabelul 3.8. Programul activităților de formare a limbajului mesajului oral al elevilor din ciclul primar
16. Tabelul 3.9. Corelarea indicatorilor eficienței tehnologiilor comunicative și a metodelor comunicative în cadrul activităților didactice la ciclul primar

17. Tabelul 3.10. Traseul individual de autoformare a limbajului mesajului oral
18. Tabelul 3.11. Valori comparate privind identificarea mesajului oral la literatura română (Itemul 1)
19. Tabelul 3.12. Valori medii comparate privind decodificarea mesajului oral la literatura română (Itemul 2)
20. Tabelul 3.13. Valori medii comparate privind descoperirea echivalentului semantic al mesajului oral la literatura română (Itemul 3)
21. Tabelul 3.14. Valori medii comparate privind gradul de dezvoltare a capacității de codificare a mesajului oral la literatura română (Itemul 4)
22. Tabelul 3.15. Valori medii comparate privind utilizarea contextuală a mesajului oral la literatura română (Itemul 5)
23. Tabelul 3.16. Diferențe statistice privind nivelul de integrare lingvistică a mesajului oral la literatura română
24. Tabelul 3.17. Corelația niveluri-subniveluri-indicatori-valori
25. Tabelul 3.18. Date experimentale generalizate privind calitatea valorilor limbajului mesajului oral al elevilor la literatura română (etapa de validare)
26. Tabelul 3.19. Diferențe statistice între scorurile obținute de elevi (constatare – formare)
27. Tabelul 3.20. Diferențe statistice între scorurile obținute de elevii grupului experimental (constatare – formare)
28. Tabelul 3.21. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectiva valorificării mesajului oral (etapa de validare)

LISTA FIGURILOR

Capitolul I

1. Figura 1.1. Prezentarea actului comunicativ
2. Figura 1.2. Actul comunicativ
3. Figura 1.3. Tabel - organigramă. Situația de comunicare (actul de comunicare, apud R. Jakobson)
4. Figura 1.4. Nivelul I de receptare a mesajului oral la orele de literatură română
5. Figura 1.5. Parametrii definirii și clasificării noțiunii de receptare a mesajului oral la orele de literatură română, nivelul I
6. Figura 1.6. Definirea etapelor de receptare a mesajului oral la orele de literatură română în corespundere cu taxonomia lui Bloom
7. Figura 1.7. Componentele tehnologiilor comunicative de predare-receptare a mesajului oral la orele de literatură română

Capitolul II

8. Figura 2.1. Sistemul de activități în care este implicat elevul
9. Figura 2.2. Conținutul receptării și învățării mesajului oral la orele de literatură română prin citire
10. Figura 2.3. Conținutul receptării și învățării mesajului oral, valorificat prin exprimarea scrisă în cadrul orelor de literatură română
11. Figura 2.4. Conținutul receptării și învățării mesajului oral la orele de literatură română cu ajutorul vorbirii
12. Figura 2.5. Conținutul receptării și învățării mesajului oral la orele de literatură română cu ajutorul audierii
13. Figura 2.6. Modelul tehnologic de receptare-învățare a mesajului oral la orele de literatură română prin tehnologii comunicative în învățământul primar

Capitolul III

14. Figura 3.1. Structura eșantionului de cercetare
15. Figura 3.2. Nivelul competenței de comunicare literară a elevilor în aspectul valorificării mesajului oral la lecțiile de literatură română (etapa de constatare)
16. Figura 3.3. Nivelul de dezvoltare a valorilor limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română (etapa de constatare)

17. Figura 3.4. Nivelul de dezvoltare a limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română (etapa de constatare)
18. Figura 3.5. Niveluri ale formării valorilor limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română (etapa de validare)
19. Figura 3.6. Valori medii comparate privind gradul de formare a limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română în exprimare (etapa de validare)
20. Figura 3.7. Valori medii comparate privind nivelul de dezvoltare a mesajului oral la orele de literatură română (eșantionul experimental etapa de constatare-validare)
21. Figura 3.8. Valori medii comparate privind nivelul de dezvoltare a mesajului oral la literatura română (eșantionul martor, etapa de constatare – validare)
22. Figura 3.9. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectiva valorificării mesajului oral la literatura română (etapa de validare)
23. Figura 3.10. Valori medii comparate privind nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectiva utilizării mesajului oral la orele de literatură română.

LISTA ABREVIERILOR

ADÎP – activități didactice în învățământul primar

TE – tehnologii educaționale

TCLPRÎMO – tehnologii comunicative literare de predare-receptare-învățare a mesajelor orale

TC – tehnologii comunicative

MO—mesaj oral

MRÎMOLRITC – model de receptare - învățare a mesajului oral la literatura română prin intermediul tehnologiilor comunicative

CECRL -Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi

CDÎP – cadre didactice ale învățământului primar

EE – eșantion experimental

EM – eșantion martor (eșantion de control)

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate

Studierea literaturii române în învățământul primar creează premisele unei metodologii de predare echilibrate și eficiente, în care comunicativitatea reprezintă competența lingvistică și literară esențială, conform CECRL [19].

În viziunea lui M. Ionescu [72], dezvoltarea competenței de comunicare literară se realizează prin familiarizarea elevilor cu limbajul literar, prin contactul cu texte variate și prin valorificarea mesajului oral în contexte de învățare semnificative. În același sens, C. Șchiopu [124] subliniază că formarea competenței de comunicare literară presupune, în primul rând, însușirea limbajului literar și a unităților literare complexe, aspecte care pun în valoare rolul mesajului oral în procesul receptării și interpretării textului. Literatura contribuie nu doar la dezvoltarea abilităților de lectură și scriere, ci și la formarea gândirii critice, la stimularea empatiei și creativității, oferind copiilor modele culturale și emoționale și sprijinind dezvoltarea vocabularului și a capacităților de exprimare .

În acest cadru, tehnologiile comunicative de receptare a mesajelor orale devin instrumente esențiale pentru facilitarea înțelegerii textului literar, pentru consolidarea competențelor de ascultare activă și pentru formarea unei relații autentice între elev și mesajul literar.

Actualitatea studierii valorizării mesajului oral prin tehnologii comunicative în învățământul primar este susținută de mai multe direcții ale cercetării pedagogice contemporane. În primul rând, învățământul primar este orientat tot mai accentuat spre formarea competențelor, ceea ce presupune abordări didactice menite să răspundă provocărilor comunicării în general, inclusiv ale comunicării literare, în special. În spațiul educațional din România (unde s-a realizat eșantionarea practică a cercetării), modernizarea curriculumului pentru ciclul primar nu a presupus rescrierea programelor școlare aprobate prin OM 3418/2013 și OM 5003/2014, acestea rămânând în vigoare. În ultimii ani, actualizarea s-a realizat prin publicarea unor ghiduri metodologice recente elaborate de Ministerul Educației (2022-2023), precum Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de Limba și literatura română [89] și Reperele metodologice pentru dezvoltarea competențelor-cheie [193], care oferă orientări moderne privind receptarea mesajelor orale, strategiile comunicative și integrarea tehnologiilor didactice în predare. În același sens, Sarivan și Fichioș (2017) evidențiază necesitatea utilizării unor metode interactive și a resurselor variate pentru dezvoltarea competențelor de comunicare la ciclul primar, subliniind rolul mesajului oral în formarea expresivității și a înțelegerii textelor literare [114].

Aceste documente completează programele existente și indică direcția actuală de modernizare a practicilor didactice în învățământul primar. În acest context, perspectiva asupra modernizării curriculumului, Romiță Iucu, 2006 [76] și accentul pus pe optimizarea tehnologiilor didactice, Neacșu, 2015 [94] susțin necesitatea proiectării unor strategii de predare care să valorifice în mod sistematic mesajul oral.

Totodată, în literatura de specialitate se subliniază insuficienta explorare a limbajului literar și absența unei delimitări clare a rolului mesajului oral în învățarea literaturii române, atât la nivel general, cât și în ceea ce privește receptarea propriu-zisă a mesajelor orale. Dificultatea semantică a unităților literare C. Șchiopu, 2015 [124]; L. Ciobanu-Mocanu, 2008 [32]; Hadârcă, 2005 [66] și modul în care elevii utilizează frecvent mesaje orale cu conținut literar în comunicarea școlară, atât în vorbirea spontană, cât și în exprimarea scrisă, V. Pâslaru, 2013 [103]; Bărbulescu și Beșliu, 2009 [6]; Corti, 1981 [37]; Derșidan, 2003 [44]; Hobjilă, 2013 [67], evidențiază necesitatea unor tehnologii comunicative adaptate vârstei școlare mici. Aceste aspecte justifică orientarea procesului didactic spre dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral în cadrul orelor de literatură română.

Limbajul literar, valorizat în critica literară ca indicator al calității estetice, P. Cornea, 1998 [36], devine un reper important și în formarea timpurie a competenței de receptare a mesajului oral, întrucât elevii intră în contact cu texte literare care solicită înțelegerea și interpretarea mesajelor transmise oral. Conștientizarea rolului predării comunicative a mesajelor orale, C. Șchiopu, 2009 [125]; A. Bărbulescu și C. Beșliu, 2009 [6]; A. Derșidan, 2003 [44], alături de eforturile constante de modernizare a tehnologiilor didactice utilizate în învățământul primar I. Neacșu, 1990 [93]; A. Pamfil, 2009 [100]; T. Callo, 2007 [22]; I. Cerghit, 2002 [26]; V. Mândăcanu, 1994 [84]; M. Cojocaru-Borozan, 2009 [34], Pătrașcu D. [101], susțin necesitatea unei abordări inovatoare a mesajului oral în cadrul orelor de literatură română. Această perspectivă integrează atât specificul limbajului literar, cât și principiile comunicative, orientând procesul didactic spre dezvoltarea reală a competenței de receptare orală.

În același timp, studiile dedicate literaturii române C. Șchiopu, 2015 [124]; Al. Burlacu, 2020 [18]; El. Țau, 2017 [131]; E. Botezatu, 2008 [12]; C. Vlad, 2003 [135]; F. Molea, 2010 [91], evidențiază faptul că elevii utilizează un repertoriu variat de unități literare pentru a-și exprima cunoștințele, ceea ce confirmă potențialul formativ al limbajului literar în ciclul primar. Această capacitate de a integra elemente literare în comunicarea orală demonstrează că mesajul oral reprezintă nu doar un instrument de exprimare, ci și un cadru de consolidare a înțelegerii textului literar. În acest context, tehnologiile comunicative devin esențiale pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajelor orale, deoarece facilitează interacțiunea elevilor cu textul literar,

stimulează interpretarea activă și susțin formarea unor practici discursive autentice. Prin utilizarea strategiilor comunicative, precum conversația dirijată, reconstrucția orală a textului, parafrizarea, dramatizarea sau lectura expresivă, mesajul oral capătă o funcție formativă, contribuind la înțelegerea profundă a sensurilor literare și la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor.

Astfel, literatura română devine un cadru privilegiat pentru aplicarea tehnologiilor comunicative, întrucât oferă situații autentice de receptare, interpretare și exprimare orală, adaptate particularităților de vârstă ale școlarului mic.

Analiza literaturii de specialitate relevă faptul că tehnologiile comunicative de receptare și învățare a mesajelor orale în cadrul orelor de literatură română în învățământul primar constituie o dimensiune insuficient explorată și conceptualizată sistemic în planul cercetărilor autohtone. Referințele noastre la contribuțiile teoretice majore semnate de Al. Burlacu (2020) [18], El. Țau (2000) [130], E. Botezatu (2004) [12], F. Sâmișăian [116] și C. Șchiopu (2009) [125] au avut scopul de a asigura o solidă platformă epistemologică investigației. Deși lucrările menționate vizează cu precădere formarea competențelor de lectură, estetica receptării și teoriile generale ale comunicării didactice, abordând doar implicit sau indirect managementul mesajului oral, ele rămân piloni metodologici indispensabili.

Legătura structurală dintre opera acestor autori și prezenta teză de doctorat se manifestă prin transfer conceptual: cercetarea noastră preia modelele generale de decodificare și interpretare estetică dezvoltate de aceștia și le translează în zona învățământului primar. Inovația tezei constă în proiectarea și validarea experimentală a unui model tehnologic axat strict pe optimizarea capacității micilor școlari de a asculta activ, de a înțelege și de a asimila conștient mesajele orale la literatura română în învățământul primar.

În paralel, studiile dedicate exprimării literare fluente și interpretării textului R. Barthes, 2006 [4]; M. Călinescu, 2017 [25]; U. Eco, 2002 [48] oferă repere teoretice importante privind procesul de înțelegere și reconstrucție a sensului, însă nu dezvoltă explicit dimensiunea comunicativă a receptării orale în ciclul primar. Această situație evidențiază un gol în literatura de specialitate și justifică necesitatea unei cercetări sistematice asupra tehnologiilor comunicative aplicate mesajului oral în predarea literaturii române la nivelul învățământului primar.

Importanța determinării noțiunii de tehnologii comunicative de receptare-învățare a mesajului oral este circumscrisă următoarelor repere fundamentale:

- de rolul prioritar al limbajului literar în formarea competențelor de comunicare literară ale elevilor din ciclul primar;

- de complexitatea decodificării fluxului verbal în cadrul mesajelor orale, presărate cu unități și îmbinări de cuvinte care funcționează ca entități semantice complexe, a căror semnificație globală trebuie descifrată integrat; [21]
- de necesitatea formării capacității de a interpreta sensurile conotative ale unităților literare, aspect considerat un element intrinsec al competenței lingvistice a școlarului mic, din care derivă imperativul eficientizării procesului de receptare-învățare a mesajului oral la orele de literatură română prin intermediul tehnologiilor comunicative.

Integrarea strategiilor educaționale moderne în procesul de predare reprezintă o direcție esențială pentru eficientizarea calității instruirii în învățământul primar, inclusiv în studiul literaturii române. Într-un context educațional orientat spre formarea competențelor, dezvoltarea comunicării literare și interculturale devine o finalitate centrală, necesară adaptării elevilor la o societate a cunoașterii, în care exprimarea orală și receptarea mesajelor literare capătă o importanță tot mai mare. Din această perspectivă, metodele interactive și strategiile comunicative utilizate în predarea literaturii române dobândesc un rol prioritar, deoarece facilitează înțelegerea textelor, stimularea dialogului și formarea unor practici discursive autentice. Necesitatea de a utiliza literatura română ca spațiu de comunicare reală justifică orientarea spre modele de instruire care valorifică mesajul oral și sprijină învățarea activă a elevilor.

În România s-au realizat numeroase cercetări dedicate optimizării predării limbii și literaturii române, cu accent pe modernizarea strategiilor didactice și pe dezvoltarea competențelor de receptare și interpretare a textului literar. Printre contribuțiile relevante se numără lucrările elaborate de A. Hobjilă, 2008 [67], M. Carpov, 1999 [24] și F. Chereja, 2004 [28], M. Corti [37], Al. Bojin [10], care analizează metodele interactive și modalitățile de formare a competențelor de comunicare literară la elevi.

În Republica Moldova, cercetările recente evidențiază preocupări similare, orientate spre formarea competenței de comunicare literară și spre optimizarea strategiilor de predare-învățare a mesajului oral, cu accent deosebit pe receptare și transpunere/procesare a mesajului oral. Studiile aparținând lui C. Șchiopu, 2015 [124], V. Pâslaru, 2013 [103], L.Ciobanu-Mocanu, 2008 [32] și Al. Burlacu, 2020 [18] oferă repere importante privind dezvoltarea comunicării literare fluente și centrarea demersului didactic pe elev. Cu toate acestea, problematica specifică a tehnologiilor comunicative aplicate receptării mesajului oral în ciclul primar rămâne insuficient explorată, ceea ce justifică necesitatea unei cercetări sistematice în acest domeniu.

Trei contradicții privind tehnologiile comunicative de receptare a mesajelor orale în Literatura română (învățământ primar, curriculum actual):

Cerința curriculară de receptare activă și predominanța metodelor frontale tradiționale

- Programa solicită dezvoltarea unor competențe de ascultare activă, interpretare și dialog.
- În practică, multe lecții de Literatură română rămân centrate pe explicația învățătorului, nu pe tehnologii comunicative (jocuri de rol, conversații dirijate, dezbateri adaptate vârstei, ascultare interactivă).
- Rezultă o discrepanță între intenția curriculară (interactivitate) și realitatea metodologică (transmitere unidirecțională).

Diversitatea tehnologiilor comunicative recomandate și limitarea resurselor reale din clasă

- Documentele curriculare promovează utilizarea unor strategii comunicative variate (ascultare ghidată, reconstrucția mesajului, dramatizarea, conversația euristică, povestirea interactivă), integrate în tehnologii comunicative orientate spre receptarea mesajului oral.
- În realitate, multe clase nu dispun de resurse (timp, materiale, formare didactică) pentru aplicarea lor sistematică.
- Se creează astfel o tensiune între complexitatea instrumentelor recomandate și fezabilitatea lor în contextul școlar primar.

Accentul pe competențe comunicative și evaluarea predominant reproductivă

- Programa pune accent pe competențe de receptare orală: înțelegerea mesajului, extragerea ideilor, formularea de răspunsuri personale.
- Evaluarea curentă se bazează însă frecvent pe întrebări de tip factual, care verifică reproducerea informației, nu procesarea ei.

Apare o contradicție între competențele vizate (interpretare, dialog, reflecție) și instrumentele de evaluare (memorare, răspunsuri scurte).

Se constată faptul că nu avem răspuns la unele provocări teoretice și metodologice. Persistă astfel o serie de întrebări teoretice și metodologice privind definirea tehnologiilor comunicative, justificarea abordării comunicative a mesajului oral, strategiile eficiente de predare și criteriile de evaluare a competenței de receptare orală, cum ar fi: *Ce înțelegem, de fapt, prin tehnologii comunicative de predare, receptare și învățare a mesajului oral în învățământul primar? De ce este nevoie să abordăm mesajul oral din perspectivă comunicativ-funcțională? Care sunt strategiile de asigurare a calității asimilării literaturii române prin intermediul mesajului oral în literatura română? Care sunt indicatorii eficienței tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral? Ce valori ale competenței de comunicare în literatura română constituie criterii de evaluare a cunoașterii mesajului oral?*

Aceste acțiuni de modernizare a didacticii claselor primare, în general, și a didacticii literaturii române, în special, s-au dovedit a fi insuficiente, generând **problema cercetării**.

O soluție pentru problemele identificate o reprezintă integrarea mesajului oral în curriculumul primar prin utilizarea unor strategii comunicative adecvate, organizate în cadrul unor tehnologii comunicative coerente. Acestea sprijină receptarea și învățarea mesajului oral și contribuie la modernizarea procesului de predare-învățare-evaluare a literaturii române, facilitând dezvoltarea competențelor de comunicare și a integrării sociale a elevilor.

Scopul lucrării constă în fundamentarea teoretică, proiectarea și validarea experimentală a **Modelului tehnologic de receptare-învățare a mesajului oral la literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar**.

Obiectivele cercetării: Pentru atingerea scopului propus, s-au stabilit următoarele obiective fundamentale:

1. Analiza multidimensională și conceptualizarea reperelor epistemologice privind evoluția și fundamentele teoretice ale tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral;
2. Identificarea și argumentarea factorilor de natură psiholingvistică, psihopedagogică și axiologică ce determină orientarea comunicativ-funcțională în procesul de procesare a mesajului oral literar;
3. Clasificarea și configurarea structural-funcțională a tehnologiilor comunicative destinate optimizării actului de receptare a mesajului oral în învățământul primar;
4. Determinarea și cartografierea caracteristicilor, a descriptorilor de performanță și a nivelurilor de dezvoltare a limbajului literar la elevii din clasele primare, prin prisma capacităților de decodificare, înțelegere, reconstrucție și transpunere semantică a mesajului audiat;
5. Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a **Modelului tehnologic de receptare-învățare a mesajului oral la literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar**;
6. Evaluarea statistică, interpretarea praxiologică a datelor experimentale și formularea recomandărilor metodologice de implementare a tehnologiilor propuse în practica școlară.

Ipoteza cercetării. Dacă în procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române în învățământul primar sunt proiectate și implementate sistemic tehnologii comunicative structurate, centrate pe elev și adaptate dimensiunii estetice a textului, atunci procesul de receptare-procesare a mesajelor orale va deveni mai eficient, asigurând optimizarea competențelor de ascultare activă, decodificare semantică și transpunere contextuală, prin implicarea activă a școlarilor mici în situații autentice de comunicare și în activități de învățare reflexiv-creativă.

Metodologia cercetării. Demersul științific și validarea ipotezei au fost susținute de o abordare epistemică mixtă (calitativă și cantitativă), prin corelarea următoarelor metode:

- Metode teoretice: documentarea bibliografică și conceptualizarea axiomatică; analiza comparativ-contrastivă și istorică a documentelor curriculare; modelarea structural-funcțională; sinteza și generalizarea datelor teoretice și aplicative.
- Metode empirice: experimentul pedagogic (în variantele sale: constatativ, formativ și de control/validare); ancheta pe bază de chestionar (adresată cadrelor didactice); interviul semistrukturat și conversația clinică; observarea sistematică a comportamentului comunicațional; testarea docimologică a performanțelor elevilor.
- Metode de prelucrare a datelor: metode matematice și statistice de validare a datelor experimentale și a pachetului statistic SPSS-17.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în:

- Reconfigurarea epistemologică și clarificarea conceptuală a noțiunilor de *mesaj oral cu valoare estetică, limbaj literar receptat și unitate semantică complexă*, în deplin acord cu exigențele didacticii comunicațional-funcționale contemporane;
- Fundamentarea teoretică și operaționalizarea tehnologiilor comunicative axate strict pe procesul de receptare-procesare a mesajului oral la orele de literatură română, prin izolarea indicatorilor psiholingvistici specifici vârstei școlare mici;
- Elaborarea și validarea unui sistem matricial riguros de indicatori și descriptori de performanță calitativi, menit să asigure evaluarea obiectivă a nivelurilor competenței de receptare orală la elevii din clasele primare;
- Conceperea, implementarea și demonstrarea eficienței Modelului tehnologic de receptare-învățare a mesajului oral la literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar, oferind un cadru praxiologic inovator pentru modernizarea didacticii micii școlarități.

Problema științifică soluționată în cadrul cercetării constă în determinarea tehnologiilor comunicative literare aplicabile în predarea, receptarea și învățarea mesajelor orale la literatura română, precum și în contribuția metodologică la modernizarea didacticii acestei discipline în învățământul primar. Această contribuție implică definirea unor criterii noi de evaluare a competenței de comunicare literară a elevilor, din perspectiva utilizării mesajului oral cu valoare literară.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în fundamentarea conceptuală a procesului de receptare-învățare a mesajului oral în învățământul primar, prin: (1) elucidarea argumentelor științifice privind importanța predării comunicative a limbajului literar în cadrul orelor de literatură română; (2) analiza evoluției și redefinirea conceptului de strategie comunicativă literară aplicată

în predarea, receptarea și învățarea mesajelor orale; (3) determinarea și sistematizarea tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral în raport cu indicatorii eficienței lor în învățământul primar; (4) stabilirea criteriilor de evaluare a competenței de comunicare la lecțiile de literatura română a elevilor ciclului primar sub aspectul utilizării mesajului oral.

Valoarea științifică a lucrării constă în elaborarea și validarea Modelului tehnologic de receptare-învățare a mesajelor orale prin tehnologii comunicative, adaptat învățământului primar. Reperele teoretice oferă o bază pentru modernizarea didacticii literaturii române și pentru dezvoltarea unor resurse aplicative utile în proiectarea didactică. **Valoarea aplicativă** se reflectă în experimentarea și validarea modelului, precum și în realizarea unor instrumente de lucru și evaluare care sprijină formarea competențelor comunicative ale elevilor (ghiduri metodologice destinate cadrelor didactice, precum și materiale didactice auxiliare pentru elevi).

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice obținute în cadrul cercetării au fost susținute printr-un demers riguros, fundamentat atât teoretic, cât și aplicativ. Validitatea acestora este confirmată de caracterul stratificat al eșantionului, de diversitatea și relevanța metodelor utilizate, de prelucrarea statistică a datelor și de analiza comparativă a valorilor experimentale. Concepția formulată a fost valorificată în materiale științifico-metodice; rezultatele cercetării au fost diseminate și validate în cadrul conferințelor științifice internaționale, seminarelor instructiv-metodice organizate de instituții de formare continuă, precum Casa Corpului Didactic Olt, dar și prin publicarea în reviste de specialitate, ceea ce atestă recunoașterea și relevanța științifică a demersului investigativ.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța temei de cercetare, sunt formulate problema, scopul și obiectivele investigației, sunt precizate direcțiile de soluționare ale problemei cercetării și sunt prezentate reperele epistemologice ale studiului. Tot aici este descrisă valoarea științifică și praxiologică a cercetării, care fundamentează teoretic și metodologic noutatea și originalitatea investigației.

Capitolul I. „Repere epistemologice ale tehnologiilor comunicative de predare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar” fundamentează teoretic conceptul de tehnologie educațională și evoluția acestuia către tehnologiile comunicative, analizând rolul comunicării orale în procesul de predare-învățare a literaturii române. Sunt definite tehnologiile comunicative și este explicată relația lor cu tehnologia didactică, cu paradigmele constructiviste și socioconstructiviste, precum și cu particularitățile psihopedagogice ale elevului din ciclul primar. Este clarificat statutul mesajului oral în didactica literaturii române, fiind evidențiate funcțiile formative ale receptării orale, cognitive, afective, estetice și culturale, și

modul în care acestea contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare literară. De asemenea, sunt analizate fundamentele teoretice ale strategiilor didactice bazate pe tehnologii comunicative, care susțin receptarea, interpretarea și exprimarea orală în cadrul orelor de literatură română. Sinteza teoretică demonstrează necesitatea integrării tehnologiilor comunicative în predarea limbajului literar, ca premisă pentru formarea unei comunicări autentice și pentru dezvoltarea competențelor specifice învățământului primar.

În această lucrare, termenul **mesaj oral** este utilizat pentru a desemna mesajul transmis și receptat în cadrul orelor de literatura română, cu accent pe dimensiunea estetică, expresivă și comunicativă a limbajului literar. În cadrul studiului de față, utilizăm conceptul de receptare a mesajului ca termen general, aplicabil proceselor de înțelegere și interpretare a mesajelor în cadrul activităților de limba și literatura română. O formă particulară a acestuia o constituie receptarea mesajului oral, asupra căreia ne concentrăm în mod distinct. În raport cu specificul disciplinei, abordăm și receptarea mesajului oral cu valoare literară, concept care evidențiază caracterul estetic, expresiv și comunicativ al discursului destinat elevilor din învățământul primar.

În acest sens, demersul investigativ urmărește identificarea și valorificarea unor tehnologii didactice comunicative adecvate învățământului primar, prin care mesajul oral cu valoare literară să fie integrat în activitățile de predare-învățare-evaluare. Considerăm că formarea capacității de receptare, înțelegere și interpretare a mesajului oral constituie un reper important al eficienței procesului de formare a competenței de comunicare literară la clasele primare.

Abordarea tehnologiilor comunicative ca mijloc eficient de receptare și învățare a mesajelor orale la literatura română a generat interesul pentru determinarea acelor strategii didactice care valorifică autenticitatea comunicării literare și fluiditatea exprimării în cadrul lecțiilor. În acest capitol sunt actualizate definiții conceptuale și taxonomii recente ale mesajului oral, păstrându-se relevanța lor teoretică și aplicabilitatea practică. Cercetarea este orientată spre definirea și consolidarea teoretică a conceptului de tehnologii comunicative de receptare-învățare a limbajului literar. În urma sintezei teoretice, se concluzionează că strategiile didactice utilizate în predarea comunicativă a literaturii române implică, printr-o abordare diferențiată, activități educaționale care angajează elevul într-un efort personal motivat, favorizând achiziția de cunoștințe, dezvoltarea capacităților și formarea atitudinilor.

Capitolul II. „Coordonatele metodologice de eficientizare a receptării-învățării mesajului oral la nivelul școlii primare” este centrat pe determinările psiholingvistice și psihopedagogice ale integrării limbajului oral în comunicare, la lecțiile de literatură română. Scopul urmărit este identificarea oportunităților de eficientizare a triadei receptare-învățare-evaluare, prin modernizarea tehnologiilor comunicative specifice.

În acest capitol sunt elucidate problemele specifice ale acestui proces și sunt modelate tehnologiile de receptare-învățare, în conformitate cu principiile predării comunicative. De asemenea, sunt prezentați indicatorii care definesc calitatea procesului în cadrul orelor de literatură română (identificarea mesajului, decodificarea echivalentului semantic, codificarea, utilizarea contextuală și integrarea lingvistică în conversație).

Pe baza acestor indicatori, capitolul descrie modelul de receptare-învățare a mesajelor orale prin tehnologii comunicative, fundamentat pe:

- reperele epistemologice și metodologice ale formării competenței de comunicare la literatura română;
- pregătirea elevilor pentru cunoașterea, înțelegerea, aplicarea și integrarea mesajului oral, printr-un demers metodologic centrat pe sistemul de activități comunicative;
- corelarea obiectivelor de formare a competenței cu tehnologiile comunicative de receptare-învățare în învățământul primar;
- determinarea etapelor de aplicare a acestor tehnologii și validarea indicatorilor de eficiență ai acestora;
- reconsiderarea didacticii limbii și literaturii române din perspectiva integrării tehnologiilor comunicative în procesul de receptare-învățare a mesajului oral.

Capitolul III. „Cadrul experiențial al tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral în învățământul primar” prezintă cadrul conceptual al experimentului de constatare și de formare, fundamentat pe rezultatele studiului teoretic. Cercetarea experimentală s-a bazat pe un instrumentar investigațional conceput pentru testarea nivelului inițial de dezvoltare a limbajului, evaluarea mesajului oral al elevilor la lecțiile de literatură română, proiectarea acțiunilor de dezvoltare și măsurarea competenței de comunicare.

Urmărind integrarea eficientă a mesajului oral în comunicare, programul experimental a evaluat competența elevilor pe trei niveluri de formare, corelate cu o adaptare funcțională a prevederilor Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: avansat (III / corespunzător unui grad înalt de autonomie și complexitate discursivă pentru vârsta școlară mică), mediu (II / utilizator independent în contexte standard de comunicare) și minim (I / utilizator elementar al structurilor de bază). Pe baza acestora, au fost elaborate criteriile de apreciere a nivelului de integrare a mesajului oral și au fost măsurate rezultatele subiecților în etapele de constatare și de validare.

Un alt aspect abordat vizează aplicarea activităților didactice ca proces de comunicare multidirecțional. Acestea s-au dovedit funcționale (receptive și productive, orale și scrise) și au generat o interacțiune literară optimă (interactivă și de mediere). Implementarea Modelului de

receptare-învățare a mesajului oral prin tehnologii comunicative a contribuit direct la internalizarea valorilor limbajului și ale receptării mesajului oral în context literar.

În acest context, modelul operaționalizează trei categorii fundamentale de tehnologii comunicative:

- **tehnologii de receptare a mesajului oral**, orientate spre formarea sistemului de cunoștințe despre limbajul literar și structura mesajului;
- **tehnologii de procesare și transpunere a mesajelor receptive**, care valorizează mesajul oral audiat prin dezvoltarea capacităților de identificare, decodificare, echivalare semantică, codificare, utilizare contextuală și integrare lingvistică;
- **tehnologii de interacțiune comunicativă autentică**, proiectate pentru formarea atitudinilor pozitive față de importanța și rolul mesajului oral în comunicarea curentă.

1. REPERE EPISTEMOLOGICE ALE TEHNOLOGIILOR COMUNICATIVE DE PREDARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1.1 Evoluția conceptului de tehnologii comunicative de predare a mesajelor orale

Într-o lume guvernată de legea paradoxală a schimbării, învățământul nu face excepție. Tehnologiile de predare a limbii și literaturii române în clasele primare se află într-o continuă dezvoltare, A.Solcan, 2003 [118, p.185], fiind expresia adaptării permanente la cerințele educației contemporane.

Tehnologiile educaționale au fost considerate, în mod tradițional, un indicator al schimbării și al modernizării sistemului de învățământ. Potrivit lui N.Venkatesh [181], termenul *educational technology* a fost recunoscut oficial în anul 1967, odată cu înființarea în Marea Britanie a *National Council for Educational Technology*, instituție care a contribuit la fundamentarea conceptuală a domeniului.

De-a lungul timpului, literatura de specialitate a propus numeroase definiții și interpretări ale tehnologiilor educaționale, fără a se ajunge însă la o formulare unanim acceptată.

Într-un document programatic emis de *Commission on Instructional Technology*, 1970 [145, p. 185], tehnologiile educaționale sunt descrise ca fiind, în primul rând, ansamblul mijloacelor de comunicare dezvoltate în contextul revoluției informaționale și utilizate în scopuri instructiv-educative. Această perspectivă pune accent pe dimensiunea comunicativă a tehnologiei, subliniind rolul mass-mediei și al noilor sisteme de transmitere a informației în procesul de învățare.

În literatura pedagogică românească, un reper important în definirea tehnologiilor educaționale îl reprezintă contribuția lui Constantin Cucuș care consideră tehnologiile educaționale drept „ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă” și, totodată, „ansamblul structural al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare” [42]. Această perspectivă subliniază caracterul integrator al tehnologiilor educaționale, care nu se reduc la simple instrumente tehnice, ci includ dimensiuni metodologice, comunicaționale și organizatorice esențiale pentru eficientizarea procesului didactic.

În cadrul evoluției conceptului de tehnologie educațională, un loc distinct îl ocupă tehnologiile comunicative, înțelese ca ansamblul de procedee, tehnici și forme de interacțiune verbală care facilitează transmiterea, receptarea și interpretarea mesajelor în procesul didactic. Acestea se centrează pe actul comunicării, pe dinamica dialogului și pe construirea sensului prin schimb verbal, punând accent pe participarea activă a elevului și pe dezvoltarea competențelor de receptare și exprimare orală I. Cerghit, 2006 [27]; C. Cucos, 2008 [43]; I.O. Pânișoară, 2004 [102].

Dacă tehnologia didactică vizează organizarea globală a procesului de predare-învățare, incluzând obiective, conținuturi, metode, mijloace și evaluare, tehnologia comunicativă reprezintă componenta care se focalizează pe interacțiunea verbală dintre învățător și elevi. În timp ce tehnologia didactică are un caracter structural și integrator, tehnologia comunicativă are un caracter funcțional, orientat spre modul în care mesajele sunt transmise, recepționate și interpretate în cadrul activităților de învățare I. Cerghit, 2002 [26].

Astfel, tehnologia comunicativă poate fi privită ca o substructură a tehnologiei didactice, responsabilă de optimizarea comunicării orale și de stimularea participării active a elevilor în situații de învățare I. Neacșu, 1990 [93]; R. Iucu, 2006 [76].

Mesajul oral reprezintă mediul privilegiat prin care tehnologiile comunicative se manifestă. Prin conversație dirijată, dialog euristic, reconstrucție orală a textului, parafrizare, dramatizare sau lectura expresivă, elevii sunt puși în situația de a asculta, interpreta și reproduce sensuri, ceea ce contribuie la dezvoltarea competenței de receptare orală. În acest sens, tehnologiile comunicative nu sunt doar instrumente metodice, ci mecanisme formative, care susțin înțelegerea profundă a textului literar și dezvoltarea abilităților discursive I. O. Pânișoară, 2004 [102]; M. Bocoș, 2013 [7, 8].

Literatura română oferă un cadru ideal pentru aplicarea tehnologiilor comunicative, deoarece textele literare creează situații autentice de interpretare, povestire, dialog și reconstrucție orală. Limbajul literar, prin expresivitatea și structura sa, stimulează imaginația, sensibilitatea și capacitatea elevilor de a formula și reformula sensuri. În acest context, tehnologiile comunicative devin esențiale pentru formarea competenței de receptare orală, facilitând trecerea de la simpla ascultare la înțelegerea activă și la participarea verbală conștientă, M. Vlad, 2003 [135]; V. Botezatu, 2008 [12].

În contextul educației actuale, tehnologiile comunicative se împletesc tot mai frecvent cu resurse digitale: platforme interactive, materiale audio-video, aplicații educaționale care optimizează dialogul didactic și sprijină dezvoltarea competenței de receptare orală.

Abordarea comunicativă s-a conturat în anii 1970–1980 în didactica limbilor moderne, ca reacție la metodele tradiționale centrate pe gramatică și traducere. În acest context, M. Canale și

M. Swain, [143], în studiul lor de referință din 1980, au formulat modelul competenței comunicative, alcătuit din componentele lingvistică, sociolingvistică, strategică și discursivă. Mai târziu, în 1984, W. Littlewood [159] descrie strategiile comunicative ca „procedee mentale și comportamentale utilizate de vorbitor pentru a menține, repara sau îmbunătăți comunicarea”, definiție care stă la baza conceptualizării actuale a tehnologiilor comunicative în didactica limbilor.

În didactica limbii române, aceste tehnologii au fost integrate în predarea, receptarea și exprimarea orală, prin activități precum jocul de rol, dezbaterile, conversația dirijată și prezentările orale, care contribuie la formarea competenței de comunicare.

Teoria comunicării, fundament al tehnologiei comunicative, explorează modul în care oamenii creează, împărtășesc și interpretează sensuri din punct de vedere psihologic, social și cultural. Această teorie este esențială pentru înțelegerea comunicării ca un proces dinamic și continuu de interacțiune, nu ca act izolat. O. Hoffmann, 2024 [153] afirmă că „strategia comunicativă presupune reducerea complexității și încurajarea acceptării unei opțiuni propuse, prin integrarea structurilor formale și informale ale comunității”.

În educație, tehnologiile comunicative eficiente includ structurarea clară a comunicării (introducere, transmitere a informației, încheiere), formularea simplă și accesibilă a mesajului, alegerea adecvată a mediului de comunicare și gestionarea eficientă a timpului. Aceste elemente contribuie la eficientizarea procesului de învățare și la obținerea unor rezultate educaționale superioare.

Strategiile didactice și tehnologiile comunicative sunt interdependente: strategiile didactice stabilesc cum se organizează și se desfășoară predarea, iar tehnologiile comunicative stabilesc cum este transmis și recepționat mesajul educațional. Împreună, ele susțin motivarea învățării, dezvoltarea gândirii critice și formarea competențelor sociale. C.L. Oprea, 2007 [99] subliniază că strategiile didactice eficiente integrează comunicarea clară, feedbackul constant și adaptarea la contextul elevului, contribuind la învățarea semnificativă.

În predarea literaturii române la nivel primar, aceste tehnologii facilitează receptarea mesajelor orale, sprijinind înțelegerea, interpretarea și exprimarea personală a elevilor. Ele contribuie la eficiența procesului de învățare, la formarea competențelor esențiale de comunicare și la adaptarea educației la provocările societății contemporane. Înțelegerea și aplicarea acestor strategii reprezintă un pas fundamental în profesionalizarea actului didactic și în construirea unei educații de calitate.

Receptarea mesajului oral în literatura română presupune mai mult decât simpla ascultare: este un proces complex de decodare a sensului literar, de construcție a semnificației și de activare a imaginației și empatiei. În învățământul primar, acest proces trebuie susținut prin strategii

didactice care transformă audiția într-un act de comunicare autentică. Potrivit lui Enikő Szőke-Milinte (2013), în cadrul strategiilor didactice eficiente și al tehnologiilor comunicative, accentul trebuie să cadă pe interactivitate, stimulare a gândirii critice și pe dezvoltarea competențelor de receptare orală. Autoarea subliniază că „tehnologiile comunicative contribuie la formarea unei relații vii între elev și mesajul oral, încurajând exprimarea liberă și interpretarea personală” [174, 175].

Receptarea mesajului oral în învățământul primar nu este doar un act pasiv, ci un proces activ de construire a sensului, de conectare între limbaj și experiență. Prin tehnologii comunicative, elevii devin parteneri de dialog cu textul, dezvoltându-și gândirea critică, sensibilitatea estetică și capacitatea de exprimare.

În contextul actual al învățământului românesc, orientarea spre formarea competențelor reprezintă o direcție prioritară a politicilor educaționale. Așa cum afirmă Vl. Guțu., „orientarea învățământului spre formarea competențelor constituie una dintre dimensiunile prioritare ale politicilor educaționale: curriculum centrat pe competențe, standard de competențe, evaluarea competențelor” [63, p.2]. Această viziune impune o regândire profundă a modului în care se predă literatura română, în special în ciclul primar, unde receptarea mesajelor orale capătă o importanță strategică.

În ultimele două decenii, accentul pus pe învățământul formativ a determinat o reevaluare a metodelor de predare, cu o atenție sporită acordată strategiilor interactive.

În contextul predării limbii și literaturii române la clasele primare, strategiile interactive sunt frecvent utilizate pentru stimularea implicării elevilor. Totuși, tehnologiile comunicative și metacognitive rămân insuficient valorificate, deși pot contribui semnificativ la dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral. Cercetarea de față propune integrarea acestor strategii ca o alternativă metodologică inovatoare, orientată spre formarea unei comunicări literare autentice și autoreglate.

Necesitatea de a cunoaște literatura română nu mai este limitată la acumularea de informații, ci implică dezvoltarea unei competențe de comunicare și interpretare a conținuturilor literare. Astfel, predarea literaturii devine un proces integrat, în care receptarea mesajelor orale este esențială pentru înțelegerea și valorizarea textului literar.

A. Vizental (2007) subliniază că „în afară de simpla învățare a vocabularului, a regulilor gramaticale, a mesajelor comunicative, elevii trebuie să-și dezvolte competența de a interacționa prin comunicare în grupul social și de a împărtăși informații pentru a negocia sensul, competența de a folosi cunoștințele lingvistice și literare, în mod funcțional și strategic pentru a obține efectul

dorit” [134, p. 29]. Această perspectivă evidențiază rolul receptării orale ca parte integrantă a unui proces de învățare activ.

Tehnologiile interactive vizează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare prin colaborare, schimb de idei și participare directă. Este important să fie completate cu tehnologii comunicative care vizează modul în care se transmite, se receptează și se negociază sensul în procesul de predare-învățare, accentul fiind pus pe dezvoltarea competenței de comunicare: exprimare clară, ascultare activă, adaptarea mesajului la context, utilizarea limbajului verbal și nonverbal.

Prin urmare, tehnologiile comunicative de receptare a mesajelor orale în predarea literaturii române nu sunt doar un mijloc didactic, ci o expresie a unei paradigme educaționale moderne, centrate pe competențe. Ele permit elevilor să înțeleagă literatura nu doar ca text, ci ca experiență de comunicare, să negocieze sensuri, să exprime opinii și să se implice activ în procesul de învățare.

Incursiunea în evoluția conceptului de tehnologii comunicative de predare a mesajelor orale la literatura română a permis constatarea că, deși în practica predării literaturii române în clasele primare se aplică variate tehnologii didactice, în literatura de specialitate totuși nu sunt delimitate tehnologiile recomandate predării mesajelor orale la literatura română ce favorizează valorificarea acestora în comunicarea literar-artistică. Acest fapt a condus la formularea unor argumente solide privind necesitatea predării limbajului literar prin metode de învățământ fundamentate pe tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale.

În acest context, este relevantă observația expusă de Vl. Pâslaru (2013), care subliniază că elevii acced la „naturalul” limbajului literar prin frecvența utilizării mesajelor orale, acestea facilitând expresivitatea și înțelegerea „blocurilor” literar-artistice specifice literaturii române [103, p. 25]. Astfel, utilizarea frecventă a mesajelor orale devine un element esențial pentru apropierea elevilor de „naturalul” limbajului literar și pentru dezvoltarea unei receptări autentice și nuanțate a textului literar oral.

În opinia lui I. Albulescu și M. Albulescu (2000), strategiile didactice fundamentate pe metode cu acțiuni comunicative dominante pot fi sistematizate în funcție de tipul activității desfășurate, de natura conținutului vizat și de particularitățile metodologice ale procesului de predare învățare. Această clasificare evidențiază faptul că strategiile comunicative nu reprezintă un demers uniform, ci un ansamblu flexibil de procedee adaptate obiectivelor educaționale, specificului mesajului oral și modului de organizare a interacțiunilor didactice [2].

Extinzând această perspectivă, Goraș-Postică (2007) evidențiază că interacțiunea verbală în mediul școlar nu trebuie redusă la un simplu schimb de informații, ci trebuie structurată ca o

tehnologie didactică axată pe sarcini comunicative concrete. În cadrul orelor de Literatură română din ciclul primar, optimizarea competențelor de receptare orală este strâns legată de capacitatea cadrului didactic de a transpune textul literar în contexte problematizate de comunicare. Prin urmare, internalizarea structurilor estetice ale limbajului se realizează eficient atunci când elevul este plasat în poziția de participant activ la interacțiuni verbale deschise și interactive, unde mesajul oral își îndeplinește funcțiile sale formative, de la descifrarea sensurilor literare până la exprimarea reflexivă a propriilor stări emoționale [59].

Așadar, corelarea dintre strategie, tehnologie, comunicare literară și mesaj oral susține asimilarea conținuturilor literare și oferă elevului din ciclul primar un cadru educațional coerent pentru disciplina limba și literatura română. În acest context, mesajul oral continuă să funcționeze ca un generator al situațiilor de comunicare literară. Limbajul literar este un instrument fundamental al comunicării la lecțiile de literatură română, un arsenal comunicativ pe care elevii îl dinamizează, cu ajutorul mesajului oral, în situații concrete de comunicare literară. Nu trebuie să „împrumutăm” elevilor anumite mesaje orale, ci să asigurăm și să stimulăm formarea lor prin intermediul strategiilor didactice, dinamizate cu diferite metode de predare învățare evaluare.

1.2 Strategii didactice bazate pe tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale cu ajutorul metodelor de asimilare a conținuturilor literare

În învățământul primar, mesajul oral reprezintă mai mult decât o simplă formă de comunicare. Este un instrument esențial în formarea gândirii, în dezvoltarea sensibilității estetice și în cultivarea capacităților de a asculta și a interpreta. Literatura română, prin textele sale narrative, lirice sau dramatice, oferă un cadru ideal pentru exersarea receptării orale, mai ales atunci când este susținută de mijloace tehnologice adaptate vârstei și nevoilor copiilor.

În opinia noastră, dezvoltarea competențelor comunicative creează o conexiune a mesajelor orale, cu reflexie imediată în procesul de eficientizare a mesajului oral la lecțiile de literatură română. O comunicare literară calitativă și performantă, în mediul învățământului primar, nu poate fi realizată fără analiza indicatorilor valorici ce țin de operaționalizarea procesului de receptare - învățare a mesajului oral, precum:

- activizarea imaginației;
- dezvoltarea empatiei;
- consolidarea limbajului literar;
- relația elev-profesor;
- relațiile profesor-elev;

- nivelul de comunicare;
- asimilarea valorilor literare ale mesajului oral;

În acest sens, profesorul nu trebuie să fie singurul emițător de informații, iar elevul un simplu receptor. Efectul unei relații și calitatea relaționării la lecțiile de literatură română țin și de valențele formative ale mesajului oral, astfel favorizând încrederea elevului în propriile capacități de cunoaștere. Scopul nostru este de a dezvălui capacitatea mesajului oral de a câștiga o funcție formativă multiplă în formarea literară a elevului. Dincolo de dimensiunea lingvistică, mesajul oral contribuie la modelarea afectivă, cognitivă și socială a elevului.

Potrivit curriculumului pentru învățământul primar, cele mai relevante valențe constituie o precondiție pentru toate tipurile de valențe, printre care se numără:

Dezvoltarea competențelor de receptare a mesajului oral presupune formarea capacității elevului de a asculta activ și selectiv textele literare. La nivelul ciclului primar, elevul poate identifica ideile esențiale, poate urmări evoluția firului narativ și poate anticipa rolul personajelor în desfășurarea acțiunii. Procesul de receptare orală mobilizează memoria auditivă, atenția distributivă și abilitatea de a sintetiza conținutul literar, contribuind astfel la consolidarea înțelegerii textului.

Stimularea empatiei și a inteligenței emoționale în raport cu textul literar reprezintă o componentă esențială a receptării mesajului oral. Prin activități precum ascultarea expresivă, audierea stimulativă sau interpretarea cu valențe teatrale, elevii sunt sprijiniți să identifice și să înțeleagă trăirile personajelor și emoțiile transmise de text. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea sensibilității afective, la deschiderea emoțională față de opera literară și la formarea unei relații autentice cu conținutul artistic, V. Pâslaru [103].

Transmiterea limbajului literar prin intermediul mesajului oral exercită un impact semnificativ asupra formării competențelor de receptare și asupra consolidării repertoriului literar al elevilor. Expunerea sistematică la limbajul literar oral contribuie la extinderea atât a blocului literar activ, cât și a celui pasiv, facilitând asimilarea unor structuri expresive variate și dezvoltarea unui conținut literar oral coerent și nuanțat.

În acest context, elevii sunt puși în situația de a utiliza în mod activ expresii idiomatice, structuri stilistice, formule narrative și alte elemente caracteristice discursului artistic, integrându-le în propriile interpretări și reprezentări. Expunerea la modele literare prezentate în contexte semnificative îi ajută să înțeleagă mai profund mecanismele estetice și stilistice ale textului, facilitând formarea unei relații autentice cu opera literară și dezvoltarea sensibilității culturale.

Formarea gândirii critice și reflexive reprezintă o dimensiune esențială a receptării mesajului oral în cadrul activităților literare. În acest context, comunicarea orală se manifestă

printr-o varietate de forme: dialogul generat de lectura textului, adresarea de întrebări, dezbateră argumentată sau dramatizarea fragmentelor literare, toate acestea stimulând capacitatea elevilor de a reacționa adecvat, de a formula opinii personale și de a elabora concluzii pertinente.

Participarea activă la astfel de situații comunicative contribuie la dezvoltarea unei logici literare proprii, întrucât modul în care elevul ascultă, interpretează și răspunde este strâns legat de abilitatea sa de a organiza și de a corela informațiile din text. Prin urmare, receptarea orală devine un instrument formativ care susține atât analiza critică, cât și reflecția individuală asupra conținutului literar.

Consolidarea identității culturale a elevului se realizează prin contactul constant cu creațiile literare ale patrimoniului românesc: povești, legende, poezii și texte narative care transmit valori, simboluri și modele de comportament. În acest proces, mesajul oral joacă un rol esențial, deoarece facilitează accesul elevului la universul literar într-o formă vie și expresivă.

Prin intermediul audiției și al interpretării orale, elevul își construiește treptat propriile repere de comunicare literară, iar discursul oral devine un vehicul prin care se transmit sensuri culturale profunde, sedimentate de-a lungul generațiilor. Astfel, receptarea orală nu doar îi familiarizează pe elevi cu limbajul artistic, ci contribuie și la interiorizarea valorilor culturale care definesc identitatea literară și spirituală a comunității.

Prin urmare, mesajul oral nu se prezintă doar ca „un canal literar” de transmitere a conținutului literar, ci și ca un spațiu de reflecție și conștientizare productivă a operei literare, în care elevul obține o cooperare directă cu textul. Din această perspectivă, metacogniția, capacitatea de a gândi despre propriile gânduri, sau o întoarcere spre sine, devine o componentă esențială a receptării orale a literaturii române.

Activarea metacogniției în procesul de audiere a mesajelor orale presupune, în acord cu opinia expusă de M. Ionescu (2003), stimularea reflecției elevilor asupra propriilor procese de înțelegere și autoreglare. În acest sens, elevii sunt încurajați să analizeze modul în care ascultă, ce elemente ale mesajului le atrag atenția, ce emoții trăiesc și ce întrebări apar pe parcursul receptării. Întrebări precum „*Ce mi-a transmis vocea personajului?*”, „*Ce moment al poveștii mi-a captat atenția și de ce?*” sau „*Cum îmi dau seama că am înțeles corect?*” devin instrumente metacognitive care susțin dezvoltarea unei comprehensiuni orale profunde și conștiente [73, p.142].

Strategii metacognitive integrate în receptarea orală

În analiza realizată de Mihaela Ionescu asupra metacogniției, autoarea evidențiază trei direcții fundamentale care structurează acest concept.

Prima dimensiune se referă la cunoașterea și monitorizarea propriilor procese cognitive, prin care elevul devine conștient de modul în care gândește, învață și își reglează strategiile de lucru.

A doua direcție privește relația dintre metacogniție și funcțiile cognitive, subliniind faptul că reflecția asupra propriei gândiri influențează atenția, memoria, înțelegerea și capacitatea de rezolvare a problemelor.

Autoarea insistă asupra metodelor de dezvoltare a metacogniției, accentuând importanța activităților care stimulează autoevaluarea, anticiparea, verificarea înțelegerii și ajustarea strategiilor de învățare. Prin aceste contribuții, arată că metacogniția nu este doar un concept teoretic, ci un instrument esențial pentru formarea unui elev autonom, capabil să reflecteze critic asupra propriului proces de învățare și să își optimizeze performanțele cognitive.

Aceste direcții pot fi aplicate în învățământul primar prin intermediul exercițiilor de reflecție, prin autoevaluare și modelare didactică a conținuturilor literare. Mai mult, cadrele didactice pot folosi strategii simple, dar eficiente, pentru a susține principiile metacogniției pe parcursul activităților de audiere a conținuturilor literare, cum sunt: jurnalul-audiere, pauzele-reflexive, reformularea mesajului oral, autoevaluarea-perechi în urma activității cu ajutorul conținuturilor literare [73, p.113-127].

Aceste practici nu doar că optimizează receptarea mesajului oral, ci stimulează și o raportare reflexivă la procesul de învățare, necesară pentru formarea unor cititori și ascultători autonomi și critici. Potrivit Ghidului metodologic elaborat de M. Bocoș, D. Mara și G. Farcaș, dezvoltarea strategiilor metacognitive se realizează prin activități de reflecție ghidată, autoevaluare și modelare didactică, acestea contribuind la autoreglarea învățării și la consolidarea receptării orale a conținuturilor literare [9, p.40].

Dramatizarea textelor literare reprezintă o modalitate eficientă de aprofundare a receptării mesajelor orale, întrucât implică elevul într-un proces activ de interpretare și reconstrucție a sensurilor artistice. Prin participarea la activități practice care presupun exprimare orală, joc de rol, dialog și interacțiune directă cu textul, elevii își dezvoltă capacitatea de a înțelege nuanțele comunicării literare și de a reda conținuturile într-o manieră expresivă și coerentă.

Aceste experiențe contribuie la stimularea imaginației, la consolidarea creativității și la formarea unor abilități literare complexe, deoarece elevul nu doar reproduce mesajul, ci și îl reinterpretează în funcție de propriile resurse cognitive și afective. În acest fel, dramatizarea devine un instrument didactic valoros, care facilitează atât înțelegerea profundă a textului, cât și dezvoltarea competențelor de comunicare orală necesare în procesul de receptare literară.

Prin ascultarea activă și orientată, elevii își pot identifica treptat preferințele literare, modul personal de a înțelege textul și motivația de a se apropia de opera literară. Mesajul oral devine, în acest fel, un instrument care sprijină atât clarificarea, cât și eficientizarea conținuturilor literare. Cu cât elevii integrează mai profund și mai conștient informațiile literare, cu atât mesajul oral capătă o funcție autoreflexivă, ajutându-i nu doar să înțeleagă textul, ci și să își evalueze propriul progres în procesul de învățare.

Conceptul de model oral rămâne esențial în predarea-învățarea-valuarea literaturii române la nivel primar, mai ales atunci când este analizat prin prisma tehnologiilor care susțin procesele metacognitive implicate în receptarea mesajului oral.

Integrarea tehnologiei în activitățile de receptare orală depășește simpla facilitare a ascultării și poate deveni un suport esențial pentru dezvoltarea reflecției metacognitive, a autoreglării și a unei învățări conștient asumate. În cadrul orelor de literatură română, utilizarea acestor instrumente transformă audierea textului într-un demers activ, în care elevul este implicat în înțelegerea sensurilor, în analiza structurilor literare și în formularea unor interpretări personale.

Putem considera că utilizarea tehnologiilor care sprijină procesele metacognitive este influențată de factori culturali și contribuie la structurarea unor conținuturi naturale și coerente pentru elevi.

O descriere utilă și clară a fenomenului de asimilare a conținuturilor literare se regăsește în strategia de predare-învățare-evaluare, ținându-se cont de factorii explicativi, prin intermediul metodelor care se caracterizează prin includerea diferitelor strategii didactice cu o anumită motivație și un susținut efort al metodelor de predare. Dorim să menționăm următoarele strategii cu statut de modernizare a procesului de predare-învățare-evaluare a mesajului oral în clasele primare.

I. Strategii didactice ce au la bază metode cu acțiuni comunicative dominante.

- Expunerea

Acțiuni didactice și operații: povestirea unui text literar, a unor situații din viață, explicația inductivă sau deductivă, descrierea proceselor, fenomenelor, faptelor;

Conținutul lingvistic sau tematic: asimilarea conținuturilor, constatarea regularităților/regulilor didactice, formarea cunoștințelor și a competențelor comunicative;

Particularități: se bazează pe gândirea deductivă.

- Convorbirea euristică

Acțiuni didactice și operații: dialogul, răspunsul la întrebările euristice, formularea întrebărilor, discuție;

Conținutul lingvistic sau tematic: situații comunicative, situații problematizate, activizarea gândirii și a capacităților comunicative;

Particularități: adaptare la acțiunile care se modifică în funcție de rezultatele obținute.

- Lucrul cu manualul

Acțiuni didactice și operații: analiza textului ghidată de profesor, urmărirea reperelor grafice, corelarea semnelor scrise cu mesajul sonor;

Conținutul lingvistic sau tematic: textul tematic, materialul lingvistic, realizarea sarcinilor didactice;

Particularități: formează capacități de citire, de receptare a mesajelor orale, înțelegerea, exprimarea și aprecierea ideilor noi.

- Discuția-dezbateri

Acțiuni didactice și operații: schimb reciproc de opinii, dialogul, demonstrarea;

Conținutul lingvistic sau tematic: textul tematic, mesajul oral tematic, situații comunicative, rezolvarea situațiilor de problemă;

Particularități: formează capacitatea de a dialoga, de a argumenta.

- Problematizarea

Acțiuni didactice și operații: rezolvarea situațiilor-problemă, descoperirea de noi idei, formularea întrebărilor problematizate;

Conținutul lingvistic sau tematic: textul tematic, situații problematizate comunicative, material lingvistic, literar;

Particularități: are un potențial motivațional înalt, formează competențe comunicative de asimilare și receptare a mesajelor orale.

- Brainstorming-ul

Acțiuni didactice și operații: discuție, dezbateri, selectarea și evaluarea ideilor propuse;

Conținutul lingvistic sau tematic: se aplică cu succes în cadrul lecțiilor de recapitulare, sistematizare și sinteză a unităților literare studiate;

Particularități: stimulează creativitatea, deblochează mecanismul capacității creative.

Această clasificare evidențiază importanța adaptării metodelor didactice la tipul de conținut și la obiectivele de formare, punând accent pe dezvoltarea competențelor comunicative și a gândirii critice. Alegerea metodei potrivite trebuie să țină cont de nivelul de învățare, stilul cognitiv al elevilor și de contextul educational.

II. Strategii didactice interactive ce au la bază metode cu acțiuni investigaționale dominante, alături de cele comunicative

- Observarea

Acțiuni didactice și operații: observarea directă, observarea spontană, observarea dirijată;

Conținutul lingvistic sau tematic: text tematic/literar, material lingvistic, situații problematizate, proiecte, referate;

Particularități: dezvoltă capacități de identificare, aplicare și interpretare a datelor și mesajelor.

- Demonstrarea

Acțiuni didactice și operații: demonstrare intuitivă, grafică, prin analogie; analiză, sinteză, generalizare, abstractizare;

Conținutul lingvistic sau tematic: material lingvistic/sociocultural, situații problematizate, proiecte;

Particularități: stimulează gândirea critică, logică și competențele comunicative.

- Modelarea

Acțiuni didactice și operații: proiectarea situațiilor comunicative, modelarea dialogului/monologului, comportament verbal;

Conținutul lingvistic sau tematic: dialogul, monologul, aplicarea simbolurilor;

Particularități: formează capacitatea de a construi modele de exprimare și comportament comunicativ.

- Studiu de caz

Acțiuni didactice și operații: analiza unei situații comunicativ-problematizate, luarea deciziilor;

Conținutul lingvistic sau tematic: situații comunicative reale, sarcini didactice;

Particularități: dezvoltă gândirea aplicativă și competențele de comunicare.

- Învățarea prin descoperire

Acțiuni didactice și operații: activitate individuală, descoperire prin „încercări și erori”, inductivă, deductivă, analogică;

Conținutul lingvistic sau tematic: materialul lingvistic și materialul literar în raport cu cititorul;

Particularități: favorizează studiul funcțional al gramaticii și al mesajelor orale.

- Proiectul

Acțiuni didactice și operații: planificarea, negocierea sarcinilor, realizarea unor produse creative de grup (machete, dramatizări), prezentarea și autoevaluarea rezultatelor;

Conținutul lingvistic sau tematic: tactici de comunicare în interpretarea textelor literare;

Particularități: formează competențe de comunicare orală și scrisă în studiul literaturii.

Metodele investigaționale și interactive contribuie la formarea unei gândiri autonome, critice și creative, oferind elevilor oportunitatea de a se implica activ în procesul de învățare. Ele

favorizează învățarea prin experiență, reflecție și colaborare, fiind esențiale în dezvoltarea competențelor transversale.

III. Strategii didactice interactive ce au la bază metode cu acțiuni practice operaționale

- Exercițiul

Acțiuni didactice și operații: reproductivă (după model), productivă (generarea mesajului), creativă (compuneri, eseuri);

Conținutul lingvistic sau tematic: sarcini didactice, situații de vorbire;

Particularități: formează capacități comunicative prin contexte și mesaje orale.

- Algoritmizarea

Acțiuni didactice și operații: algoritmi pentru analiză, dialoguri, rezolvarea situațiilor-problemă;

Conținutul lingvistic sau tematic: analiza contextului, reguli gramaticale, mesaje orale;

Particularități: formează acțiuni automatizate în comunicarea literar-artistică.

- Lectura individuală

Acțiuni didactice și operații: elaborarea de rezumate, conspecte, fișe de lectură, pe baza textului literar audiat;

Conținutul lingvistic sau tematic: texte literare și cotidiene, mesaje orale;

Particularități: formează capacități intelectuale și individuale.

- Jocul didactic/de rol

Acțiuni didactice și operații: jocuri literare, jocuri lingvistice, jocuri comunicative, jocuri creative.

Conținutul lingvistic sau tematic: tematică literar-artistică, material lingvistic, situații comunicative;

Particularități: formează competențe literar-artistice de comunicare și lingvistice. Această metodă interactivă s-a sprijinit pe reperele praxiologice fundamentate de L. Granaci [58].

- Învățarea prin cooperare

Acțiuni didactice și operații: dialog, polilog, discuția, rezolvarea situațiilor-problemă;

Conținutul lingvistic sau tematic: contexte, texte, mesaje oral-artistice, situații de comunicare, sarcini didactice;

Particularități: dezvoltă competențele comunicative pentru interpretarea corectă a mesajelor.

Întrucât predarea-receptarea mesajelor orale în cadrul orelor de literatură română, prin intermediul tehnologiilor comunicative, vizează dezvoltarea competenței comunicaționale la elevii din ciclul primar, devine oportună valorificarea perspectivei cercetătorului Dm. Pătrașcu asupra învățării prin cooperare asistată de tehnologie. Autorul subliniază imperativul reconfigurării rolului cadrului didactic din unul eminamente directiv într-unul strategic. În această viziune,

tehnologia didactică interactivă transformă spațiul clasei și convertește învățarea într-un act social partenerial. Astfel, interacțiunea dintre elevi devine sursa principală de co-construcție a sensurilor textului literar audiat, în timp ce profesorul își asumă rolul de facilitator și regizor al fluxului comunicațional [101, p 367-368]

Cercetările realizate de *The National Reading Panel* și publicate în raportul din aprilie 2000 subliniază că dezvoltarea eficientă a competențelor de lectură este strâns legată de expunerea frecventă și variată la texte scrise. Deși raportul vizează în principal lectura, concluziile sale sunt relevante și pentru receptarea mesajelor orale, întrucât procesele de decodare, identificare a ideilor principale și structurare mentală a conținutului sunt comune ambelor forme de receptare.

Astfel, strategiile de comprehensiune validate empiric – precum sumarea conținutului, monitorizarea înțelegerii sau formularea de întrebări – pot fi transferate cu succes în activitățile de audiere a textelor literare. În contextul receptării orale, aceste strategii îi ajută pe elevi să urmărească firul narativ, să identifice informațiile esențiale și să își organizeze reprezentările mentale ale mesajului ascultat. Prin aplicarea lor, elevii își dezvoltă atât capacitatea de receptare corectă a mesajului oral, cât și competențele de comunicare necesare interpretării și reformulării conținutului literar [162, p.1–2].

În completare, cercetătorul W. Robinson afirmă că lexicul constituie fundamentul capacității de a gândi și de a comunica, fiind instrumentul esențial care facilitează înțelegerea realității înconjurătoare prin intermediul contextelor, textelor și mesajelor orale și scrise [166, p.1-2].

Această perspectivă este relevantă pentru receptarea mesajelor orale, deoarece înțelegerea unui text audiat depinde în mod direct de bogăția și activarea vocabularului elevului. În procesul de audiere a unui mesaj literar, elevul decodează sensurile, identifică relațiile dintre cuvinte și interpretează structurile expresive în funcție de repertoriul său lexical.

Astfel, dezvoltarea lexicului nu reprezintă doar o componentă a învățării limbii, ci devine o condiție esențială pentru receptarea corectă, fluentă și nuanțată a mesajului oral. Expunerea elevilor la limbaj literar oral, la expresii idiomatice și la structuri stilistice variate contribuie la consolidarea unui vocabular activ, care facilitează atât înțelegerea mesajului audiat, cât și formularea unor interpretări personale coerente.

Prin urmare, afirmația lui W. Robinson susține ideea că lexicul este un pilon central al receptării orale, iar strategiile didactice bazate pe tehnologii comunicative trebuie să includă activități care îmbogățesc vocabularul și îl activează în contexte de audiere și interpretare literară.

În contextul actual al educației, în care tehnologia redefineste paradigmele tradiționale de predare, se impune o corelare între tehnologiile didactice și strategiile didactice moderne.

Didacticianul Mândăcanu V. susține că noțiunea de tehnologii educaționale se asociază cu tehnicizarea procesului de învățare, marcând trecerea de la predarea verbală, contextuală și textuală la instruirea asistată de mijloace tehnice [86, p. 460].

În perspectiva clasică formulată de I. Cerghit, (2006), modernizarea instruirii presupune trecerea de la formele tradiționale de predare, centrate pe expunere verbală, pe manual și pe transmiterea directă a informației, către modalități de organizare a învățării care valorifică mijloacele de învățământ și diversifică experiențele elevilor. În contextul actual, această viziune se extinde firesc spre integrarea tehnologiilor educaționale, care nu reprezintă doar o schimbare de instrumentar, ci și o transformare profundă a modului în care se proiectează și se desfășoară procesul didactic [27].

În învățământul primar, tehnologiile comunicative aplicate receptării mesajului oral din textele literare contribuie la creșterea interactivității, la facilitarea accesului la resurse audio variate și la stimularea unei înțelegeri mai nuanțate a mesajului. Utilizarea înregistrărilor audio, a platformelor digitale și a aplicațiilor educaționale permite elevilor să perceapă vocea naratorului, intonația, ritmul și expresivitatea, elemente esențiale pentru dezvoltarea competențelor de receptare orală. Astfel, modernizarea descrisă de I. Cerghit [27] se completează astăzi cu dimensiunea digitală, care amplifică posibilitățile de explorare, de analiză și de implicare activă a elevilor în procesul de învățare.

Modernizarea educației sub impactul tehnologiei impune o legătură strânsă între resursele digitale și strategiile didactice inovatoare. În acest sens, cercetătorul V. Mândăcanu [84, p. 462] demonstrează că tehnologia didactică depășește sfera simplelor instrumente tehnice, reprezentând un sistem integrat de factori-cheie în care eficiența instruirii este determinată de gestionarea timpului, ritmul propriu de asimilare al elevului, pregătirea profesorului, gradul de motivare și dinamica relației cadru didactic-elev. Totodată, autorul asociază această evoluție cu standardele înalte ale profesorului-maestru, capabil să realizeze tranziția de la discursul exclusiv verbal la învățarea asistată de calculator. În aceeași direcție, G. V. Aquino afirmă că inovația și tehnologiile au fost dintotdeauna asociate cu progresul, fiind un semn distinctiv al instituțiilor educaționale performante [137, p. 83].

Provocările educaționale actuale, evidențiate de M. Carpov [24] și Fl. Chereja [28] sprijină această viziune și impun o regândire a proiectării curriculare în sensul depășirii compartimentării rigide a disciplinelor și al adoptării unei abordări transdisciplinare, capabile să răspundă ritmului accelerat al acumulării cunoștințelor. În acest context, tehnologiile educaționale pot fi integrate eficient în cadrul strategiilor didactice interactive care valorifică metode bazate pe acțiuni practice și operaționale, precum exercițiul, algoritmizarea, lectura individuală, jocul didactic sau învățarea

prin cooperare. Astfel, tehnologiile nu exclud strategiile, ci le susțin și le potențază, oferind un cadru sistemic pentru aplicarea lor adaptată nevoilor actuale ale subiecților educației.

În consecință, scopul esențial al predării-receptării mesajelor orale la literatura română rezidă în sprijinirea elevilor din ciclul primar în dezvoltarea propriilor strategii de procesare a informației. Triada predare-învățare-evaluare nu mai poate fi privită ca un simplu act de transmitere unilaterală a cunoștințelor, ci ca un demers complex în cadrul căruia elevul își asumă rolul de constructor activ al propriilor structuri cognitive. În prezent, învățarea este definită ca un proces activ, creativ și interactiv, în care informațiile reprezintă materia primă a construcției cunoașterii. Prin urmare, inovația didactică axată pe emiterea și receptarea mesajelor orale presupune identificarea și aplicarea unor tehnologii educaționale avansate, superioare celor tradiționale, perfect adaptate exigențelor comunicării literare contemporane. Cercetările realizate în acest domeniu sugerează ideea că predarea gramaticii funcționale și a limbajului literar nu sunt suficiente și nu conduc la formarea unor competențe de receptare-asimilare a contextelor, textelor, a mesajelor orale în literatura română [37, p.5-16].

Predarea comunicativă pornește de la nevoile, interesele și aspirațiile elevilor; calitatea procesului de predare-învățare este reflectată în capacitatea elevilor de a comunica oral; profesorii trebuie să fie creativi, flexibili, energici și deschiși la utilizarea tehnologiilor moderne; mesajele orale trebuie integrate în activități comunicative autentice, nu predate izolat, H.D.Brown [141].

Didacticianul A. Hobjilă susține că o programă analitică / curriculumul disciplinar cu scop comunicativ va pune în prim plan valoarea elevului, având următoarele caracteristici:

- Va fi formulată cu scopul de a ajuta elevul să atingă competențele comunicării în receptarea contextelor, textelor literare și a mesajelor orale, ceea ce înseamnă că e necesar să asimileze și să folosească corect limbajul literar;
- Ținta principală este elevul și numai elevul, profesorul fiind intermediarul între cunoștințele practice ale mesajului oral și elev;
- Curriculumul disciplinar bazat pe tehnologiile comunicative valorifică materialele autentice în procesul de predare-învățare-evaluare a mesajelor orale;
- Sarcinile didactice elaborate sunt orientate spre un scop bine determinat (în cazul nostru spre receptarea mesajelor orale);
- Activitățile comunicative au scopul de a face elevul fluent și corect în utilizarea limbii (în cazul nostru, în receptarea și utilizarea mesajelor orale) [66, p.44-46].

Considerăm că pentru implementarea cu succes a activităților comunicative este necesară elaborarea curriculumului cu scop comunicativ. În opinia lui David Nunan, curriculumul

reprezintă un concept complex, utilizat în mod diferit în funcție de contextul educațional și de tradiția pedagogică în care este definit (Nunan, 1988) [163, p.14].

În același context, Guțu Vladimir [62] extinde perspectiva asupra curriculumului comunicativ, subliniind că un astfel de demers nu poate funcționa eficient fără o structurare riguroasă a procesului didactic. În viziunea sa, curriculumul comunicativ trebuie să integreze atât dimensiunea planificării, cât și pe cea a implementării și evaluării, întrucât receptarea mesajelor orale presupune o organizare atentă a conținuturilor, a strategiilor de predare și a modalităților de monitorizare a progresului elevilor. Autorul insistă asupra faptului că un curriculum modern, orientat spre comunicare, trebuie să fie flexibil, transparent și fundamentat pe principii pedagogice clare, care să permită profesorului să faciliteze învățarea, iar elevului să devină un participant activ în procesul de receptare și interpretare a mesajelor orale.

Potrivit didacticianului Vl. Guțu curriculumul comunicativ include:

- în planificare: principii de selectare a conținutului; principii de dezvoltare a strategiilor de predare; principii de a lua decizii referitoare la secvență; principii de a diagnostica abilitățile elevilor;
- în studiul empiric: principii de studiere și evaluare a progreselor făcute de elevi, principii de studiere și evaluare a progreselor cadrelor didactice școlare; ghiduri de implementare a diferitelor curriculumuri;
- în relația de justificare: formularea intenției sau scopului curriculumului accesibil în scrutinitatea critică [62, p.5-6].

În viziunea Adrianei Vizental predarea comunicativă urmărește formarea unor competențe lingvistice și literare funcționale, prin dezvoltarea integrată a capacităților receptive și productive ale elevilor. Această abordare pune accent pe abilitatea elevilor de a înțelege și de a genera mesaje orale și scrise adecvate contextului, pe consolidarea dimensiunii culturale și afective a învățării și pe formarea treptată a unor deprinderi de muncă intelectuală autonome.

Aplicarea acestor principii în studiul textului literar presupune utilizarea unor metode didactice moderne, orientate spre receptarea activă și reflexivă a mesajului oral. Astfel, gramatica funcțională și educația literar-artistică sunt integrate într-un cadru afectiv care stimulează implicarea emoțională și interpretarea personală. Fenomenele gramaticale și literare sunt abordate atât prin procese intuitive, cât și prin procese conștiente, ceea ce facilitează o înțelegere profundă și flexibilă a limbajului.

De asemenea, autoarea subliniază importanța utilizării gramaticii implicite și a selecției riguroase a materialului lingvistic și literar, evitându-se supraîncărcarea teoretică. Organizarea secvențelor didactice rămâne una flexibilă, fiecare etapă având o funcție specifică în formarea

competențelor: de la contactul intuitiv cu modelul de text, la înțelegerea conștientă, analiza aprofundată, formularea independentă a mesajelor și, în final, utilizarea creativă a limbajului în situații reale de comunicare [134, p.108–109].

În opinia didacticianului C. Cucos (2008), schimbările actuale de politică educațională au impus o altă perspectivă asupra actului de predare-învățare-evaluare [43].

Pe baza literaturii de specialitate privind diferențele dintre orientarea tradițională și cea modernă în predare (I.Cerghit, 2006 [27]; M.Bocoș, 2013 [8]; M.Ionescu, 2003 [73]; A.Vizental, 2007 [134]), am realizat o sinteză a criteriilor și strategiilor specifice predării mesajelor orale în cadrul orelor de literatură română.

Tabelul 1.1. Corelația criteriilor și tehnologiilor de predare a mesajelor orale la orele de literatură română

Criterii	Orientarea tradițională	Orientarea modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului; Încearcă să memorizeze și să reproducă ideile auzite; Acceptă în mod pasiv ideile transmise; Lucrează izolat.	Exprimă puncte de vedere proprii; Argumentează, propune și își pune întrebări pentru a înțelege și a realiza idei; Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri; Impune puncte de vedere; Se consideră și se manifestă ca un părinte.	Facilitează și modelează învățarea; Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii; Este partener de învățare.
Modalitatea de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe; Apel la exemple „clasice” validate; Competiție între elevi cu scopul de ierarhizare.	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul); Accent pe aspectul cantitativ; Vizează clasificarea „statică” a elevilor.	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate face elevul); Accent pe elemente calitative; Vizează progresul de învățare al fiecărui elev.

Orientarea modernă este preferată în predarea contextelor și a textelor literare, în general, precum și a mesajelor orale, în mod special, datorită eficienței sporite în ce privește facilitarea comunicării. Această abordare contribuie la dezvoltarea capacității de exprimare orală și la interpretarea ideatică adecvată a operei literare. Un alt avantaj al acestei orientări constă în intensificarea interacțiunii dintre profesor și elevi, precum și între elevi, ceea ce conduce la creșterea motivației pentru învățare. Se creează, astfel, oportunități noi pentru formarea limbajului literar și a mesajelor orale, precum și pentru utilizarea acestora în comunicarea literar-artistică.

În concluzie, modelele didactice specifice orientării tradiționale coexistă cu cele ale orientării moderne, fiecare având propriile avantaje în procesul de receptare a mesajelor orale la

orele de literatură română. Strategia didactică devine, astfel, după cum afirmă cercetătorul C.L. Oprea, (2006) modalitatea eficientă prin care profesorul îl sprijină pe elev în direcționarea către cunoaștere și în dezvoltarea capacităților intelectuale, a priceperilor, deprinderilor, aptitudinilor, sentimentelor și emoțiilor. Aceasta se constituie într-un ansamblu de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare complementare, pe baza cărora cadrul didactic elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a procesului de învățare [99].

Predarea comunicativă, spre deosebire de alte strategii de predare, este interpretată diferit de către experții în domeniu. Potrivit lui M. Minder (2003), această strategie didactică s-a conturat ca răspuns la insatisfacția manifestată de cadrele didactice față de modelele tradiționale de predare a limbii și literaturii române, modele care puneau accentul predominant pe produsul final al învățării. În viziunea sa, trecerea la o abordare funcțională a fost determinată de necesitatea de a orienta procesul educațional spre dinamica reală a predării, învățării și receptării mesajelor orale, astfel încât elevul să fie implicat activ în construirea sensului și în dezvoltarea competențelor comunicative [88, p.54-55].

Având în vedere cele expuse anterior, considerăm necesară apelarea la teoria receptării mesajelor orale ca model de comunicare literar-artistică. În literatura de specialitate, acest proces este considerat un punct de plecare esențial pentru configurarea abordării comunicativ-funcționale în predarea limbii și literaturii române.

Potrivit opiniei exprimate de didacticianul N. Eftimie [49, pp. 17–19], procesul didactic trebuie construit ca un act de interacțiune autentică, în care elevul își dezvoltă calitatea de participant activ la înțelegerea și interpretarea mesajelor. În aceeași direcție, V. Goia și E. Tomescu [61] subliniază că interiorizarea structurilor lingvistice se realizează optim atunci când receptarea textului audiat este abordată nu ca un exercițiu pasiv, ci ca o experiență vie de co-construcție a sensurilor în contextul sociocultural al clasei

Predarea comunicativă, spre deosebire de modelele tradiționale, este interpretată în mod variat de specialiști. N. Eftimie evidențiază faptul că abordarea comunicativă nu reprezintă un set rigid de procedee, ci un cadru flexibil, centrat pe interacțiune, receptarea mesajului oral și construirea sensului în contexte autentice de comunicare [49].

Scopul principal este dezvoltarea competenței comunicative, concept definit de Dell Hymes în 1972 ca un set de abilități ce permit folosirea corectă și eficientă a limbajului în diferite cadre sociale [153, pp. 269–293]. Hymes a propus acest termen pentru a evidenția diferențele majore dintre utilizarea practică a limbii în interacțiunile de zi cu zi și viziunea lui Noam Chomsky din 1965 referitoare la competența lingvistică. În timp ce primul descrie un vorbitor ideal într-un cadru conversațional perfect omogen, capabil să controleze total structura abstractă a limbii fără a

fi afectat de oboseală, limitele memoriei sau greșeli de execuție, cel de-al doilea demonstrează că o competență reală implică adaptarea flexibilă a discursului la situațiile concrete și la variabilele sociale [144].

Pentru Chomsky, miezul teoriei lingvistice se rezumă la definirea capacităților abstracte ale vorbitorilor de a genera enunțuri corecte din punct de vedere gramatical. Hymes consideră însă că această abordare este prea îngustă pentru domeniul educației, susținând extinderea ei astfel încât să includă în mod natural atât latura comunicațională, cât și pe cea culturală.

Această abordare teoretică înglobează toate cunoștințele și abilitățile care îi permit unui individ să ia parte activ la un dialog. Astfel, educarea competenței comunicative nu înseamnă doar învățarea regulilor gramaticale, ci și dezvoltarea capacității de a folosi limba în contexte variate, inclusiv în decodarea și adaptarea mesajelor receptate. Structura strict lingvistică este, așadar, doar o parte dintr-un ansamblu mult mai complex.

O privire de ansamblu asupra funcțiilor actului de comunicare permite realizarea unui tabel de sinteză care include trăsăturile lor particulare. Această structurare este utilă pentru a înțelege mai bine modurile în care pot fi receptate mesajele orale.

Tabelul 1.2. Funcțiile actului comunicativ (sinteză)

Denumirea funcției	Caracteristici educaționale
1. referențială	elevul se conformează cadrului situațional concret
2. conotativă	elevul influențează pozitiv interlocutorul
3. expresivă	elevul interpretează atitudinal lumea prin exteriorizarea evidentă a acestor atitudini
4. metalingvistică	elevul își asigură mesajul cu un arsenal de gesturi, mimică, mișcări, care precizează cele transmise
5. poetică	elevul supraveghează felul cum își formulează intențiile sale
6. fatică	elevul se simte responsabil de felul cum vorbește, de cât de clar și corect pronunță cuvântul.
7. transformatoare	elevul schimbă atitudinea celui alt, reprezentările lui anterioare
8. de catharsis	elevul tinde spre ceva nou
9. informative	elevul acumulează informații necesare
10. reglativă	elevul „face ordine” în relațiile sale cu alții
11. valorică	elevul conștientizează valoarea sa personală și pune în lumină valorile celui cu care comunică
12. emotive	elevul exteriorizează afectiv atitudinile sale față de fenomenele înconjurătoare
13. apreciativă	elevul apreciază lumea, realitatea
14. etică	elevul conștientizează valoarea comportamentului său verbal-comunicativ
15. convențională	elevul „semnează” acorduri de colaborare verbală cu partenerul
16. emfatică	elevul este solidar cu partenerul

17. eficiență practică	elevul „se alege” cu rezultate concrete.
18. contact	elevul știe cum se stabilește un contact verbal cu cineva
19. identificarea	elevul poate identifica personalitatea celui alt
20. exprimare a statutului	elevul se autodezvăluie în diverse aspecte
21. modificare a statutului	elevul poate să se schimbe operativ în funcție de diverși factori influenționali
22. ideatică	elevul manifestă tendințe constante spre autoexprimare
23. influențare	elevul influențează ambientul situațional în ansamblu
24. evaluare	elevul apreciază, evaluează lumea și realitatea înconjurătoare
25. cercetare	elevul cercetează lumea

Analizând opiniile lingviștilor, observăm că aceștia abordează diferit teoria limbii, contribuind indirect la orientarea spre metode comunicative de predare a contextelor și mesajelor orale în limba română. Actul comunicativ este, în esență și ca întreg, unul irepetabil, întrucât contextele și mesajele orale nu se repetă identic într-o etapă ulterioară.

Paralel cu noțiunea de act comunicativ, este utilizată tot mai frecvent și noțiunea de constante ale actului comunicativ. Didacticienii N. D. Galskova și Z. N. Nikitenko (2004) semnalează următoarele caracteristici ale actului comunicativ (educațional) [186, pp. 5–6].

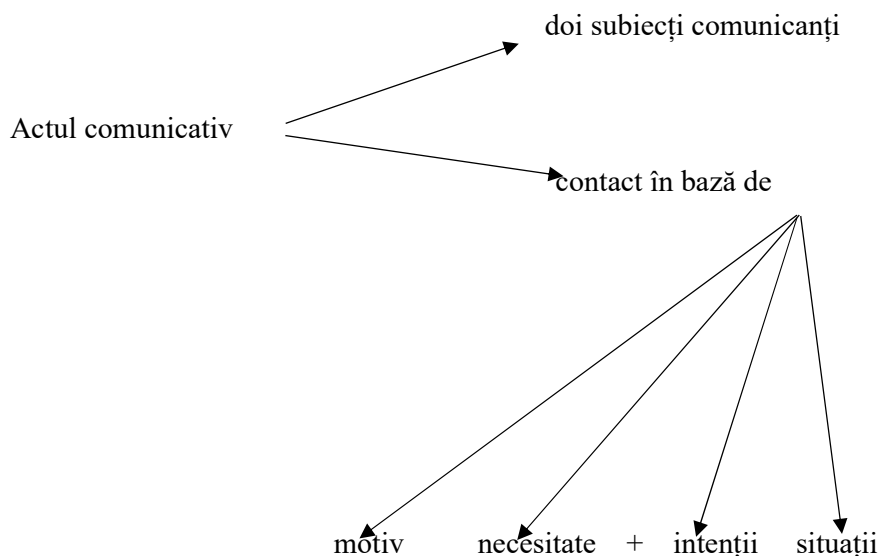


Figura 1.1. Prezentarea actului comunicativ

În același context, didacticianul T. Tambovkina susține că actul comunicativ reprezintă unitatea minimală a comunicării verbale, iar produsul actului comunicativ este mesajul. Modelul generării mesajului, prezentat în Figura 1.2, ilustrează etapele prin care se construiește și se transmite sensul în procesul comunicării [187, pp.12-13].

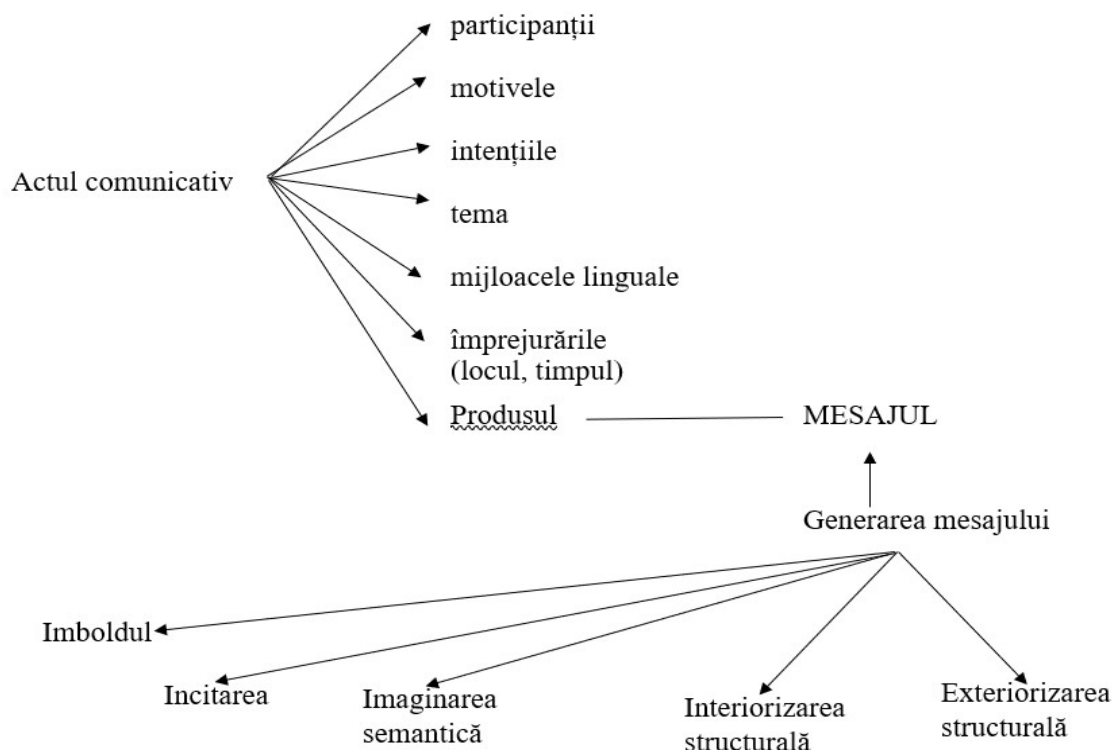


Figura 1.2. Actul comunicativ

Comunicarea reprezintă un proces continuu, tranzacțional și dinamic, în cadrul căruia participanții, în cazul nostru, elevii își construiesc și negociază sensurile prin interacțiune. Capacitatea de a comunica eficient nu se reduce la transmiterea de informații, ci presupune implicare afectivă, disponibilitate relațională și competențe care permit individului să trăiască satisfacția schimbului comunicativ. În acest sens, competența comunicativă poate fi înțeleasă ca un ansamblu integrat de aptitudini, în care cunoștințele lingvistice, literare și socioculturale se îmbină cu abilitățile de interpretare, exprimare și adaptare la context.

În literatura de specialitate, competența comunicativă este privită ca un construct complex, multidimensional, care integrează dimensiuni cognitive, lingvistice, socioculturale și afective. Comunicarea reprezintă nu doar un schimb de informații, ci un proces interactiv, tranzacțional și contextualizat, în care participanții își ajustează permanent comportamentele verbale și nonverbale pentru a construi sens și pentru a menține relația interpersonală. În acest cadru, competența comunicativă se manifestă ca o capacitate integrată de a înțelege, interpreta și produce mesaje adecvate situației, valorificând atât cunoștințele lingvistice și literare, cât și experiențele culturale și disponibilitățile psihologice ale individului.

Pentru a surprinde câteva dintre constantele definitorii ale acestei competențe, am elaborat un tabel-sinteză care evidențiază relațiile cauzale și funcționale ce stau la baza formării și

manifestării comunicării eficiente. Acest demers permite structurarea conceptuală a elementelor implicate în actul comunicativ și oferă un cadru de referință pentru analiza modului în care elevii receptează și produc mesaje în contexte educaționale diverse.

Tabelul 1.3. Constantele definitorii ale competenței comunicative

Efectul	Cauza
Comunicarea este simultan o știință și o artă	deoarece presupune existența unor „constructori” ai mesajului și a unor „actori” ai interacțiunii verbale
Reprezintă un nivel echilibrat de pregătire a ambilor parteneri	întrucât implică procese simultane de codificare și decodificare
Se formează și se dezvoltă progresiv	pentru că nu este o abilitate înăscută, ci una dobândită prin experiență și învățare
Produce satisfacție și bucuria interacțiunii	atunci când individul stăpânește mecanismele comunicării eficiente
Solicită cunoaștere și informare	fiind rezultatul interacțiunii continue cu lumea și cu experiențele culturale
Evidențiază dimensiunea psihologică a individului	deoarece reflectă structuri ale personalității și moduri de raportare la ceilalți
Integrează „a ști”, „a ști să faci”, „a ști să fii” și „a ști să devii”	întrucât reprezintă un produs complex al științei comunicării și al expresivității umane
Devine o responsabilitate a ambilor parteneri	fiind o dimensiune relațională ce presupune implicare reciprocă
Presupune respectarea regulilor de etică, politețe și tact	deoarece se bazează pe ritualuri comunicative și norme socio-culturale
Funcționează ca o deprindere automatizată	prin exersare repetată și interiorizarea unor proceduri de comunicare
Exteriorizează replicile în funcție de context	întrucât comunicarea este situativă și dependentă de circumstanțe
Necesită identificarea comportamentului adecvat și empatie	fiind un ansamblu de comportamente adaptate interlocutorului
Presupune elaborarea unor variante de răspuns	datorită complexității cognitive implicate în procesarea mesajelor
Implică angajarea în relație din motive diverse	prin asumarea rolurilor și intențiilor comunicative

Tabelul 1.3 sintetizează principalele constante definitorii ale competenței comunicative, evidențiind faptul că aceasta este un construct complex, dinamic și profund contextualizat. Pentru a înțelege mai bine fundamentele acestor caracteristici, este necesară raportarea lor la perspectivele teoretice care au modelat evoluția conceptului de comunicare în didactica limbilor.

Un punct de vedere relevant privind natura comunicativă a limbii este oferit de H.G. Widdowson (1978) care, în lucrarea *Teaching Language as Communication*, explorează interdependența dintre structurile lingvistice și funcțiile lor comunicative în cadrul textului și discursului [183, p. 78]. Autorul subliniază că învățarea limbii nu trebuie să se limiteze la

cunoașterea regulilor gramaticale, ci trebuie să vizeze dezvoltarea capacității de a utiliza limba în mod eficient, în contexte variate și cu scopuri diverse.

Această abordare este susținută și de I. Coteanu [38], care consideră că natura comunicativă a limbii rezultă din îmbinarea teoriei competenței lingvistice formulate de N.Chomsky [144] cu conceptul de competență comunicativă dezvoltat de D. Hymes [153]. Astfel, comunicarea autentică presupune nu doar cunoașterea limbii, ci și abilitatea de a o adapta la situații reale de interacțiune.

În acest sens, instruirea comunicativă, conform didacticianului D. Pătrașcu (2005), implică valorificarea trăsăturilor individuale ale elevului, crearea unui cadru motivațional pentru comunicare, clarificarea scopului acesteia și facilitarea formării relațiilor interpersonale. Prin urmare, ideea centrală este că limba trebuie predată ca un mijloc de comunicare, nu doar ca un sistem abstract de reguli [101]. Diferența fundamentală dintre metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române și abordarea comunicativă constă, potrivit lui Berger R. [139], în distincția dintre două perspective pedagogice: a învăța limba pentru a o folosi și a folosi limba pentru a învăța.

Prin metoda comunicativă, elevii sunt implicați în situații reale de comunicare, utilizând limbajul literar în contexte concrete de receptare a mesajelor orale, ceea ce facilitează învățarea acestuia. În schimb, metoda tradițională se axează pe acumularea de cunoștințe teoretice, care urmează a fi aplicate ulterior în contexte de comunicare. Conform lui C. Șchiopu comunicarea în procesul de predare-învățare-evaluare a mesajelor orale nu depinde exclusiv de volumul de cunoștințe al elevului, și, mai ales, de capacitatea acestuia de a le valorifica în mod activ. Este esențial ca elevul să dețină o competență comunicativă solidă pentru a înțelege și interpreta mesajele orale ale operelor literare [126, p.28–33].

În acord cu această perspectivă, Vl. Guțu subliniază că procesul comunicării educaționale nu poate fi redus la simpla transmitere a unui conținut verbal, ci reprezintă o interacțiune formativă în cadrul căreia elevul își activează resursele cognitive, afective și motivaționale pentru a construi sensul mesajului. Autorul evidențiază faptul că receptarea orală este posibilă doar într-un climat didactic care stimulează participarea, dialogul și reflecția, profesorul având rolul de a facilita accesul elevului la înțelegerea profundă a mesajelor. Din această viziune, comunicarea devine un proces de co-construcție, în care școlarul mic nu doar decodează informația, ci o interpretează în funcție de experiențele sale, de nivelul de dezvoltare psihologică și de capacitatea de autoreglare. Astfel, competența de receptare orală se formează în mod autentic atunci când elevul este implicat activ în situații comunicative semnificative, iar cadrul didactic organizează experiențe de învățare

ce valorifică mecanismele interne ale dezvoltării personalității [62, pp. 118–125, pp. 140–148, pp. 152–160].

În procesul receptării mesajului oral, comunicarea nu poate fi înțeleasă exclusiv ca un schimb lingvistic, ci ca un act complex, profund ancorat în structurile psihologice ale individului. Comunicarea verbală presupune activarea unor mecanisme cognitive, afective și volitive, prin care elevul interpretează, selectează, organizează și atribuie sens mesajelor primite. În acest context, competența comunicativă devine o expresie a maturizării psihologice și a capacității de autoreglare, fiind strâns legată de dezvoltarea generală a personalității. Prin urmare, predarea comunicativă nu trebuie privită ca o metodă rigidă, ci ca o abordare flexibilă, adaptată nevoilor reale ale clasei. Scopul ei fundamental este dezvoltarea capacității reale de exprimare prin implicarea elevilor în interacțiuni autentice și negocieri de sens, inclusiv asupra unor structuri sau „blocuri” literare.

Receptarea mesajelor orale în cadrul orelor de literatură română necesită o schimbare de paradigmă, orientată spre modelele comunicative de învățare. În acest sens, ne raliem viziunii teoretice a lui J. C. Richards, potrivit căreia modelul comunicativ nu trebuie confundat cu un set dogmatic de tehnici sau exerciții standardizate; dimpotrivă, acesta reprezintă un cadru strategic flexibil, pe care cadrul didactic are libertatea de a-l modela în raport cu particularitățile colectivului de elevi [165 p. 83]. Implementarea acestei abordări urmărește, ca obiectiv prioritar, optimizarea capacităților de decodificare și înțelegere a textelor audiate. Astfel, prin optimizarea unităților de discurs, elevii își dezvoltă competențele receptive, internalizarea structurilor lingvistice și a tiparelor textuale realizându-se în mod implicit, ca urmare a expunerii repetate la contexte comunicaționale complexe [165].

Didacticianul M. Cozărescu subliniază că predarea comunicativă, prin natura ei interactivă, reprezintă o modalitate net superioară de formare a capacității de înțelegere a mesajelor orale comparativ cu simpla exersare a competențelor lingvistice sau literar-artistice [40, pp. 72–73]. Această orientare mută accentul pe construcția colaborativă a înțelegerii. În cadrul acestui demers, profesorul își asumă rolul de facilitator și participant autonom în procesul didactic, iar materialele utilizate sunt elaborate special pentru a stimula schimbul autentic de opinii și pentru a favoriza dezvoltarea integrată a celor patru deprinderi fundamentale (audiția, vorbirea, lectura și scrierea).

Pentru a circumscrie riguros acest spațiu metodologic, cercetătorul K. Morrow (1981) diferențiază șapte trăsături de bază ale situației de comunicare funcționale, aplicabile și în procesul de receptare a mesajului oral: interacțiunea, imprevizibilitatea, contextul, performanța,

autenticitatea, scopul determinat și, nu în ultimul rând, opțiunea sau libertatea de alegere a receptorului în prelucrarea informației [161].

În opinia lingvistului R. Jakobson [156, p. 73], descrierea actului de comunicare presupune integrarea a șase componente fundamentale: emitenul (locutorul), destinatarul, mesajul, contextul (lumea referențială), codul și contactul. Aceste elemente structurează procesul interacțiunii și determină funcțiile pe care limbajul le îndeplinește în mod concret. Relația de corespondență dintre componentele situației de comunicare și funcțiile lingvistice este sistematizată în Figura 1.3.

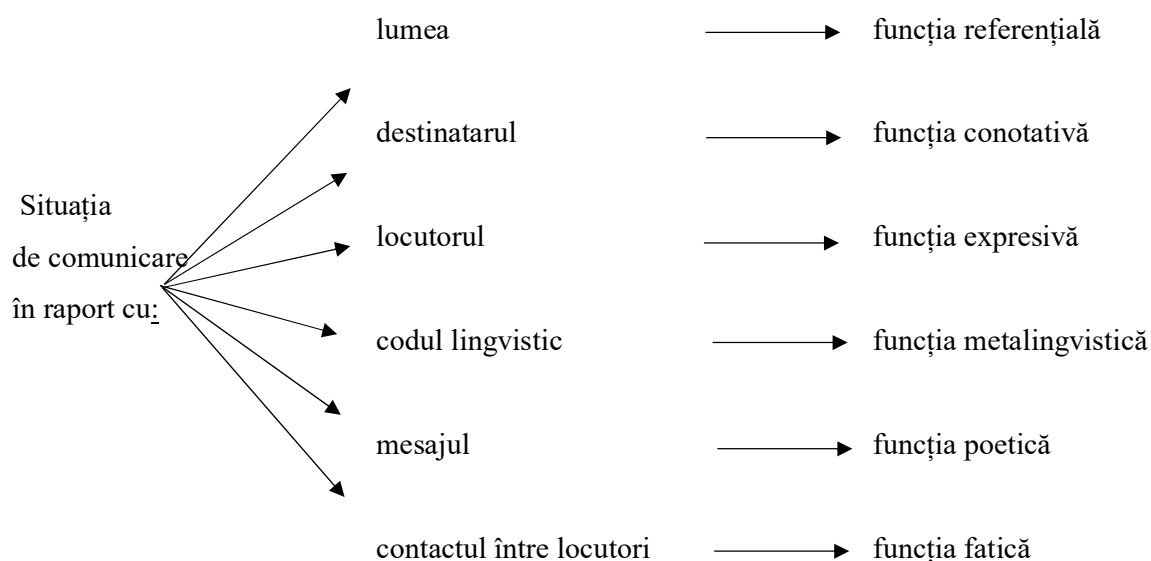


Figura 1.3. Tabel–organigramă. Situația de comunicare (actul de comunicare apud R. Jakobson)

În această ordine de idei, literatura de specialitate relevă o serie de avantaje majore referitoare la abordarea comunicativă în predarea mesajelor orale. Într-un studiu de referință axat pe didactica disciplinelor filologice, cercetătorul Cozarescu demonstrează că actul didactic trebuie să se focalizeze cu precădere pe „comunicarea sensurilor”, acordând o importanță secundară formelor lingvistice izolate [40, p.16]. O asemenea viziune metodologică flexibilă depășește tiparele rigide ale învățământului tradițional și facilitează un transfer real al cunoștințelor și al abilităților din spațiul securizat al clasei direct în realitatea cotidiană a elevului [49, pp. 78–79]. Totodată, subliniază că tehnologiile comunicative stimulează exersarea integrată și „practicarea tuturor capacităților de folosire a unei limbi, a unui limbaj” [49, p. 17].

În didactica modernă a învățământului primar, activitățile interactive sunt concepute în jurul unor sarcini concrete de completare sau de schimb de informații. C. Șchiopu evidențiază că aceste interacțiuni dirijate creează premisele ideale pentru ca elevul să se angajeze într-o utilizare

conștientă și deliberată a contextului, a textului și a mesajului oral audiat [125, p. 33]. Prin implementarea acestor strategii, după cum constată cercetările de profil, motivația elevilor pentru învățare este puternic stimulată, iar decodificarea discursului se produce în mod conștient, configurându-se un mediu favorabil asimilării organice a limbajului literar.

În contextul modernizării metodologice, reperele teoretice formulate de profesorul Virgil Mândăcanu contribuie în mod esențial la fundamentarea tehnologiilor axiologico-comunicative, promovând o viziune pedagogică orientată spre interacțiune, etică și expresivitate în spațiul școlar. În concepția sa, comunicarea reprezintă un proces integrator în care gândirea și limbajul se află într-o relație de profundă interdependență, devenind nucleul dezvoltării personalității elevului. Deși tezele autorului vizează cu precădere măiestria pedagogică generală, acestea devin pe deplin aplicabile în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română. Astfel, mediul literar-artistic poate fi valorificat ca un spațiu privilegiat al formării sensibilității și creativității verbale a școlarului mic.

Prin urmare, transpunerea modelului său tehnologic în didactica de profil implică abordarea comunicării orale ca formă principală de interacțiune, capabilă să faciliteze atât dezvoltarea competențelor expresive, cât și consolidarea relațiilor interpersonale.

În această perspectivă, valorificarea textului literar nu se mai rezumă la asimilarea mecanică a unor structuri formale, ci vizează aplicarea funcțională a limbii în situații reale de comunicare. Fraza devine, astfel, unitatea fundamentală prin care elevul își exteriorizează intenția comunicativă și își organizează coerent mesajul oral. Prin integrarea acestor principii, perspectiva lui V. Mândăcanu sprijină configurarea unei paradigme educaționale moderne, în care predarea-receptarea mesajelor orale se bazează pe activizare, dialogism și expresivitate [86, pp. 55–56].

În cadrul orelor de literatură română, activitățile didactice sunt concepute astfel încât elevii să fie implicați în sarcini ce solicită utilizarea limbajului în mod funcțional și orientat spre sens. Aceste aplicații presupun completarea unor informații, rezolvarea unor situații-problemă sau realizarea unor schimburi de date necesare înțelegerii profunde a textului literar. Prin asemenea demersuri, elevii sunt puși în situația de a interpreta și reconstrui discursul, folosind în mod deliberat contextul, structura textului și indiciile oferite de opera artistică.

În acest fel, receptarea mesajului oral devine un proces eminamente activ, prin intermediul căruia elevul își dezvoltă capacitatea de a decodifica sensuri, de a formula ipoteze și de a negocia interpretări în raport cu textul studiat.

În cadrul studiului de față, utilizăm conceptul de receptare a mesajelor ca termen general, cu aplicabilitate în analiza limbii și literaturii române. O formă particulară a acestui concept este receptarea mesajului oral în literatura română, pe care o vom trata distinct. Totodată, vom analiza

și noțiunea de receptare a mesajului oral al limbajului literar, considerând că ambele formule contribuie la înțelegerea procesului de comunicare literară în mediul educațional.

În definițiile formulate de cercetători consacrați în domeniul receptării mesajului oral, domeniu încă insuficient clarificat, se conturează mai multe direcții de interpretare relevante pentru construcția tehnologiilor comunicative în predarea limbii și literaturii române.

Un prim aspect evidențiat este interesul elevului, care concentrează atenția asupra mesajului oral, generând o imagine întrebătoare: „Ce comunică acest mesaj?” sau „Despre ce este vorba?” [24]. Această curiozitate cognitivă este esențială pentru declanșarea procesului de receptare activă.

A.Hobjilă opiniază că al doilea element este respectul față de specificitatea mesajului oral, care îl menține în sfera sa estetică și ideatică, evitând confundarea cu obiectele sau fenomenele cotidiene. Respectul dirijează atitudinea elevului spre o etapă analitică de înțelegere, iar din această condiție derivă o cerință fundamentală a activității didactice: stimularea interesului autentic față de mesajele orale. O privire grăbită sau superficială nu poate conduce decât la o interpretare rigidă, lipsită de profunzime [67].

Un alt reper, conform R.Ingarden, este orientarea comunicativă, care se manifestă prin așteptarea unei plăceri estetice în urma contactului cu mesajul oral. Uimirea, ca formă a surprizei estetice, întreține interesul și activează conștiința elevului, făcând posibilă prelucrarea și conștientizarea informației estetice. Aspectul contemplativ al mesajului solicită interpretarea și implicarea afectivă [70, p.243–244]. În calitate de „consumator de mesaje”, elevul simte nevoia intrinsecă de a stabili o comunicare rațională cu autorul și de a-și împărtăși impresiile cu grupul de semeni. Întrebările strategice axate pe opinia personală și pe atitudinea față de universul ficțional precum, „*Ce părere ai despre personaj?*”, „*Cum ai acționa în locul lui?*” sau „*Ce credeți fiecare dintre voi?*”, depășesc simpla verificare a lecturii. Acestea au menirea de a stimula reflecția profundă, de a genera dialog și de a facilita compararea punctelor de vedere. Prin confruntarea propriilor concluzii cu perspectivele colegilor și cu intenția vădită a autorului, se asigură cadrul optim pentru dezvoltarea gândirii critice și a competențelor empaticale ale elevilor.

Orientarea cognitivă este definită prin interesul elevului față de mesajul oral ca sursă de cunoaștere. Acesta poate descoperi un nou autor, un nou personaj, o viziune diferită asupra unei probleme sau o formulă estetică necunoscută. Curiozitatea, ca emoție dominantă, devine motorul activității de receptare și interpretare.

În viziunea lui F.Chereja, orientarea axiologică se exprimă prin identificarea elevului cu personajele literare care reflectă propriile sale valori, preferințe și convingeri. Întrebările de tipul „*Cum ai proceda tu?*”, „*De ce ai acționa astfel?*”, „*Cu ce personaj nu te poți identifica?*”

facilitează coparticiparea elevului la universul ideatic al mesajului și dezvoltă capacitatea de autoevaluare și reflecție morală [29].

Ca și finalitate, se remarcă și dimensiunea creativă, exprimată prin dorința elevului de a proiecta propria imaginație asupra mesajului oral. Această implicare activă, numită uneori „post-creație”, presupune o participare profundă la actul comunicativ, în care elevul nu doar receptează, ci și reinterpretează mesajul în funcție de propria sensibilitate [117, p.27]. Receptarea mesajului oral nu constituie un proces pur pasiv, ci reprezintă o experiență complexă care înglobează elemente cognitive, afective, axiologice și creative. Toate aceste dimensiuni pot fi integrate cu succes în structura tehnologiilor comunicative, având rolul de a stimula implicarea activă a elevului din ciclul primar și de a dezvolta competența sa de interpretare și exprimare în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română.

În acest context, receptarea estetică devine o componentă definitorie a actului de comunicare literară. Valorificând perspectiva lui J. P. Sartre, actul de creație al unei opere, transferabil și în sfera mesajului oral, rămâne, în momentul conceperii sale, incomplet și abstract [117]. Demersul scriptural sau emisia discursivă nu se finalizează odată cu producerea textului, ci presupune lectura sau audierea activă ca parte integrantă a procesului creator. Astfel, mesajul oral își împlinește funcția ontologică doar în momentul receptării și interiorizării de către auditor (elevul), acesta din urmă transformându-se într-un veritabil coautor al sensului. Interesele conjugate ale emițătorului și ale receptorului contribuie la generarea unui obiect estetic multidimensional, în care mesajul audiat este personalizat și filtrat prin prisma sensibilității și experienței proprii a școlarului mic.

Definită ca o formă specifică a activității elevului, receptarea artistică presupune, în viziunea cercetătorului V. E. Mașek, un exercițiu de „co-operare” și „post-creație”, ce reproduce structura generatoare a mesajului, însă în ordine inversă [82, pp. 238–262]. Acest fenomen nu îmbracă o formă uniformă, ci variază în funcție de individualitatea fiecărui subiect educațional, întrucât relația dintre autor și receptor depășește simpla percepție senzorială. Este vorba despre o înțelegere profundă a mesajului oral, guvernată de reflecție, afectivitate și valorizare estetică.

Dacă mesajul oral este o esențializare a operei literare, o sinteză a ceea ce este mai profund, mai caracteristic și mai durabil în „ființa artistică” a elevului, atunci receptarea lui impune o pedagogie a lecturii productive. Lectura devine un eveniment al cunoașterii, un act de formare și educație, în care elevul trebuie să conștientizeze că forma estetică a mesajului este transmisibilă și transformabilă. Astfel, mesajul oral nu este doar o așteptare pasivă, ci o provocare, o invitație la implicare și angajare.

Mai mulți cercetători au subliniat importanța momentului inițial de întâlnire cu mesajele orale ale operelor literare, considerat decisiv pentru declanșarea procesului de receptare. Acest prim contact are un caracter revelator, deoarece elevul intră sub influența directă și nemijlocită a mesajului, ceea ce poate genera o deschidere autentică spre înțelegere, interpretare și valorizare estetică. În viziunea lui Tudor Vianu (1968) această întâlnire inaugurală marchează ieșirea din starea de indiferență și constituie începutul unei implicări afective și intelectuale, indispensabile actului receptării. Fascinația poate fi declanșată de o frază, de o idee sau de o imagine prezentă în mesajul oral, elemente care acționează ca stimuli cognitivi și afectivi [132, pp 305–307].

Destinația acestui impact nu o reprezintă interesele spontane, fragmentare sau confuze ale elevului, ci acele interese imediate și practice care pot transforma mesajul într-un catalizator al lecturii și al reflecției. Astfel, primul contact devine o poartă de acces către o receptare profundă, orientată nu doar spre înțelegerea conținutului, ci și spre trăirea estetică și formarea unei atitudini active față de mesajul artistic. Această idee este susținută și de S. Iosifescu, 1974 [75] și M. Dufrenne, 1976 [47] care accentuează rolul receptării active în formarea gustului esthetic și a capacității de interpretare.

Receptarea mesajului oral constituie un demers complex, în care înțelegerea intelectuală se împletește cu implicarea afectivă și cu disponibilitatea creativă a elevului. În acest fel, actul ascultării devine o experiență formativă, prin care elevul participă activ la construirea sensului artistic, asumând un rol complementar celui al autorului.

În viziunea Oanei Moraru (2022) învățarea la vârste mici nu poate fi impusă prin planificare rigidă sau moralizare explicită, ci trebuie să se bazeze pe motivație internă, emoție și relevanță personală. Autoarea subliniază că receptarea mesajului unei opere literare este cu adevărat eficientă atunci când copilul este lăsat să deducă singur sensurile, prin identificare afectivă cu personajele și prin trăirea autentică a situațiilor narative. Poveștile nu trebuie să „cicălească”, ci să sugereze, să emoționeze și să creeze un spațiu sigur de reflecție. Literatura pentru copii devine astfel un simulator de viață, în care copilul poate testa valori, atitudini și comportamente, fără a fi constrâns de prescripții morale directe. Această abordare susține ideea că receptarea mesajului oral și literar trebuie să fie un proces personalizat, afectiv și reflexiv, în care elevul este încurajat să construiască sensuri proprii, în ritmul său interior [92].

În practica școlară curentă se observă adesea că atunci când cadrul didactic adresează întrebări standardizate, de tipul „De ce v-a plăcut sau nu v-a plăcut fragmentul?”, mulți elevi răspund prin simple reluări descriptive ale conținutului factual.

Spre exemplu, raportat la textul-suport de Ion Creangă, integrat în Anexa 9 a prezentei lucrări ca fundament al demersului nostru experimental, reacțiile elevilor se rezumă frecvent la

enunțuri liniare: „Mi-a plăcut pentru că se povestește despre Nică, cum a prins el pupăza din tei, a ascuns-o în pod, iar apoi s-a decis să meargă în iarmaroc să o vândă...”. După cum reiese din aceste exemple, opiniile exprimate de această categorie de elevi se limitează la formule stereotipe precum „Îmi place/Nu-mi place.”, „E plictisitor.” sau „N-am înțeles nimic”. Acești elevi pot fi încadrați în tipologia receptorului naiv, care reacționează exclusiv instinctiv și afectiv, fără o filtrare intelectuală sau estetică profundă.

Pentru a depăși acest nivel emergent și fragmentar, este imperativ ca profesorul să conceapă contexte metodologice stimulative, evitând întrebările de tip reproductiv/literal care solicită doar extragerea de informații explicite din text și implică un efort cognitiv minim din partea elevului.

În cazul acestei opere „Pupăza din tei” întrebări reproductiv precum: „Unde a ascuns Nică pupăza?”, „Cu cine s-a întâlnit băiatul la iarmaroc?” se dovedesc ineficiente pentru activarea potențialului critic.

În schimb, o abordare didactică modernă presupune proiectarea unui instrumentar interogativ stratificat, structurat pe patru niveluri de complexitate cognitivă:

1. Întrebări / sarcini aplicative

Scopul acestora este de a solicita elevului o racordare directă a modalității de a gândi logic la diferite situații din viața cotidiană și din realitatea imediată:

„Ce l-a determinat pe Nică să fure pupăza din tei și să încerce să o vândă în iarmaroc? Cum calificați acest tip de comportament prin prisma corectitudinii?”

„Cum ar proceda orice alt copil care realizează că a făcut o boacănă, în situația în care mătușa vine furioasă să ceară socoteală părinților?”

„Raportați cazul lui Nică (care ascunde adevărul de frica pedepsei) la o situație similară din viața reală, din colectivul de elevi. Formulați concluziile de rigoare despre importanța asumării greșelilor.”

2. Întrebări interpretative

Acestea sunt centrate pe descoperirea conexiunilor profunde dintre idei, fapte, valori, impunând totodată obligativitatea argumentării punctelor de vedere exprimate:

„Ce semnificații comportă gestul moșneagului din iarmaroc de a dezlega pupăza și de a o lăsa să zboare? De ce a optat bătrânul pentru această metodă de a-l lecui pe băiat în loc să îl pârască direct?”

„Interpretați atitudinea tatălui lui Nică din finalul fragmentului, raportând-o la valorile familiei. De ce credeți că tatăl a preferat să zâmbească și să spună că „totul e bine când se termină cu bine”, deși știa adevărul?”

„Comparați starea de spirit a lui Nică de la începutul textului (când vede pasărea ca pe o simplă pradă sau un bun de vândut) cu cea din final, când se bucură auzind-o cântând din nou în tei. Prin ce procedeu artistic ne sugerează autorul transformarea lui interioară?”

Aceste abordări facilitează comprehensiunea mesajului literar și implicarea afectivă a elevului în actul comunicării. În această ordine de idei, analiza studiilor de specialitate ne permite să identificăm parametrii definirii și clasificării noțiunii de receptare a mesajelor orale (MO).

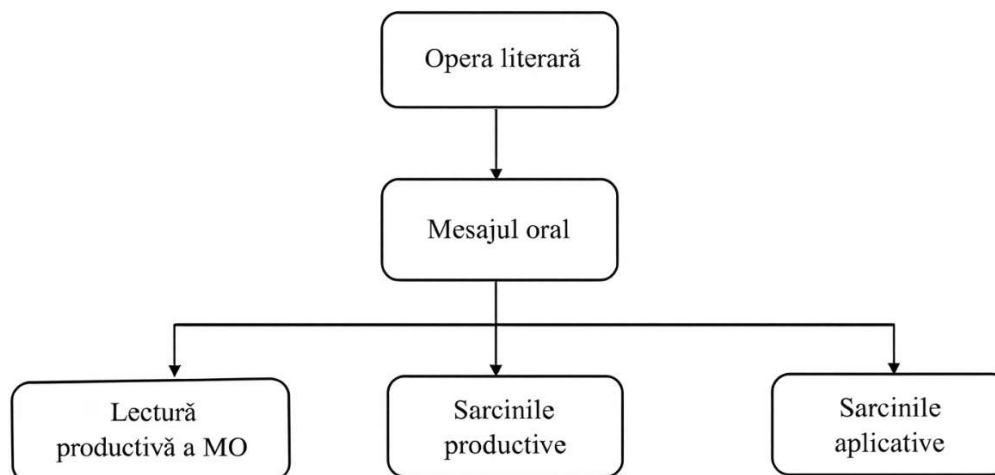


Figura 1.4. Nivelul I de receptare a MO la orele de literatură română

Analiza definițiilor date noțiunii de receptare a MO ne-a condus la identificarea unor determinante pentru definirea acestei noțiuni (Figura 1.5).

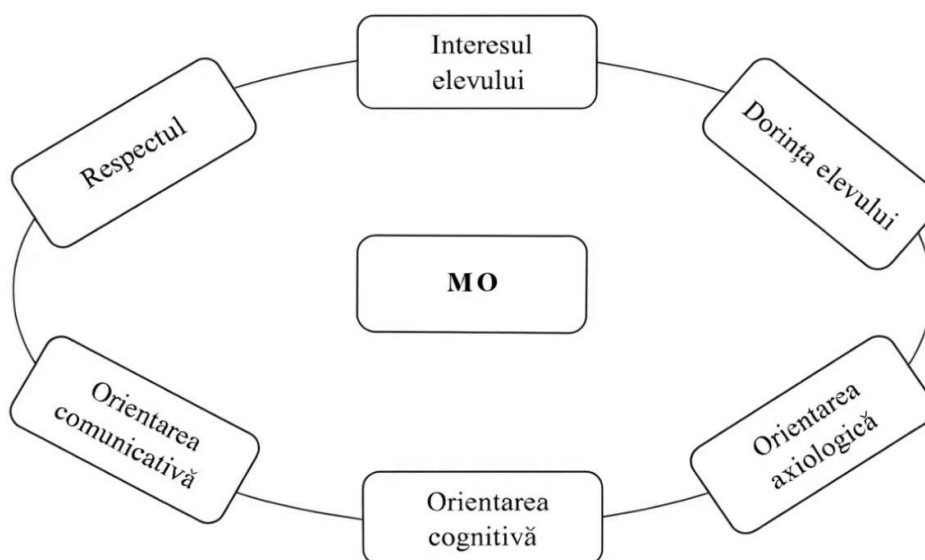


Figura 1.5. Parametrii definirii și clasificării noțiunii de receptare a MO la orele de literatură română, nivelul I

Al doilea nivel de receptare, denumit de Tudor Vianu intelectual-apreciativ sau analitic-intelectual, iar în didactică numit adesea productiv, se caracterizează prin faptul că elevii demonstrează capacități de interpretare a mesajului oral studiat. Aceștia analizează conținutul, identifică idei și judecăți specifice și pot realiza conexiuni între elementele textului. Elevii se pot identifica cu personajele, detaliază și aprofundează diverse aspecte ale mesajului, manifestând o implicare cognitivă superioară.

Având în vedere aceste caracteristici, profesorul va stimula activitatea acestor elevi prin formularea unor sarcini care să-i ajute să-și organizeze intuițiile în comentarii coerente și unitare. Totuși, la această etapă, asocierea sentimentelor și trăirilor personale cu factorii intelectuali este încă insuficient dezvoltată. Se observă adesea o orientare excesivă asupra aspectului formal al MO, fără intenția reală de a pătrunde în forma interioară, în nucleul ideatic și existențial al mesajului.

Perceput fragmentar și unilateral, mesajul oral nu reușește să provoace acea trăire profundă, necesară ca treaptă intermediară în procesul de receptare completă. Din acest motiv, cele mai eficiente sarcini didactice sunt cele analitice, care oferă elevilor posibilitatea de a cerceta în profunzime mesajul, de a-l examina în contexte variate și de a-l interpreta din multiple perspective.

Evident, gândirea analitico-sintetică a elevilor, ca nivel superior al receptării MO, se formează în strânsă legătură cu taxonomia lui Bloom, care include mai multe niveluri ale aptitudinilor cognitive:

- nivelul cunoștințelor,
- al înțelegerii,
- al aplicării,
- al analizei,
- al sintezei
- și al evaluării.

Acest nivel de receptare poate fi consolidat prin activități care stimulează reflecția, argumentarea și exprimarea personală, transformând lectura într-un proces formativ complex.

3. Întrebări / sarcini analitice

Acest nivel vizează **analiza textului din perspective diferite**, prin activarea gândirii asociative, creative, imaginative și a capacității de simulare:

Sarcina analitico-comparativă (gândire asociativă): „Comparați comportamentul lui Nică din *Pupăza din tei* cu cel al lui Goe din *DI Goe...* de I.L. Caragiale. Prin ce se aseamănă cei doi copii? Cum reacționează familiile lor atunci când aceștia fac năzbâtii?”

Sarcina de simulare: „Imaginează-ți că ești în locul lui Nică atunci când moșneagul îi ia pupăza din mână. Ce ai face? Ce i-ai spune moșneagului? Cum te-ai simți în acea situație?”

Sarcina imaginativă: „Imaginează-ți că moșneagul nu îți dă drumul pupăzei. Ce s-ar întâmpla mai departe? Cum ar reacționa Nică? Ce ar putea face pentru a-și recupera pasărea?”

Sarcina analitico-creativă: „Imaginează-ți că ești un mic jurnalist care a văzut întâmplarea dintre Nică și moșneag. Cum ai descrie cele întâmplate și reacțiile celor implicați?”

4. Întrebări sintetice

Proiectate pentru **nivelul superior al receptării (sintetic-estetic și creativ)**, aceste întrebări încurajează rezolvarea nestandardizată a problemelor, determinându-i pe elevi să emită judecăți de motivație și să ofere scenarii de alternativă pe baza logicii textului:

-Întrebare de alternativă (Rezolvare creativă): „Există oare vreo alternativă pentru personajul Nică să scape de cicăleala pupezei de dimineață fără să recurgă la furtul și ascunderea ei? Argumentați.”

- Întrebare de restructurare logică: „Ce schimbări veți face în finalul întâmplării cu pupăza din tei, dacă ați avea această posibilitate? Cum motivați opțiunea voastră?”

- Întrebare de poziționare valorică: „Pornind de la ideea că «totul e bine când se termină cu bine», ce credeți că ne învață întâmplarea lui Nică despre greșelile copiilor? Cum ar trebui să reacționeze adulții atunci când un copil greșește?”

- Întrebare de concluzie finală: „Ce părere aveți despre moșneagul din iarmaroc? Cum a reacționat acesta atunci când a descoperit minciuna lui Nică? Considerați că a procedat corect? Argumentați răspunsul.”

Un alt aspect esențial este alternarea **întrebărilor deschise cu cele închise**, pentru a echilibra gândirea divergentă cu verificarea înțelegerii. De exemplu:

- Întrebare deschisă: „Cum ai descrie atitudinea moșneagului?”

-Întrebare închisă: „Pupăza era speriată?” – verifică înțelegerea unui detaliu concret.

Prin diversificarea tipurilor de întrebări și orientarea lor spre interpretare, aplicare și reflecție se poate stimula o receptare profundă a mesajului oral, transformând elevul din receptor pasiv în participant activ la actul comunicării literare.

Această deschidere spre înțelegerea profundă a textului literar este cu atât mai relevantă în cazul poeziei, unde expresivitatea limbajului și densitatea simbolică solicită o receptare nuanțată și empatică.

În acest sens, Ioan Șerdean [127, p.122] subliniază: „Limbajul artistic care dă expresie unor stări de mare tensiune sufletească face apel la sensurile figurate ale cuvintelor, la diferite figuri de stil, la procedee variate, pe care elevii ciclului primar nu numai că nu le ocolesc pentru o presupusă inaccesibilitate a lor, dar le caută și, deseori, chiar le creează și le folosesc apoi în exprimarea lor curentă. Astfel, fără a le defini și a le denumi, în analizele textelor de lectură învățătorul are

posibilitatea să evidențieze valorile cognitive și afective ale unor figuri de stil, precum și sensul figurat al unor expresii, al unor cuvinte, altfel cunoscute de către elevi în contexte obișnuite.”

Acest punct de vedere susține ideea că elevii pot accesa și valorifica resursele expresive ale limbajului poetic chiar înainte de a le înțelege teoretic, printr-o receptare intuitivă și afectivă. În continuarea acestei perspective, Al. Burlacu subliniază rolul formativ al poeziei în dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral, evidențiind potențialul ei expresiv și simbolic. În viziunea autorului, poezia favorizează dialogul interior al elevului și implicarea afectivă în actul lecturii, ceea ce justifică utilizarea metodelor interactive precum conversația euristică, lectura dialogată sau interpretarea colectivă.

Totodată, Burlacu acordă un rol central imaginii poetice, pe care o consideră un mijloc de transmitere a emoției și a sensului, facilitând accesul elevilor la semnificațiile textului prin modalități intuitive și creative. Această perspectivă susține aplicarea unor tehnici didactice precum vizualizarea, desenul, dramatizarea sau reconstrucția orală a textului, care transformă experiența poetică într-un proces activ de comunicare orală și de construire a mesajului [14].

Ilustrarea practică realizată anterior pe baza fragmentului „Pupăza din tei” reprezintă o particularizare contextuală a unui model structural mult mai larg. Pentru a demonstra aplicabilitatea universală a acestor instrumente la nivelul claselor primare, se impune trecerea de la acest studiu de caz concret la conceptualizarea teoretică generală a demersului nostru. În acest sens, corelarea dintre procesul receptării mesajului oral și etapele taxonomice ale lui Bloom nu trebuie privită ca un exercițiu izolat, ci ca o matrice metodologică flexibilă.

În continuare, prezentăm acest model teoretic generalizat, care fundamentează proiectarea oricărui tip de sarcină didactică în funcție de obiectivele cognitive urmărite la orele de literatură română (redat sintetic în Figura 1.6).

Propunem etapele receptării mesajului oral în raport cu taxonomia lui Bloom, adaptate pentru nivelul învățământului primar:

1. Etapa cunoștințelor (Comprehensiune primară)

Sarcinile de lucru vizează:

- Rememorarea faptelor și informațiilor: în vederea identificării datelor relevante din mesajul oral. *Exemple:* „Precizați cui aparține replica.”; „Recunoașteți în fragment procedeul expresiv utilizat.”; „Identificați locul sau momentul acțiunii.”
- Localizarea și identificarea problemei: *Exemple:* „Completați spațiile libere din replici și reconstituiți dialogul.”; „Cu ce problemă se confruntă personajul?”; „Ce declanșează conflictul interior?”

- Organizarea informației: *Exemple:* „Realizați o fișă a personajului folosind repere precum: trăsături, comportament, relații.”; „Construiți un portret al personajului ținând cont de opiniile exprimate de alte personaje.”
- Cercetare și descriere: *Exemple:* „Găsiți în mesaj două dovezi care susțin o trăsătură a personajului.”; „Descrieți o schimbare pe care o observăm la un personaj după un anumit eveniment.”
- Evidențierea secvențelor narrative: *Exemple:* „Ce episoade ați selecta pentru a susține un discurs despre tema textului?”; „Întocmiți un dosar al acțiunilor personajului și o fișă a opiniilor acestuia.”

2. Etapa înțelegerii

Sarcinile implică elevul în activități precum:

- Rezumare și esențializare: *Exemple:* „Poveștiți în maximum 10 fraze conținutul mesajului oral.”; „Prezentați informația principală sub formă de piramidă: personaj – trăsături – comportament – problemă – soluție.”
- **Abstractizare și decodificare:** *Exemple:* „Există o altă soluție prin care personajul ar fi putut depăși situația?”; „Ce semnificație are titlul mesajului?”
- **Transformare conceptuală:** *Exemple:* „Ce ați modifica în mesajul oral?”; „Cum ar fi personajul dacă ar avea o altă trăsătură?”

3. Etapa aplicării

Operațiile implică:

- **Analiza comportamentului și a circumstanțelor:** *Exemple:* „Analizați comportamentul personajului și clasificați-l (demon de urmat, nepotrivit etc.).”; „Analizați relațiile dintre personaje.”
- **Interpretare contextuală:** *Exemplu:* „Cum explicați reacția unui personaj într-o situație-cheie?”
- **Investigare și clasificare:** *Exemplu:* „Susțineți sau combateți afirmațiile unui personaj folosind argumente din mesajul oral.”

4. Etapa analizei

Sarcinile sunt configurate prin:

- **Gândire asociativă și comparativă:** *Exemplu:* „Comparați două personaje, evidențiind asemănările și deosebirile.”
- **Gândire creativă și imaginativă:** *Exemple:* „Imaginați un scurt dialog între două personaje.”; „Cum s-ar fi schimbat povestea dacă personajul ar fi luat o altă decizie?”
- **Simulare de rol:** *Exemplu:* „Cum ați fi procedat voi în locul personajului?”

5. Etapa sintezei

Sarcinile implică:

- **Luarea deciziilor, formularea ipotezelor și a concluziilor simple:** *Exemple:* „Formulați-vă părerea despre personaj și argumentați în câteva enunțuri.”; „Ce învățătură transmite mesajul?”; „Propuneți o soluție alternativă pentru problema personajului.”

6. Etapa evaluării

Sarcinile urmăresc:

- **Critica, argumentarea deductivă și compararea deciziilor:** *Exemple:* „Ce i-ați reproșa personajului?”; „A procedat corect? De ce?”; „Ce ați învățat din experiența personajului?”; „Concluzia finală reflectă ceea ce credeți voi?”

Eficiența unei metode de evaluare depinde în mare măsură de modul în care sunt construite întrebările și de finalitatea urmărită prin acestea, fie că este vorba despre reproducerea informațiilor, interpretarea lor, aplicarea în situații noi sau transferul în contexte reale. Această modalitate de evaluare se dovedește adecvată pentru copiii de vârstă mică, deoarece îi familiarizează treptat cu exprimarea propriilor opinii și cu formularea unor puncte de vedere personale. Sintetizarea dezbaterilor științifice asupra conceptului de receptare, în special gândirea analitico-sintetică a elevilor, în raport cu taxonomia lui Bloom, a favorizat adaptarea acestui cadru la studiul mesajului oral. Astfel, definim etapele receptării mesajului oral respectând viabilitatea structurală a conceptului și oferind un model didactic coerent, aplicabil în practica educațională.

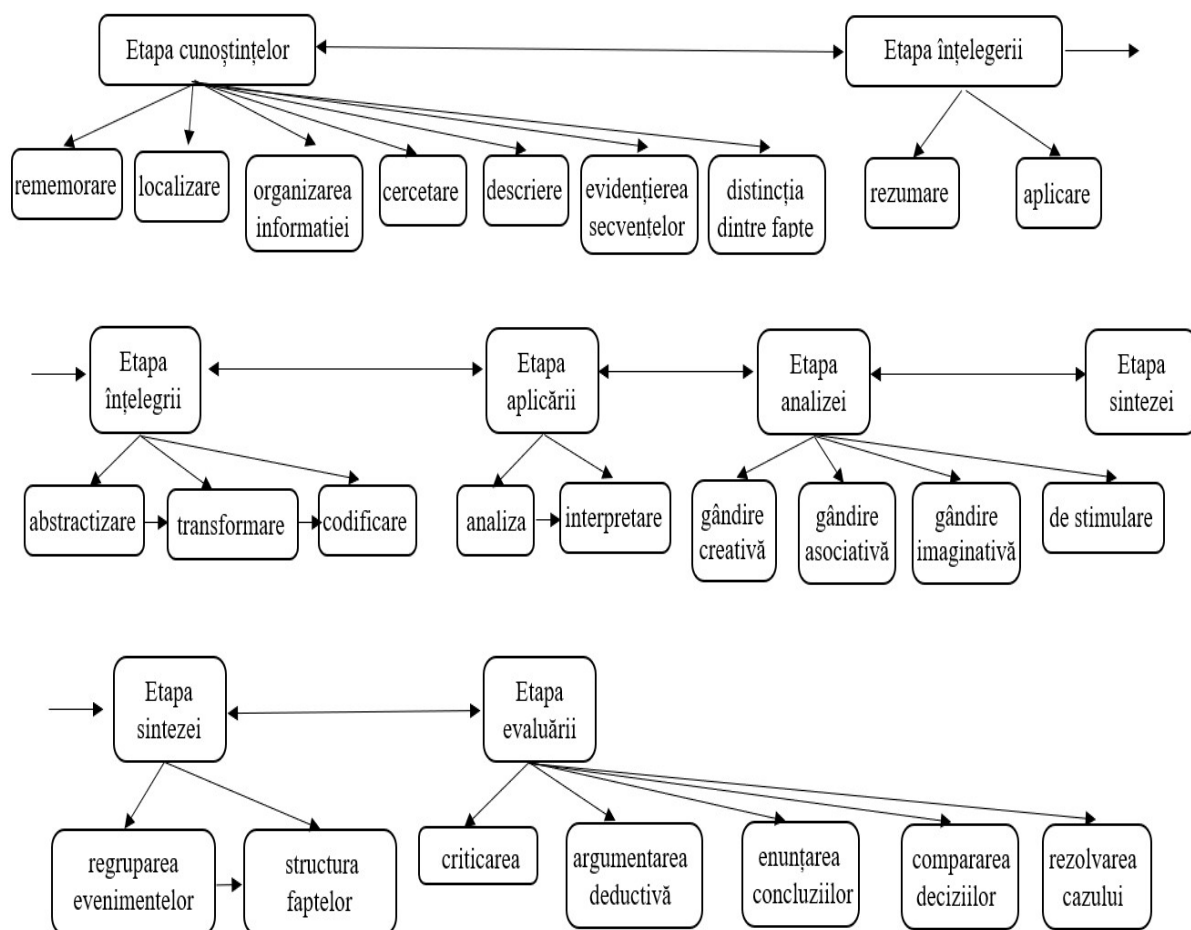


Figura 1.6. Definirea etapelor de receptare a MO la literatura română în corespondere cu taxonomia lui Bloom

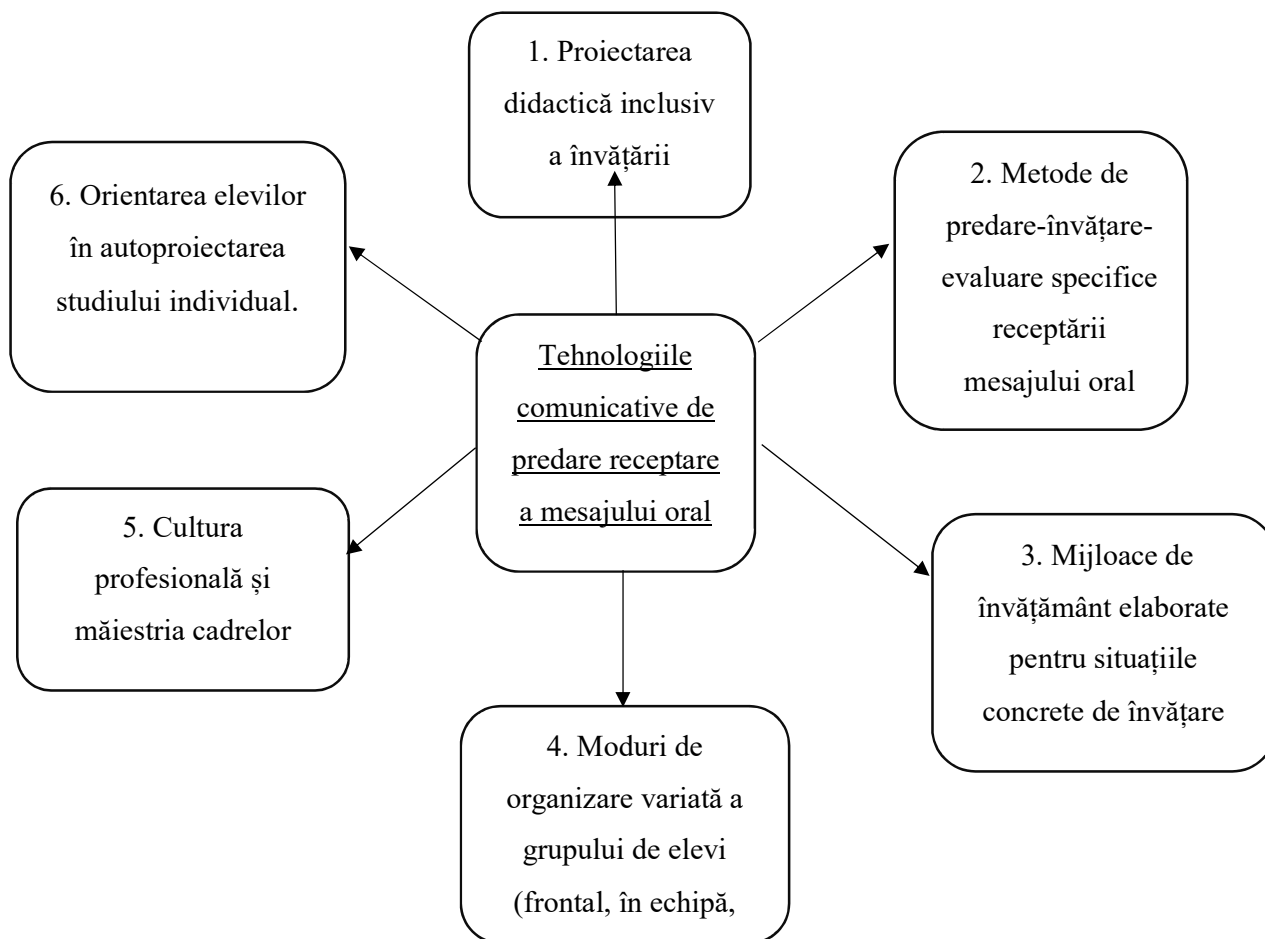


Figura 1.7. Componentele tehnologiilor comunicative de predare-receptare a MO la literatura română

Figura 1.7 prezintă, în mod sintetizat, acțiunea noastră privind componentele definitorii ale tehnologiilor comunicative de predare-receptare a mesajului oral.

1.3 Concluzii la capitolul 1

1. Strategiile educaționale reprezintă o componentă flexibilă și adaptabilă a curriculumului școlii primare, fiind definite ca ansamblul mijloacelor, metodelor și formelor de organizare aplicate în vederea atingerii obiectivelor educaționale specifice ciclului primar. Ele reflectă dinamica procesului didactic și capacitatea acestuia de a se adapta la nevoile reale ale elevului.
2. Multitudinea de definiții ale strategiilor educaționale prezentate în lucrare a contribuit la clarificarea conceptului de tehnologii comunicative în receptarea și predarea mesajului oral. Acestea sunt înțelese ca o suită de acțiuni orientate spre proiectarea metodologică optimă, în scop comunicativ, a procesului de receptare-învățare-evaluare, corelat cu metodele didactice și cu valorizarea surselor autentice, în vederea formării competenței de comunicare literară.

3. Noțiunea mesaj oral (MO) rămâne insuficient definită în literatura de specialitate, fiind abordată prin diverse modele. În lucrare, au fost identificate patru caracteristici esențiale pentru înțelegerea acestuia: cantitatea și calitatea elementelor constitutive, gradul de flexibilitate semantică și de conținut, valoarea unităților literare și specificul câmpului literar, toate valorificate în cadrul experimentului pedagogic.
4. Taxonomia unităților literare reprezintă o provocare metodologică, fiind clasificată în funcție de criterii semantice, structurale și de exprimare semantico-verbală. Această clasificare permite o abordare diferențiată și nuanțată a mesajului oral în procesul didactic de predare – învățare – evaluare.
5. Strategiile didactice bazate pe tehnologiile comunicative de receptare a mesajului oral implică activități educaționale care angajează elevul într-un efort personal motivat, favorizând achiziția și transferul de cunoștințe. Acestea asigură participarea activă a tuturor elevilor, în funcție de nivelul și potențialul lor literar, având ca scop formarea unor competențe, precum: competența semantico-verbală, competența sociolingvistică și competența culturală.
6. Tehnologiile comunicative sunt apreciate ca fiind deosebit de adecvate în receptarea și predarea mesajului oral în învățământul primar, deoarece:
 - implică dimensiunea semantică a limbii;
 - valorifică relația complexă dintre forma literară și funcția sa;
 - integrează cele patru dimensiuni ale limbii: citirea, scrierea, receptarea și vorbirea;
 - depășesc nivelul frazei, vizând comunicarea contextuală și expresivă;
 - reflectă atât caracteristicile unităților literare, cât și comportamentul literar autentic al elevilor.
7. Aplicarea taxonomiei lui Bloom în receptarea MO a permis structurarea etapelor de învățare într-un cadru coerent, favorizând dezvoltarea gândirii analitico-sintetice a elevilor. Etapele — cunoștințe, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare — au fost adaptate specificului literar-artistic, oferind un model viabil de lucru cu mesajul oral.
8. Receptarea mesajului oral nu este un proces pasiv, ci o experiență formativă complexă, care implică afectivitate, reflecție, creativitate și angajare personală. Elevul devine partener activ în construcția sensului artistic, iar tehnologiile comunicative contribuie la dezvoltarea unei relații autentice cu textul literar.
9. Prin intermediul mesajelor orale, elevii pot exprima, reflecta și valorifica trăsături ale limbajului literar, precum expresivitatea, simbolismul, ritmul și figurile de stil, prin răspunsuri orale, interpretări, compuneri sau creații personale inspirate din textele literare studiate.

10. Investigațiile întreprinse pe parcursul cercetării au demonstrat că aplicarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare a mesajului oral la orele de literatură română asigură eficiența instruirii în învățământul primar, rezultatele fiind promițătoare.
11. Promovarea noilor tehnologii comunicative de receptare a mesajului oral poate să-i ofere elevului din ciclul primar posibilitatea de a-și contura modul de activitate la lecțiile de literatură română, în corespundere cu particularitățile individuale ale elevilor.

2. COORDONATELE METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A RECEPTĂRII-ÎNVĂȚĂRII MESAJULUI ORAL LA NIVELUL ȘCOLII PRIMARE

2.1 Rolul elevului și al profesorului în procesul de receptare-învățare a mesajului oral

Importanța integrării mesajului oral în predarea literaturii române cu ajutorul tehnologiilor comunicative a apărut în contextul adevărului științific cu valoare metodologică că scopul prioritar în receptarea mesajului oral constă în formarea competenței comunicative.

Formarea competenței comunicative reprezintă finalitatea centrală a procesului de receptare-învățare a mesajului oral. În literatura de specialitate, conceptul este definit prin perspective complementare.

L. Iacob (1998) consideră competența comunicativă un ansamblu complex de aptitudini care integrează cunoștințe lingvistice, literare și socioculturale, precum și capacitatea de a utiliza limbajul în funcție de context, respectând convențiile comunicării literare [68]. O perspectivă convergentă și deosebit de relevantă pentru universul textului artistic este oferită de cercetătorul A. Arutiunov (1981). Acesta conceptualizează competența comunicativă ca fiind o capacitate structurală de procesare, ce implică mecanisme succesive de codificare, decodificare și extindere a informației literare [185]. Din acest punct de vedere, înțelegerea unui discurs literar audiat nu reprezintă un act pasiv, ci un proces activ de descifrare a sensurilor conotative transmise pe cale orală.

T. Callo (2003) subliniază caracterul formativ gradual al competenței comunicative, construită prin parcurgerea unor etape de percepere, interpretare și restructurare a mesajului, până la utilizarea conținuturilor lingvistice și literare în contexte reale [20, pp.88–96].

Modelul clasic propus de M. Canale și M. Swain (1980) include patru componente: competența gramaticală, sociolingvistică, discursivă și strategică [143, pp.1–7]. Lyle Bachman (1990) completează această perspectivă prin distincția dintre competența organizațională (gramaticală și textuală) și competența pragmatică (sociolingvistică și ilocuționară) [138, p.98].

W. Littlewood (1981) accentuează dimensiunea funcțională a competenței comunicative, evidențiind necesitatea formării unor abilități de utilizare intențională a limbajului, susținute prin feedback și prin diferențierea clară dintre competența lingvistică și cea comunicativă [158].

În ansamblu, aceste contribuții converg spre ideea că receptarea mesajului oral presupune nu doar stăpânirea limbii, ci și capacitatea de a interpreta, organiza și utiliza conținuturile literare

în contexte comunicative autentice, prin integrarea dimensiunilor lingvistice, socioculturale, pragmatice și strategice.

În urma unor analize teoretice desfășurate pe parcursul mai multor ani, A. Coașan, A.Vasilescu (1988) ajung la concluzia că receptarea mesajului oral presupune utilizarea unui ansamblu amplu de metode, atât formale, cât și neformale. Aceste metode contribuie la înțelegerea adecvată a sensului operei literare și, implicit, la realizarea unei comunicări literare eficiente. În viziunea acestora, procesul de receptare-învățare a mesajului oral devine un demers complex care facilitează accesul elevului la semnificațiile profunde ale textului [33, pp.40-42].

Procesul de înțelegere și însușire a mesajului oral presupune organizarea și valorificarea adecvată a resurselor literare, a strategiilor didactice, a tehnologiilor educaționale și a elementelor de curriculum. Modul în care elevul parcurge și interpretează traseul literar stabilit de curriculum este influențat de stilul său de învățare, de formele și metodele de instruire adaptate individual, precum și de gradul de implicare a elevului în activitățile de învățare. Printre factorii care determină cel mai puternic eficiența receptării mesajului oral se numără managementul eficient al clasei, procesele metacognitive și cognitive, precum și interacțiunea elevului cu mediul sociocultural, L. Șchiopu [176, pp.30-44].

În contextul societății contemporane, care valorizează tot mai intens afirmarea și exprimarea individuală, relația educațională continuă să funcționeze, în multe situații, pe baza unui model ierarhic tradițional. Profesorul își asumă statutul de deținător legitim al autorității didactice, în timp ce elevul este poziționat ca subiect al acestei autorități, cu un rol predominant receptiv. În această configurație, obiectul de studiu rămâne, în mare măsură, sub controlul profesorului, care îl interpretează, îl organizează și îl valorifică în procesul instructiv, limitând astfel posibilitatea elevului de a participa activ la construcția sensului și la explorarea autonomă a conținuturilor.

Discursul didactic realizat între profesor și elev poate fi privit ca un proces de explorare și transmitere a unor conținuturi educaționale, explicite sau implicite, încărcate afectiv. Acest tip de comunicare presupune utilizarea unor strategii discursive bine structurate, orientate spre modelarea reprezentărilor, atitudinilor și comportamentelor elevilor, în acord cu finalitățile educației, L. Cojocaru-Borozan [34, p.80].

Un aspect esențial în eficientizarea receptării-învățării mesajului oral îl constituie armonizarea dintre acțiunea cadrului didactic și activitatea internă a elevului. În viziunea lui Ion Nicola, orice strategie didactică presupune interacțiunea a doi parametri fundamentali: programarea externă, care reflectă modul în care profesorul structurează, ordonează și transmite informația didactică, și programarea operațională internă, care vizează procesele psihice implicate în învățare, specifice fiecărui elev. [97, pp.41-42].

Programarea externă asigură reglarea didactică a învățării, conferindu-i un caracter organizat și direcționat, dar fără a anula inițiativa și autonomia elevului. În paralel, programarea internă facilitează autoreglarea cognitivă și afectivă a elevului, prin valorificarea experienței sale anterioare și a potențialului său psihologic. Astfel, rolul profesorului este de a crea un cadru metodologic clar și flexibil, în timp ce rolul elevului este de a transforma acest cadru într-o experiență personală de învățare activă și creativă.

Nicola subliniază că între cele două dimensiuni nu se poate stabili o relație univocă, din cauza diferențelor calitative și a factorilor contextuali care pot influența procesul educațional. Tocmai de aceea, strategia didactică trebuie înțeleasă ca o formă de interacțiune dinamică între predare și învățare, în care:

- eficiența nu se măsoară doar prin cantitatea de informație transmisă, ci și prin gradul de implicare activă a elevului în asimilarea acesteia;
- finalitatea este întotdeauna deschisă, cu un anumit grad de probabilitate, influențată de contextul clasei și de particularitățile individuale;
- succesul depinde de îmbinarea armonioasă dintre acțiunea profesorului și răspunsul elevului, într-un parteneriat educațional autentic;
- strategia didactică devine, astfel, expresia personalității elevului, un spațiu în care acesta își poate manifesta gândirea, sensibilitatea și creativitatea.

Astfel, se susține ideea că receptarea-învățarea mesajului oral nu este un proces unilateral, ci o construcție comună, în care profesorul ghidează, iar elevul explorează, interpretează și valorifică mesajul în mod personalizat, I.Nicola [97, pp.441-442].

În urma studiului teoretic am constatat că procesul de receptare-învățare a mesajului oral este, de fapt, o strategie activă ce necesită construirea unei experiențe de învățare pozitive și semnificative într-o relație socioculturală. Aceasta înseamnă că metodologia de receptare-învățare a mesajului oral este o paradigmă, o poziție etică și productivă în creșterea calității activităților, care include valorificarea subiectului învățării. Receptarea-învățarea mesajului oral a devenit o opțiune strategică bazată pe potențialul subiectului educațional de a se implica activ nu doar în procesul de învățare, dar și în crearea „diferitor parteneriate” cu mediul social-cultural, M.Ionescu [72, pp.40-42].

Iată de ce receptarea-învățarea mesajului oral este o modalitate de abordare a procesului educațional bazată pe interesele, aspirațiile fiecărui elev.

Receptarea-învățarea mesajului oral orientează elevii să-și asume responsabilitatea dobândirii cunoștințelor literare, iar pe profesor să devină un organizator valoros al experiențelor

de învățare. Profesorul trebuie să genereze un mediu de activitate bazat pe încredere, un mediu favorabil gândirii independente, creative, încurajând permanent și motivând subiecții educaționali.

În învățământul primar, receptarea și învățarea mesajului oral reprezintă dimensiuni importante ale formării competențelor de comunicare. Atât curriculumul românesc, cât și cel din Republica Moldova acordă un rol central dezvoltării capacității elevului de a asculta, interpreta și utiliza mesajul oral în contexte variate, însă fiecare dintre aceste două sisteme educaționale propune accente și structuri conceptuale distincte, care merită analizate comparativ.

În România, programa de Limba și literatura română pentru clasele primare pune accent pe dezvoltarea treptată a competenței de comunicare orală, înțeleasă ca un proces de comprehensiune și exprimare. Receptarea mesajului oral este abordată în mod funcțional: elevul este învățat să identifice ideile principale și secundare, să recunoască intenția comunicativă, să asculte activ și să utilizeze strategii simple de înțelegere, precum anticiparea sau reformularea. Comunicarea orală devine astfel un instrument de învățare, un mijloc prin care elevul participă la dialog, își exprimă opiniile și își construiește treptat autonomia.

În acest context, curriculumul românesc evidențiază câteva dimensiuni esențiale ale receptării-învățării mesajului oral. Prima este dimensiunea cognitivă, care vizează dezvoltarea proceselor de înțelegere, analiză și sinteză a mesajelor orale. Elevul este ghidat să extragă informații relevante, să stabilească relații logice între idei și să interpreteze sensurile transmise în mod explicit. A doua este dimensiunea metacognitivă, prin care elevul învață să își monitorizeze propriul mod de a asculta, să își evalueze înțelegerea și să își ajusteze strategiile de receptare în funcție de sarcină. O a treia dimensiune este cea socială, întrucât comunicarea orală este integrată în activități de cooperare, dialog și interacțiune, contribuind la formarea competențelor sociale și civice. În fine, întreaga structură a programei românești promovează în mod explicit strategii didactice interactive și ludice, proiectate să stimuleze participarea activă a subiecților în situații reale și autentice de comunicare [89], [90]. Cu toate acestea, așa cum am semnalat în introducerea prezentei lucrări, transpunerea acestor dimensiuni curriculare în practica didactică poate întâmpina o serie de dificultăți metodologice, care limitează uneori realizarea deplină a finalităților propuse.

În Republica Moldova, documentele curriculare pentru învățământul primar propun o abordare sistemică a receptării mesajului oral, centrată pe formarea competențelor comunicaționale complexe [81]. Pentru a operaționaliza eficient aceste exigențe în cadrul cercetării noastre, am structurat demersul tehnologic în jurul a patru perspective fundamentale, conform viziunii lui L.Șoitu și R.Cherciu (2006):

- -perspectiva personală, care urmărește formarea unei relații afective și reflexive a elevului cu mesajul oral audiat;

- -perspectiva academică, ce include procesele cognitive și metacognitive implicate în înțelegerea și procesarea mesajului;
- -perspectiva globală, orientată spre deschiderea interculturală, interdisciplinaritate și integrarea experiențelor de viață ale școlarului mic;
- -perspectiva valorică, ce pune accent pe strategii centrate pe elev, pe dezvoltarea atitudinilor axiologice pozitive și pe formarea unei culturi a comunicării autentice [129, p.23].

În această viziune transpusă în prezenta teză, receptarea mesajului oral la literatura română nu se rezumă la un simplu exercițiu de comprehensiune, ci constituie un proces complex de construire a sensului, de raportare la propria experiență și de integrare a mesajului în contextul sociocultural al elevului.

Această abordare holistică este consonantă cu perspectiva teoretică dezvoltată de L. Șoitu (2006), care relevă faptul că strategiile educaționale centrate pe elev presupun o integrare sistemică a dimensiunilor cognitive, metacognitive, afective și socioculturale în arhitectura procesului de învățare [128].

Astfel, deși ambele sisteme educaționale urmăresc formarea competențelor de comunicare orală, curriculumul românesc accentuează funcționalitatea comunicării și progresul gradual al competențelor de ascultare și exprimare, în timp ce documentele curriculare din Republica Moldova promovează o abordare mai holistică, în care receptarea mesajului oral este raportată la dimensiunile personală, cognitivă, metacognitivă, socioculturală și axiologică. Aceste accente distincte nu se exclud, ci pot fi valorificate complementar în proiectarea strategiilor didactice de receptare-învățare a mesajului oral în învățământul primar.

Deși programele din România și Republica Moldova propun accente și structuri conceptuale diferite în ceea ce privește receptarea-învățarea mesajului oral, ambele pornesc de la aceeași realitate pedagogică: elevul este același, cu nevoi, ritmuri și potențiale individuale care trebuie respectate și cultivate. Indiferent de cadrul curricular, succesul procesului de receptare a mesajului oral depinde de formarea unui set de abilități esențiale, fără de care comunicarea nu poate deveni un instrument autentic de învățare. Astfel, elevul trebuie să fie capabil să lucreze atât în echipă, cât și independent, să își dezvolte gândirea liberă și creativă, să își asume responsabilitatea pentru propriile decizii și acțiuni și să aplice în mod practic cunoștințele teoretice. Totodată, perseverența, precizia, capacitatea de a-și alege metodele de învățare, interacțiunea eficientă cu profesorul și colegii, participarea la activități în grupuri mici sau individuale, precum și explorarea problemelor de înțelegere a conținuturilor literare într-un ritm propriu reprezintă condiții indispensabile pentru o receptare autentică a mesajului oral. În final, abilitatea de a evalua

propriul proces de receptare-învățare consolidează autonomia elevului și îl transformă într-un participant activ la propria formare, indiferent de sistemul curricular în care învață.

În perspectiva educației centrate pe elev, Valeriu Guțu (2007) subliniază că alegerea subiectului tematic în procesul de receptare a mesajului oral trebuie să pornească de la interesele și nevoile reale ale elevilor. Aceștia pot participa activ la selectarea temelor de conversație și a limbajului adecvat, ceea ce le oferă oportunitatea de a se implica în mod autentic în studierea conținuturilor literare și de a accesa diferite contexte de învățare. În acest sens, sistemul de receptare-învățare a mesajului oral presupune organizarea unor activități variate, orientate spre dezvoltarea competențelor elevului: gestionarea ritmului vorbirii, formarea capacității de „a învăța să înveți”, utilizarea tehnologiilor informaționale, aplicarea principiilor evaluării pentru învățare, integrarea curriculumului și pregătirea adecvată a cadrului didactic pentru a facilita aceste procese. Toate aceste elemente contribuie la crearea unui mediu educațional în care elevul devine participant activ și responsabil în procesul receptării mesajelor orale [64, p.16].

În contextul educației contemporane, procesul de receptare-învățare a mesajului oral presupune implicarea activă a elevului într-un ansamblu de activități care susțin dezvoltarea competențelor sale comunicative, cognitive și metacognitive. Acest demers educațional complex integrează elemente, precum: gestionarea ritmului vorbirii, formarea capacității de învățare autonomă, aplicarea evaluării ca instrument de progres, raportarea la cerințele curriculare și, nu în ultimul rând, sprijinul oferit de cadrul didactic printr-o pregătire metodologică adecvată. Toate aceste componente contribuie la structurarea unui mediu de învățare stimulat, în care elevul evoluează treptat, parcurgând etape, precum: angajarea în sarcină, asumarea responsabilității, dezvoltarea independenței, consolidarea încrederii în sine, maturizarea comportamentului de învățare și participarea activă la construirea sensului în cadrul interacțiunilor orale, etape ilustrate în Figura 2.1.

Un rol tot mai important în susținerea acestui proces îl au tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC), care facilitează expunerea elevilor la modele variate de exprimare orală, stimulează atenția auditivă și creează contexte autentice de comunicare. Printre cele mai eficiente instrumente digitale utilizate în învățământul primar se numără: manualele digitale interactive cu funcții audio, aplicațiile educaționale precum *Kahoot!*, *Wordwall* sau *Quizizz*, tablele interactive care permit redarea de materiale audio-video, podcasturile și înregistrările narate expresiv pentru copii, platformele de videoconferință (Zoom, Teams, Meet) pentru activități sincrone, precum și aplicațiile de recunoaștere vocală sau dictare. Aceste resurse contribuie la dezvoltarea competențelor de ascultare activă, interpretare și exprimare orală, oferind elevilor oportunități de exersare creative adaptată nivelului lor de vârstă. În același timp, cadrul didactic are

responsabilitatea de a selecta și integra aceste tehnologii în mod pedagogic, astfel încât procesul de învățare să devină mai accesibil, mai motivant și mai eficient.

Integrarea tehnicilor moderne audiovizuale în activitatea didactică presupune parcurgerea a trei momente metodologice distincte: pregătirea elevilor pentru recepționarea mesajului, dirijarea procesului de receptare și valorificarea conținutului recepționat. În etapa pregătitoare, cadrul didactic urmărește stimularea unei motivații adecvate, transformând elevul din simplu spectator într-un participant conștient la actul de învățare. Dirijarea recepționării nu implică explicarea directă a mesajului, ci organizarea impresiilor și facilitarea procesului de înțelegere prin activarea unei stări de spirit pozitive și receptive. În final, valorificarea mesajului audiovizual constă în integrarea semnificațiilor instructiv-educative în universul cognitiv al elevului, prin solicitarea acestuia de a le utiliza productiv în activități de cunoaștere desfășurate în clasă sau în contexte extracurriculare. Acest model susține o abordare activă, reflexivă și sensibilă a receptării mesajului oral, în care imaginea și sunetul devin instrumente de formare intelectuală și afectivă .

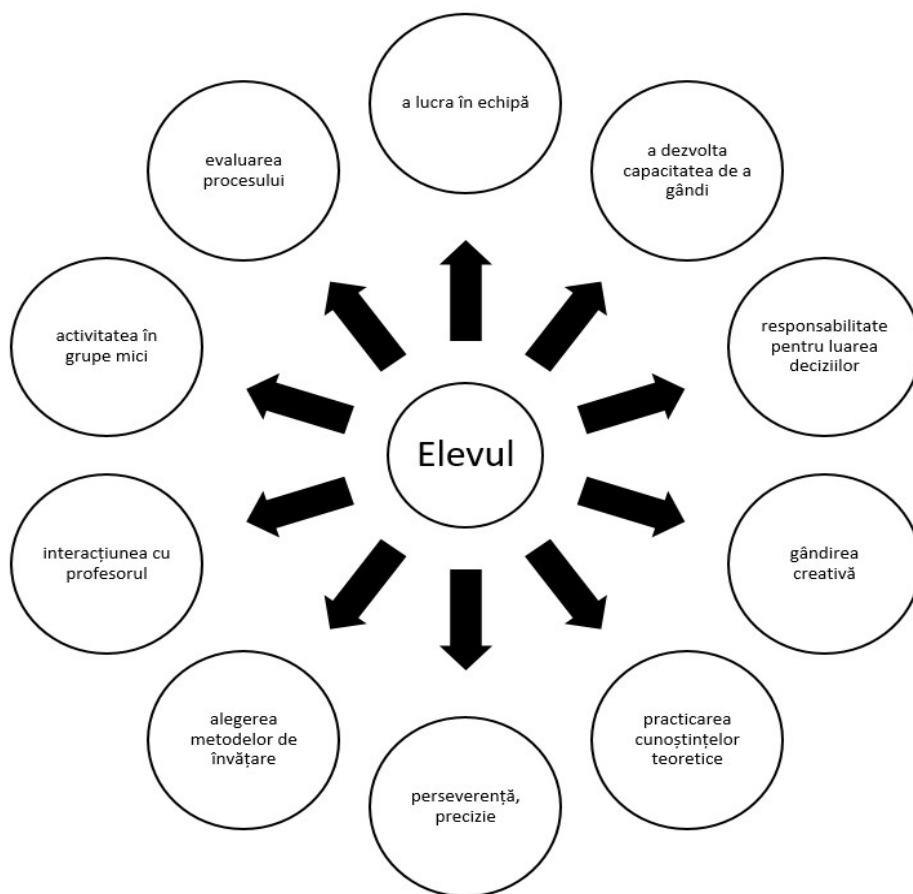


Figura 2.1. Sistemul de activități în care este implicat elevul

Unul dintre rolurile profesorului în procesul de receptare–învățare a mesajului oral constă în sprijinirea elevului în identificarea și dezvoltarea propriului stil de învățare. Elevii percep și

prelucrează informația în moduri diferite. Potrivit lui E. Grigore și C. Macri (2011), stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației și se formează prin educație literară [60, p. 74].

Cercetătoarea V. Negovan (2010) utilizează conceptul de „stil cognitiv”, definit ca o formă a controlului prin care individul se conduce activ și conștient în fluxul informației [95, p. 241]. În acest context, profesorului îi revine responsabilitatea de a identifica particularitățile individuale ale elevilor și de a adapta strategiile didactice la stilurile de învățare, preferințele de percepție și modalitățile de procesare a informației.

Un alt factor decisiv în procesul de receptare-învățare a mesajului oral îl constituie motivația, care influențează implicarea elevului, calitatea atenției și profunzimea înțelegerii. În literatura pedagogică, motivația este abordată din perspective teoretice complementare. În viziunea behavioristă, reprezentată de B. F. Skinner și E. Thorndike, motivația derivă din consecințele comportamentelor anterioare și poate fi susținută prin feedback și recompense [172; 177].

Abordările cognitiviste, inspirate de J. Piaget și J. Bruner, pun accent pe curiozitate, nevoia de echilibrare cognitivă și activitatea mentală a elevului în construirea sensului [164; 142]. În perspectiva socioconstructivistă, L. Vygotsky subliniază rolul interacțiunii sociale și al sprijinului oferit de adult în dezvoltarea motivației pentru învățare [182].

Documentele UNESCO [196] și cadrul european DigComp [192] evidențiază, de asemenea, rolul tehnologiilor informaționale ca factor motivațional, acestea facilitând accesul la resurse variate și stimulând participarea activă a elevilor. Conceptul de „evaluare pentru învățare”, fundamentat în cercetările lui P. Black, D. Wiliam și J. Hattie, contribuie la susținerea motivației prin feedback formativ și prin valorizarea progresului individual [140; 152]. Totodată, cultura organizațională a școlii și sprijinul familiei, analizate de T. Sergiovanni, M. Fullan și J. Epstein, influențează climatul emoțional și disponibilitatea elevului de a se implica în activitățile de receptare orală [169; 148; 146].

Pe baza acestor contribuții teoretice, motivația elevului în procesul de receptare-învățare a mesajului oral poate fi susținută prin dinamizarea activităților, stabilirea unor obiective pe termen scurt, stimularea curiozității și a explorării, adaptarea la nevoile individuale ale elevilor, valorificarea stilului didactic al profesorului, crearea unui climat organizațional flexibil și implicarea familiei. Integrate în activitățile de receptare orală, aceste elemente contribuie la formarea unui elev activ, interesat și capabil să participe conștient la propriul proces de învățare.

Conform teoriei inteligențelor multiple a lui H. Gardner (1983), fiecare elev dispune de un profil unic de abilități și modalități de procesare a informației. În consecință, tehnicile moderne de predare trebuie să diversifice activitățile și exercițiile, astfel încât să răspundă diferențelor

individuale. În procesul de receptare–învățare a mesajului oral, adaptarea strategiilor la stilurile de învățare, preferințele de percepție și tipurile de inteligență manifestate de elevi este esențială pentru asigurarea unei înțelegeri autentice și eficiente a conținuturilor [150].

În acest context, pot fi valorificate și o serie de strategii de motivare a elevilor, precum evaluarea trebuințelor celor care învață, dezvoltarea impulsului cognitiv, captarea interesului, utilizarea competiției, tehnica întrebărilor succesive și a discrepanței cognitive, cultivarea unei atitudini pozitive față de propria activitate de învățare, utilizarea strategiilor didactice interactive și valorificarea resurselor cognitive, metacognitive, afective și acționale ale elevilor.

Procesul de receptare–învățare a mesajului oral la lecțiile de literatură română plasează profesorul într-o poziție multidimensională, care presupune un ansamblu bine conturat de cunoștințe și competențe. Organizarea contextului de receptare–învățare a mesajului oral implică atât modificări ce țin de rolul profesorului și de maniera sa de gestionare a procesului didactic, cât și modificări ale planificării strategice, în funcție de măsura în care sunt valorificate și acceptate exigențele didactice ale cadrului didactic.

În aceeași direcție, Vl. Guțu și M. Vicol (2014) subliniază că eficiența procesului de receptare–învățare a mesajului oral depinde în mod esențial de capacitatea profesorului de a crea un mediu educațional stimulativ, în care motivația elevului este susținută prin activități variate, interactive și orientate spre sens. Autorii consideră că profesorul modern nu mai poate funcționa ca simplu transmițător de informații, ci ca organizator al situațiilor de învățare, capabil să valorifice resursele cognitive, afective și volitive ale elevilor.

În această viziune, rolul profesorului este unul profund formativ: acesta modelează climatul comunicativ, facilitează dialogul, stimulează reflecția și încurajează participarea activă, transformând receptarea orală într-un proces de co-construcție a sensului. Totodată, Guțu accentuează importanța adaptării strategiilor didactice la ritmurile individuale de învățare, precum și necesitatea integrării metodelor active, colaborative și autoreglatorii, care permit elevilor să devină parteneri reali ai procesului educațional. Astfel, profesorul devine manager al învățării, facilitator al dezvoltării personale și mediator al interacțiunilor verbale, contribuind la formarea competenței de receptare a mesajului oral [65, pp. 118–125].

Didacticienii V. Dogaru-Ulieru și L. Drăghicescu (2011) constată că taxonomia competențelor pe care trebuie să le posede un cadru didactic integrează următoarele dimensiuni structurale:

- competențele metodologice;
- competențele de comunicare și relaționare, care, în contextul demersului nostru, devin un pilon central în transmiterea și modelarea mesajelor orale la clasă;

- competențele psihosociale;
- competențele de evaluare a rezultatelor școlare;
- competențele tehnice și tehnologice;
- competențele de management al carierei [46, pp. 37–38].

Așadar, rolul profesorului presupune trecerea de la statutul de furnizor al cunoștințelor la cel de co-participant la procesul de construire și valorificare a acestora, transferând o parte din responsabilitatea pentru învățare către elevi și transformându-i în „căutători” activi de cunoștințe.

Un aspect important care trebuie reconsiderat în învățământul primar îl constituie înlocuirea prelegerilor cu metode active de învățare. Chiar dacă pot fi introduse diverse tehnici de lucru menite să stimuleze implicarea elevilor în activitate, demersul didactic rămâne predominant pasiv atunci când elevul are un rol exclusiv receptiv.

De asemenea, profesorul are rolul de a integra programele de învățare în ritm propriu, organizând situațiile de învățare astfel încât sarcinile didactice să fie realizate într-o perioadă de timp rezonabilă. Totodată, acesta organizează cooperarea în situații de grup, valorificând interacțiunea dintre elevi, conform perspectivei lui D. Potolea și M. Manolescu [110, p. 16].

Alte roluri ale profesorului modern sunt următoarele:

- expert al procesului de receptare–învățare a mesajului oral;
- agent motivator, care declanșează și menține interesul elevului pentru activitatea de învățare;
- consilier al elevilor;
- model;
- profesionist reflexiv;
- manager [34, p. 41].

În literatura pedagogică, rolurile profesorului sunt extinse și diversificate, depășind cu mult simpla transmitere a informațiilor. Cercetătorul I. Cerghit (2002) completează această perspectivă prin identificarea următoarelor roluri: de planificare, organizare, conducere și stimulare, de control și decizie, de orientare a învățării, de proiectare a actului didactic și de inovare a educației [26, p. 67]. Așadar, activitatea didactică presupune capacitatea profesorului de a planifica în mod coerent procesul de învățare, de a organiza resursele și etapele lecției, precum și de a conduce și stimula progresul elevilor. Profesorul are, de asemenea, responsabilitatea de a monitoriza desfășurarea activităților, de a lua decizii adecvate situațiilor de învățare și de a orienta elevii în direcția formării competențelor necesare.

Un alt aspect esențial îl reprezintă proiectarea atentă a demersului didactic, astfel încât acesta să fie eficient și adaptat nevoilor clasei. Nu în ultimul rând, profesorul contribuie la înnoirea

practicilor educaționale prin valorificarea unor metode și strategii inovatoare, adaptate cerințelor educației contemporane.

Didacticianul E. Joița (2010) delimitează următoarele roluri și competențe specifice ale cadrului didactic: profesorul facilitează, promovează, stimulează, antrenează, ghidează, comunică, aplică leadershipul și evaluează [80, pp. 65–68].

În literatura pedagogică modernă, cercetători precum M. Veenman (2011) subliniază că formarea profesorului presupune dezvoltarea unui ansamblu de competențe care include capacitatea de a planifica și organiza procesul de învățare, de a orienta elevii în utilizarea strategiilor cognitive și metacognitive, de a monitoriza progresul și de a adapta demersul didactic la nevoile clasei. Profesorul devine astfel un agent al schimbării, capabil să stimuleze autonomia elevilor, să gestioneze resursele educaționale și să introducă practici inovatoare în activitatea didactică.

Formarea profesorului include dezvoltarea a trei componente de bază:

- ascendența;
- puterea intelectuală;
- resursele de putere [180].

Un element esențial în formarea personalității cadrului didactic îl constituie dezvoltarea sa pe plan științific, cultural, psihologic și pedagogic. Aceste dimensiuni contribuie la capacitatea profesorului de a gestiona în mod adecvat procesul de receptare–învățare a mesajului oral, adaptându-l la particularitățile și nevoile elevilor.

Cercetătorul L. S. Shulman (1987) distinge șapte categorii de cunoștințe pe care trebuie să le posedă un profesor:

- cunoștințe de conținut;
- cunoștințe curriculare;
- cunoștințe pedagogice de conținut;
- cunoștințe pedagogice generale;
- cunoștințe despre subiecții educaționali și caracteristicile lor;
- cunoștințe despre contextele educaționale și cunoștințe privind finalitățile, scopurile și valorile [171, p. 8].

Formarea profesională a cadrului didactic presupune dezvoltarea unui set complex de competențe, care include competențele metodologice necesare proiectării și aplicării strategiilor de predare, competențele de comunicare și relaționare esențiale pentru interacțiunea eficientă cu elevii, precum și competențele psihosociale, indispensabile gestionării climatului educațional și

dinamicii de grup. La acestea se adaugă competențele de evaluare, necesare monitorizării progresului școlar, precum și competențele tehnice și tehnologice, adaptate cerințelor educației contemporane.

Conduita stimulativă a cadrului didactic include capacitatea de a permite elevilor să își exprime soluțiile și opiniile personale, de a valoriza ideile acestora, de a adapta sugestiile elevilor în activitățile de învățare, de a evita critica inutilă și de a cultiva respectul pentru opiniile colegilor.

Profesorul încurajează alegerea soluțiilor adecvate, lucrul în echipă, activitatea independentă, receptivitatea la umor și menținerea unei atmosfere permissive, favorabile învățării.

Predarea literaturii române prin prisma receptării și înțelegerii mesajului oral determină o reconsiderare și a modului de evaluare. Procesul evaluativ trebuie extins la trei niveluri, cel al învățării, al predării și al organizării activităților, pentru a surprinde complexitatea formării elevului. În acest cadru, evaluarea va urmări dezvoltarea tuturor dimensiunilor personalității elevului, de la aspectele cognitive și metacognitive până la cele emoționale și sociale.

Un rol important îl capătă învățarea autodirijată, prin care elevul își stabilește obiectivele și își monitorizează propriul parcurs de învățare. De asemenea, autoevaluarea devine un instrument esențial, deoarece îi permite elevului să reflecteze asupra strategiilor utilizate, stilului de învățare, motivației, deprinderilor formate și experiențelor anterioare, contribuind astfel la o înțelegere mai profundă a propriului progres.

În acest context, discursul didactic comunicativ are un rol important în configurarea relației profesor–elev. L. Cojocaru-Borozan subliniază că strategiile de enunțare a discursului didactic comunicativ și operaționalizarea acestora într-un stil individual contribuie la conturarea imaginii profesorului și a autorității sale epistemice, motiv pentru care acestea trebuie promovate coerent și sistematic pentru asigurarea credibilității și a puterii de influență [34, p. 81].

2.2. Tehnologii de receptare-învățare a mesajului oral la nivelul școlii primare în domeniul cognitiv

Conform literaturii de specialitate, procesul de receptare–învățare a mesajului oral presupune atât transmiterea și prelucrarea conținuturilor literare în plan cognitiv și metacognitiv, cât și stimularea gândirii creative necesare realizării sarcinilor didactice. În ceea ce privește domeniul cognitiv, acesta include procese precum stocarea și recuperarea informației, procesarea, transmiterea și utilizarea cunoștințelor, așa cum sunt definite în teoriile învățării elaborate de R. M. Gagné (1985) [149, pp. 50–90].

În procesul receptării mesajelor orale la orele de literatură română, cunoștințele elevului nu se limitează la simple informații despre text, ci constituie un ansamblu de noțiuni, concepte și idei

literare care permit înțelegerea sensului global al discursului. Aceste cunoștințe devin operaționale atunci când elevul reușește să le activeze în timpul ascultării, identificând elemente precum tema, personajele, intenția comunicativă a naratorului sau relațiile logice dintre secvențele textului.

Pe baza acestor achiziții se formează priceperile, înțelese ca abilitatea elevului de a aplica în mod conștient și corect cunoștințele literare în situații de receptare orală. Acestea se manifestă prin urmărirea firului narativ, formularea de predicții, extragerea informațiilor relevante și justificarea propriilor interpretări. Priceperea presupune o participare activă la actul ascultării, în cadrul căreia elevul devine un receptor implicat, capabil să relaționeze mesajul audiat cu propria experiență de lectură.

Prin exersare sistematică, aceste priceperi se transformă treptat în deprinderi. Deprinderile se manifestă atunci când operațiile de receptare devin mai rapide, sigure și eficiente, permițând elevului să recunoască structuri narrative, tipuri de personaje sau intenții comunicative cu un efort. În cadrul procesului de receptare și învățare a mesajului oral la nivelul ciclului primar pot fi identificate mai multe tipuri de strategii cognitive, relevante pentru construirea înțelegerii și pentru formarea competențelor literare. Aceste strategii devin cu atât mai eficiente cu cât elevul reușește să le coreleze cu experiența și realitatea sa literară. Astfel, conform E.Joița, 2010 [80, p. 141], distingem:

- strategii algoritmice, care presupun parcurgerea unor pași riguroși și bine structurați;
- strategii euristice, orientate spre descoperire și explorare;
- strategii determinate de tipul de raționament utilizat: inductiv, deductiv, analogic sau combinativ;
- strategii asociate tipului de acțiune implicată, precum cele de comunicare, de investigare, practic aplicative, de transfer sau bazate pe procedee tehnice;
- strategii rezultate din combinarea diferitelor elemente componente ale activității cognitive; precum și strategii generate de modul de organizare a activității elevilor

Valorificarea studiului receptării mesajului oral presupune orientarea demersului didactic către mai multe dimensiuni esențiale, precum:

- metacogniția, înțeleasă ca reflectare asupra propriilor procese de învățare și autoreglare a acestora;
- componenta lingvistică, care vizează dezvoltarea capacităților de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului;

- componenta socială, ce privește interacțiunea, cooperarea și comunicarea eficientă în contexte educaționale;
- trăsăturile de personalitate, care influențează stilul de receptare și ritmul de învățare;
- conceptualizarea teoretică, necesară pentru structurarea și interpretarea informațiilor literare.

În abordarea procesului de receptare–învățare a mesajului oral, este esențial ca profesorul și elevii să clarifice încă de la început competențele care urmează a fi formate. În acest sens, formarea competențelor literare presupune următoarele obiective:

- transformarea procesului de receptare–învățare dintr-un demers centrat pe memorare într-un proces orientat spre înțelegerea profundă a conținuturilor literare;
- dezvoltarea capacității de a distinge esențialul de elementele secundare, de a aplica cunoștințele în situații concrete și de a stabili conexiuni între acestea și valorile sau finalitățile educaționale;
- stabilirea relațiilor între diferite noțiuni studiate și aplicarea lor în contexte literare relevante.

În literatura de specialitate, evoluția conceptului de tehnologii comunicative de predare a mesajelor orale este strâns legată de modul în care a fost înțeleasă receptarea mesajului oral în diferite paradigme pedagogice. De aceea, înainte de a delimita tehnologiile comunicative propriu zise, este necesară prezentarea principalelor abordări ale studierii mesajului oral, care au fundamentat ulterior dezvoltarea acestor tehnologii. Printre numeroasele abordări și modele de studiere a mesajului oral, relevante pentru contextul cercetării de față, se evidențiază:

1. Abordarea sintetică și analitică

Perspectiva sintetică presupune integrarea deprinderilor de receptare într-un demers unitar, focalizat pe modelul de receptare–învățare, facilitând asimilarea conținuturilor literare noi și orientând activitatea spre o formă optimă de comprehensiune. Alternativ, abordarea analitică tratează fiecare deprindere separat, punând accentul pe receptarea și învățarea mesajului oral ca activitate didactică distinctă, în funcție de obiectivele stabilite.

2. Abordarea procedurală

Este orientată spre identificarea metodelor și procedeelelor care îl sprijină pe elev să asimileze mesajul oral în raport cu stilul său personal și cu particularitățile individuale de învățare.

3. Abordarea centrată pe proces

Presupune renunțarea la stilul autoritar sau magistrocentric de predare. Învățătorul se raportează direct la nevoile, ritmul și preocupările elevilor, transformând receptarea și învățarea într-o activitate eminamente interactivă, bazată pe cooperare și reflecție.

4. Abordarea focalizată pe conținut

Pune accentul pe optimizarea actului didactic prin valorificarea mesajului oral ca suport fundamental pentru înțelegerea, decodificarea și interpretarea textului literar.

5. Abordarea bazată pe formarea de competențe

Presupune orientarea procesului instructiv-educativ către dezvoltarea capacităților de înțelegere profundă, aplicare și integrare a achizițiilor. Această perspectivă promovează învățarea profundă (deep learning) și se aliniază cu teoriile dezvoltate de F. Marton, D. Hounsell și N. Entwistle [160, p. 51]. Acești autori subliniază importanța construirii conștiente a sensului, a implicării active a subiecților și a transferului cunoștințelor în situații autentice de comunicare, depășind modelul tradițional centrat pe memorarea mecanică.

În aria de preocupări investigaționale privind competența de comunicare lingvistică, A. Afanas (2013) definește această macrocompetență ca o structură complexă, formată din dimensiunea lingvistică, sociolingvistică și pragmatică [1, p. 42-45]. Autoarea evidențiază importanța dezvoltării integrate a deprinderilor de scriere, citire, vorbire și audiere în cadrul orelor de literatură română. Dintre acestea, scrierea și vorbirea sunt considerate competențe productive, întrucât presupun codarea mesajului, respectiv formularea și transmiterea intenționată a informației. În schimb, citirea și audierea se instituie ca abilități receptive, orientate spre decodarea discursului și înțelegerea sensului acestuia. În contextul cercetării noastre, accentul prioritar se plasează asupra competenței de audiere, recunoscută ca formă esențială de receptare activă a mesajului oral.

În programa oficială de limba și literatura română pentru învățământul primar, procesul de receptare–învățare a mesajului oral se subsumează competențelor generale de comunicare. Acestea vizează dezvoltarea capacității de receptare a mesajelor audiate sau scrise, formarea abilităților de exprimare orală și scrisă, dezvoltarea competenței de interacțiune verbală și consolidarea reprezentărilor culturale și literare adecvate vârstei. Respectivele coordonate generale sunt operaționalizate prin competențe specifice, formate progresiv pe parcursul ciclului primar, care ghidează proiectarea tehnologiilor comunicative și selecția modelelor didactice menite să armonizeze predarea cu stilurile individuale de recepție ale elevilor. În acest stadiu, elevul poate reconstrui mesajul oral, îl poate reformula în propriile cuvinte și poate identifica nuanțe specifice limbajului literar.

Așa cum afirmă și I. Bontaș [11, pp. 101–103], prin exersare constantă se formează obișnuințele, care reprezintă aplicarea frecventă și spontană a acestor mecanisme în diferite situații de receptare orală. Elevul ajunge astfel să manifeste o atitudine activă față de mesajul literar, să asculte cu atenție, să caute sensuri și să interpreteze în mod firesc discursul narativ sau descriptiv.

În acest context, performanța lingvistică a elevului poate fi apreciată prin capacitatea acestuia de a înțelege, prelucra și utiliza mesajul oral, precum și prin eficiența cu care valorifică informațiile receptate în realizarea sarcinilor didactice. Procesul de achiziție și prelucrare a mesajului oral presupune dezvoltarea unor abilități cognitive specifice, precum sensibilitatea gramaticală – capacitatea de a identifica rolul unităților lexicale și semantice –, învățarea de tip mecanic și învățarea inductivă.

Conform lui R. M. Gagné [149], sistemul cognitiv al elevului funcționează pe baza procesării informațiilor literare, fiind structurat dintr-un ansamblu de mecanisme, operații, acțiuni și proceduri mentale. Formarea deprinderilor, priceperilor, abilităților și competențelor se desfășoară gradual, parcurgând mai multe niveluri: o etapă de prelucrare inițială, urmată de o procesare aprofundată, care conduce la constituirea imaginilor mentale. Ulterior, intervin mecanisme cognitive mai complexe, precum integrarea informațiilor, elaborarea raționamentelor, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor. Acestea se completează cu mecanismele specifice sistemelor de asimilare a informației literare, care permit consolidarea și utilizarea eficientă a cunoștințelor.

Prin proiectarea și implementarea unor activități de receptare–învățare a mesajului oral fundamentate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic creează elevilor numeroase oportunități de a participa activ la propria formare. În acest cadru, elevii sunt încurajați să își exprime liber ideile și opiniile, să le compare cu perspectivele colegilor și să își dezvolte treptat competențele metacognitive, fapt evidențiat de V. Dogaru-Ulieru și L. Drăghicescu [46, p. 125].

În acest context, strategia didactică reprezintă un ansamblu de demersuri acționale și operaționale flexibile, coordonate și adaptate obiectivelor și situațiilor de instruire, prin care se creează condițiile necesare predării și receptării mesajului oral, precum și formării atitudinilor și comportamentelor în diverse contexte educaționale, potrivit lui C. Cucos [42, p. 282].

În proiectarea strategiei educaționale destinate receptării mesajului oral, am avut în vedere o serie de direcții esențiale care asigură coerența și eficiența demersului didactic. În primul rând, a fost necesară formularea obiectivelor specifice pentru diferite sarcini literare, astfel încât acestea să contribuie la structurarea logică și progresivă a curriculumului. În al doilea rând, conținuturile didactice literare au fost reorganizate și adaptate nivelului de receptare orală al elevilor, ceea ce a permis delimitarea și adecvarea strategiilor didactice utilizate.

Un alt aspect important l-a constituit selecția metodelor de predare-învățare, prin intermediul cărora se configurează profilul strategiei educaționale și modalitatea optimă de valorificare a conținutului literar. În acest sens, accentul a fost pus pe metode interactive, capabile să stimuleze participarea elevilor și să favorizeze construirea sensului în cadrul comunicării orale. De asemenea, a fost analizată în mod sistematic dinamica relațiilor educaționale dintre profesor și elev, precum și dintre elevi, întrucât acestea influențează direct calitatea receptării mesajului oral și gradul de implicare a elevilor în activitățile propuse. În final, a fost stabilită forma de evaluare adecvată, menită să reflecte atât progresul individual, cât și nivelul de dezvoltare a competențelor de receptare orală.

Strategiile cognitive sunt definite în literatura de specialitate ca ansambluri de tehnici și modalități mentale prin care elevul procesează și înțelege informația, selectând, achiziționând și integrând noile conținuturi în structurile sale de cunoștințe. Acestea facilitează organizarea informației literare, construirea sensului și consolidarea învățării prin mecanisme interne de prelucrare, contribuind la formarea unei baze cognitive stabile și coerente, potrivit lui E. Grigore și C. Macri [60, p. 42].

În cadrul procesului de receptare-învățare a mesajului oral la nivelul ciclului primar pot fi identificate mai multe tipuri de strategii cognitive, relevante pentru construirea înțelegerii și pentru formarea competențelor literare. Eficiența acestora sporește atunci când elevul reușește să le raporteze la propria experiență, la achizițiile anterioare și la experiența sa de lectură. În acest sens, conform E. Joița (2010) [80, p. 141], pot fi delimitate mai multe categorii de strategii cognitive:

- strategii algoritmice, care presupun parcurgerea unor pași riguroși și bine structurați;
- strategii euristice, orientate spre descoperire, explorare și găsirea unor soluții;
- strategii determinate de tipul de raționament utilizat, precum raționamentul inductiv, deductiv, analogic sau combinativ;
- strategii asociate tipului de acțiune implicată, precum strategiile de comunicare, investigare, practic-aplicative, de transfer sau bazate pe procedee tehnice;
- strategii rezultate din combinarea diferitelor elemente ale activității cognitive, precum și strategii determinate de modul de organizare a activității elevilor.

Studierea receptării mesajului oral presupune orientarea demersului didactic către mai multe dimensiuni esențiale ale învățării. Dintre acestea se evidențiază:

- dimensiunea metacognitivă, care presupune reflectarea asupra propriilor procese de învățare și autoreglarea acestora;
- dimensiunea lingvistică, orientată spre dezvoltarea capacității de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului;

- dimensiunea socială, care vizează interacțiunea, cooperarea și comunicarea eficientă în contexte educaționale;
- dimensiunea personală, determinată de trăsăturile individuale care influențează stilul de receptare și ritmul de învățare;
- dimensiunea conceptual-teoretică, necesară pentru structurarea, sistematizarea și interpretarea informațiilor literare.

În abordarea procesului de receptare-învățare a mesajului oral, este esențial ca profesorul și elevii să conștientizeze încă de la început competențele care urmează să fie formate și dezvoltate. Din această perspectivă, formarea competențelor literare presupune orientarea activității didactice spre următoarele obiective:

- transformarea procesului de receptare-învățare dintr-un demers centrat predominant pe memorare într-un proces orientat spre înțelegerea profundă a conținuturilor literare;
- dezvoltarea capacității elevului de a distinge elementele esențiale de cele secundare, de a aplica achizițiile în situații concrete și de a stabili conexiuni între acestea și valorile sau finalitățile educaționale;
- stabilirea relațiilor dintre diferitele noțiuni studiate și valorificarea acestora în contexte literare relevante.

Potrivit literaturii pedagogice internaționale, în acest cadru pot fi integrate și modele consacrate, precum:

Group Investigation Model (Y. Sharan și S. Sharan) – axat pe învățarea prin cooperare și cercetare colectivă [170, p. 18];

Concept Attainment Model (J. Bruner) – orientat spre dezvoltarea gândirii inductive și categorizarea informației [142, pp. 62–70];

Advance Organizer Model (D. Ausubel) – destinat facilitării asimilării noilor cunoștințe prin intermediul organizatorilor cognitivi prealabili [136, p. 112].

Procesul de receptare-învățare a mesajului oral se poate integra în mod armonios în aceste structuri de predare-învățare-evaluare, fiecare având un potențial major în optimizarea actului educațional. Cadrul didactic poate selecta și combina strategii diferite pentru a plasa predarea în acord direct cu stilurile individuale de învățare ale elevilor. F. Sâmihăian (2014) subliniază că mesajul oral trebuie planificat, exersat microscopic și evaluat sistematic prin indicatori calitativi clari [116].

În raport cu receptarea mesajului oral la lecțiile de literatură română, competențele specifice necesită o formulare riguroasă, menită să reflecte etapele și nevoile reale ale elevilor din învățământul primar:

-selectarea și utilizarea adecvată a materialelor de învățare adaptate contextului comunicativ;

-înțelegerea timpurie a scopului și a structurii activităților didactice;

-manifestarea liberă a preferințelor și a stilurilor individuale de învățare;

-adaptarea conținuturilor literare la nivelul de dezvoltare psihocognitivă, la interesele și nevoile stringente ale elevilor;

-participarea activă și conștientă la activități curriculare și extracurriculare de factură comunicativă.

Din această perspectivă, receptarea și învățarea mesajului literar oral sunt abordate ca un proces intelectual activ, care implică pe deplin potențialul cognitiv al elevului în realizarea sarcinilor didactice. Valorificarea optimă a acestei dimensiuni este susținută prin metode activ-participative care plasează subiectul educațional în centrul unei situații de învățare autentice.

În același timp, teoriile educației cognitive subliniază rolul determinant al proceselor mentale superioare, precum atenția, memoria, anticiparea și inferența în înțelegerea profundă a mesajului oral. Acest fapt accentuează necesitatea utilizării unor metode care stimulează direct activitatea mentală și autoreglarea învățării, aspecte fundamentate solid în literatura de specialitate (Joița, 2002) [78, p. 112].

În acest context metodologic, receptarea eficientă a mesajului oral poate fi susținută prin trei categorii complementare de metode:

- metode centrate pe expunere și modelare, proiectate pentru a facilita înțelegerea structurii textului sau a mesajului audiat;
- metode interactive, orientate direct spre comunicare bipartită și negocierea contextuală a sensului;
- metode specifice învățării limbajului (metoda directă, metoda comunicativă, metoda audio-linguală sau metoda răspunsului fizic total - *Total Physical Response*), adaptate creativ din didactica limbilor moderne în scopul eficientizării limbajului oral matern.

Prin corelarea acestor abordări, se asigură dezvoltarea capacității elevilor de a asculta activ, de a interpreta nuanțat mesajul oral și de a integra organic informațiile noi în structurile cognitive preexistente.

Metodele și tehnicile de învățare prin colaborare contribuie la dezvoltarea receptării active a mesajului oral, stimulând cooperarea, responsabilitatea individuală și schimbul de idei. Dintre acestea, structura de tip mozaic presupune organizarea elevilor în grupuri, fiecare membru devenind „expert” asupra unei componente a temei și contribuind ulterior la reconstrucția cunoașterii în grupul de bază. Tehnica acvariului permite alternarea rolurilor de participant și observator, facilitând înțelegerea proceselor comunicative, iar turul galeriei valorifică analiza în

echipă și prezentarea rezultatelor. Interviu în trei etape dezvoltă capacitatea de a formula întrebări, de a răspunde și de a valorifica informațiile obținute în urma interacțiunii.

În categoria metodelor centrate pe rezolvarea de probleme se înscriu brainstormingul, tehnica „cubului” și metoda Frisco, care stimulează gândirea divergentă, flexibilitatea cognitivă și analiza unei situații din perspective diferite. Brainstormingul facilitează generarea rapidă de idei, cubul orientează analiza unei teme prin perspective distincte, iar metoda Frisco valorifică asumarea unor roluri contrastante pentru formularea și argumentarea unor puncte de vedere.

Pentru dezvoltarea gândirii critice și a autoreglării cognitive pot fi valorificate SINELG, ciorchinele, ghidul de anticipație, lectura ghidată și teatrul cititorilor. Acestea contribuie la activarea cunoștințelor anterioare, monitorizarea înțelegerii, formularea de ipoteze, organizarea informațiilor și interpretarea expresivă a mesajului literar [80, pp.45–90]. În aceeași direcție, metodele interactiv-creative, precum sinectica, bulgărele de zăpadă, explozia stelară și pălăriile gânditoare, favorizează flexibilitatea cognitivă, formularea de întrebări, analiza informațiilor și abordarea mesajului din perspective multiple.

Pentru evaluarea receptării mesajului oral pot fi utilizate hărțile conceptuale, metoda RAI, metoda Linia valorilor, tehnica 3–2–1, proiectul și portofoliul. Aceste instrumente permit identificarea modului în care elevii organizează, reactualizează, interpretează și aplică informațiile audiate, precum și urmărirea progresului în timp.

În procesul didactic, metodele sunt completate de procedee, înțelese ca modalități operaționale de aplicare a acestora. Dintre cele mai relevante se evidențiază explicația, definirea, demonstrația și argumentarea. De asemenea, brainstormingul, jocul de rol și activitățile ludice pot fi integrate în predarea literaturii române pentru a susține participarea activă și utilizarea funcțională a limbajului oral.

Organizarea activităților de receptare a mesajului oral presupune utilizarea unor mijloace didactice variate, precum fișele de lucru, imaginile, poveștile ilustrate, hărțile conceptuale, posterele, materialele audio-video, filmele, proiectele, poezia și dramatizarea. Acestea facilitează transmiterea, înțelegerea, consolidarea și evaluarea conținuturilor literare.

În condițiile educației contemporane, resursele tradiționale pot fi completate prin instrumente digitale, care permit diversificarea modalităților de prezentare și adaptarea activităților la ritmul și particularitățile elevilor. Platforme precum Wordwall, LearningApps, Kahoot!, Quizizz și Nearpod pot fi utilizate pentru exerciții interactive de comprehensiune orală, iar aplicații precum MindMeister și Canva pot sprijini organizarea vizuală a informațiilor. Resursele audio și video, podcasturile pentru copii, poveștile narate și instrumentele de înregistrare vocală susțin dezvoltarea ascultării active și reconstrucția mesajului. Totodată, platformele colaborative și aplicațiile de

storytelling digital permit realizarea unor produse multimedia prin combinarea textului, imaginii, sunetului și vocii proprii.

Prin urmare, combinarea metodelor colaborative, problematizante, reflexive și interactiv-creative cu mijloacele didactice tradiționale și digitale creează un cadru favorabil dezvoltării receptării active a mesajului oral.

Utilizarea flexibilă a acestora permite cadrului didactic să adapteze demersul la nivelul, interesele și particularitățile elevilor, contribuind la formarea progresivă a competențelor de comunicare și a competențelor literare.

2.3. Receptarea mesajului oral la literatura română sub aspect metacognitiv

Metacogniția poate fi cultivată prin instruire explicită și prin modelarea sistematică a activităților metacognitive în cadrul procesului didactic. Fiind un construct cu funcții multiple, metacogniția se înscrie într-un domeniu general al autoreglării învățării, în care elevii își dezvoltă atât cunoștințele despre propriile procese cognitive, cât și capacitatea de a le controla și ajusta în mod conștient. Formarea acestor abilități este posibilă prin utilizarea unor strategii de instruire adecvate, care includ verbalizarea proceselor de gândire, reflecția asupra modului de rezolvare a sarcinilor, anticiparea dificultăților, monitorizarea progresului și evaluarea propriilor performanțe.

Astfel, instruirea metacognitivă contribuie la dezvoltarea unei învățări autonome și eficiente, în care elevii devin capabili să-și gestioneze în mod activ propriile demersuri cognitive.

În contextul educației contemporane, strategiile metacognitive pot fi consolidate prin utilizarea resurselor digitale, care facilitează verbalizarea proceselor de gândire, monitorizarea progresului și autoevaluarea. Platformele educaționale, aplicațiile interactive și instrumentele multimedia permit elevilor să reia mesajul oral, să vizualizeze structuri conceptuale, să compare informații și să reflecteze asupra propriilor procese cognitive într-un mod accesibil și motivant.

M. Ionescu (2003) evidențiază trei deziderate cu privire la metacogniție: [73, pp.78, pp.113-127].

1. Metacogniția presupune, în primul rând, existența unor cunoștințe despre propriile procese cognitive și despre modul în care acestea pot fi gestionate.

Cunoștințele declarative includ informațiile despre sine ca agent al învățării, despre modul în care funcționează procesele mentale și despre factorii care influențează performanța.

Cunoștințele procedurale se referă la modalitățile concrete de realizare a sarcinilor, în special la utilizarea strategiilor didactice adecvate.

Cunoștințele condiționale explică momentul și motivul pentru care anumite strategii declarative sau procedurale sunt eficiente.

Reglarea cogniției se desfășoară prin trei etape esențiale:

- planificarea, care presupune selectarea strategiilor potrivite și alocarea resurselor;
- monitorizarea, realizată prin autoevaluări periodice în timpul învățării;
- evaluarea, care constă în aprecierea rezultatelor și a eficienței strategiilor utilizate.

2. Metacogniția este strâns interconectată cu procesele cognitive, având rolul de a le monitoriza, regla și controla. Ea influențează nu doar funcționarea cognitivă propriu-zisă, ci și dimensiunile motivaționale, emoționale și comportamentale ale învățării. Cunoștințele și mecanismele de autoreglare metacognitivă se diferențiază calitativ de cele strict cognitive prin caracterul lor mai stabil, mai generalizabil și mai durabil. În timp ce cogniția se referă la procesarea informațiilor, metacogniția oferă cadrul reflexiv prin care elevul își poate analiza, ajusta și optimiza propriile demersuri cognitive.

3. Îmbunătățirea metacogniției presupune utilizarea unor strategii care stimulează construirea de cunoștințe noi, clarificarea conceptelor deja formate și automatizarea unor procedee euristice monitorizate. Un rol esențial are crearea unui climat motivațional în clasă, care să favorizeze conștientizarea proceselor de învățare și asumarea responsabilității pentru acestea. Reflectarea sistematică și practica extinsă contribuie decisiv la dezvoltarea metacogniției: profesorul oferă elevilor oportunități constante de a analiza atât reușitele, cât și dificultățile întâmpinate.

În acest sens, se pot distinge trei direcții majore: importanța formării cunoștințelor și a autoreglării metacognitive; modelarea de către profesor a propriei „matrici metacognitive”, prin verbalizarea proceselor de gândire; și alocarea unui timp dedicat discuțiilor reflexive, care să permită elevilor să-și înțeleagă și să-și optimizeze strategiile de învățare.

Îmbunătățirea cunoștințelor despre modul în care elevii gândesc și învață poate fi realizată prin utilizarea unei matrici de evaluare a strategiilor, prezentată în tabelul 2.1. Această matrice include trei tipuri de cunoștințe – declarative, procedurale și condiționale – și oferă un cadru simplu și clar pentru introducerea strategiilor metacognitive la nivelul ciclului primar. În practica didactică, matricea poate fi folosită pe parcursul întregului an școlar, individual sau în grupuri mici, elevii completând treptat fiecare rând cu strategiile pe care le-au aplicat în timpul diferitelor module de învățare.

La începutul fiecărui semestru, cadrul didactic prezintă matricea și explică elevilor ce strategii vor fi exersate: pentru scriere, citire și ascultare. Ulterior, elevii sunt încurajați să discute

despre modul în care au folosit strategiile, să reflecteze asupra eficienței lor și chiar să își intervieze colegii pentru a observa cât de des sunt aplicate.

Strategia	Cum se utilizează?	Când se utilizează?	De ce se utilizează?
Parcurgerea	Evidențierea titlurilor, a cuvintelor importante, a ideilor principale	Înainte de ascultarea sau citirea unui text	Formează imaginea generală asupra textului ; concentrează atenția asupra elementelor esențiale în timpul receptării
Micșorarea	Oprirea și reflectarea asupra unei informații noi sau importante	În timpul ascultării sau citirii	Stimulează interesul și atenția
Dinamizarea cunoștințelor anterioare	Pauză pentru a reaminti ce știe deja; formularea de întrebări	Înainte a unei activități noi	Facilitează conectarea informațiilor noi cu cele existente
Integrarea mentală	Legarea ideilor între ele; formularea unei concluzii	Când textul este mai dificil sau conține multe informații	Sprijină înțelegerea profundă și reduce memorarea mecanică
Diagramele	Identificarea ideilor principale; organizarea lor în scheme	La texte bogate în informații	Clarifică structura textului și relațiile dintre idei

Tabelul 2.1. Matricea de evaluare a strategiilor metacognitive (adaptată pentru ciclul primar)

Considerăm că această matrice prezintă trei beneficii majore pentru elevii din ciclul primar:

1. Încurajează folosirea constantă a strategiilor de învățare, ceea ce contribuie la creșterea performanțelor școlare.
2. Dezvoltă conștientizarea proceselor de învățare, ajutând elevii să înțeleagă *cum* învață și *de ce* anumite strategii sunt utile.
3. Stimulează construirea activă a cunoștințelor, atât declarative, cât și procedurale și condiționale, într-un mod accesibil vârstei.

În același timp, matricea contribuie la dezvoltarea capacității de autoreglare cognitivă.

Pentru a sprijini autoreglarea, am utilizat o listă de control simplificată, care îi ajută pe elevi să își monitorizeze procesul de învățare. Aceasta include trei etape:

1. Planificarea
 - Ce trebuie să fac?
 - Ce vreau să obțin?
 - Ce informații și materiale îmi sunt necesare?
 - Cât timp am la dispoziție?
2. Monitorizarea
 - Înțeleg ce fac acum?
 - Are sens ceea ce ascult/citesc?

- Sunt pe drumul cel bun?
- Trebuie să schimb ceva?

3. Evaluarea

- Am reușit să-mi ating obiectivul?
- Ce mi-a ieșit bine?
- Ce a fost dificil?
- Ce pot face mai bine data viitoare?

Elevii care utilizează strategii metacognitive devin mai eficienți în rezolvarea sarcinilor și își dezvoltă o abordare mai organizată și mai conștientă a învățării. Rezultatele cercetării noastre susțin aplicabilitatea acestui model și în învățământul primar, întrucât:

- Crearea unui mediu de învățare stimulativ este esențială. Elevii din clasele a III-a și a IV-a întâmpină adesea dificultăți în realizarea sarcinilor, deoarece nu cunosc sau nu știu încă să folosească strategiile metacognitive. De aceea, învățătorul trebuie să țină cont de mai mulți factori atunci când introduce și exersează aceste strategii, adaptându-le nivelului de dezvoltare al copiilor.
- Formarea competențelor generale și a celor de autoreglare în activitățile de ascultare este un obiectiv central. Planificarea, monitorizarea și autoevaluarea pot fi dezvoltate treptat prin activități accesibile vârstei, dar și alte competențe generale, precum gândirea critică sau raționamentul elementar, pot fi cultivate dacă sunt respectate câteva condiții pedagogice fundamentale:
 - a) alocarea unui timp suficient pentru exersarea competențelor în contexte de învățare semnificative pentru elevi;
 - b) oferirea de oportunități pentru ca elevii să observe modul în care sunt aplicate strategiile de învățare și cum acestea contribuie la înțelegerea mesajului oral;
 - c) facilitarea accesului la explicațiile și reflecțiile profesorului, astfel încât elevii să înțeleagă *de ce* și *cum* sunt utilizate strategiile.

O instruire de calitate, în care profesorul explică, modelează și oferă feedback constant, contribuie la dezvoltarea treptată a cunoștințelor metacognitive și a capacității de autoreglare chiar și la vârste mici. Elevii ajung astfel să-și gestioneze mai bine învățarea, să devină mai atenți la propriile procese cognitive și să-și îmbunătățească performanțele în activitățile de receptare și înțelegere a mesajului oral.

În această ordine de idei, menționăm că cercetătorul R.C. Schank (1984) afirmă că autoreglarea nu se limitează doar la metacogniție. Metacogniția înseamnă „a ști cum gândești”, „a

fi conștient de propriile procese mentale”. El indică faptul că autoreglarea este mai complexă și include:

- procese motivaționale (voința, interesul, dorința de a continua o sarcină)
- procese comportamentale (cum îți organizezi timpul, cum îți gestionezi materialele, cum reacționezi când întâmpini dificultăți) [168, pp. 196-197].

Cu alte cuvinte, nu este suficient să știi cum înveți; trebuie să ai și motivația și comportamentele potrivite pentru a duce învățarea până la capăt.

Când elevul ascultă un mesaj oral (o poveste, o explicație, o instrucțiune), autoreglarea înseamnă:

- a se mobiliza – să fie pregătit să asculte
- a se concentra – să-și mențină atenția
- a susține efortul – să continue să asculte chiar dacă mesajul este lung sau dificil

Deci, autoreglarea în ascultare nu este doar „gândire despre gândire”, ci și efort, atenție, motivație și comportament adecvat.

1. Autoobservarea

Elevul își urmărește propriul comportament: „Sunt atent? Am înțeles? M-am pierdut?”

2. Autoaprecierea

Elevul își evaluează performanța: „Am înțeles bine? Ce parte a fost dificilă?”

3. Reacția (autoreacția)

Elevul decide ce face mai departe: „Trebuie să cer clarificări? Să fiu mai atent? Să notez ceva?”

Aceste trei etape formează ciclul autoreglării.

Potrivit opiniei lui M. Veenman, am identificat trei principii ale instruirii metacognitive:

1. Integrarea instruirii metacognitive în sarcini autentice de învățare

Instruirea metacognitivă trebuie inclusă în activitățile reale de învățare, nu tratată ca un conținut separat. În contextul receptării mesajului oral, aceasta presupune integrarea strategiilor metacognitive în programul de bază, astfel încât elevii să le aplice direct în sarcini autentice precum ascultarea unui text, urmărirea unei explicații sau participarea la conversații ghidate. Această abordare asigură continuitatea formării metacognitive și facilitează transferul strategiilor în situații concrete.

2. Caracterul explicit al instruirii metacognitive

Elevii din ciclul primar au nevoie de explicații clare și de modelare constantă pentru a înțelege modul de funcționare a strategiilor metacognitive. Profesorul trebuie să verbalizeze procesele de gândire, să explice utilitatea fiecărei strategii și să ofere exemple concrete de aplicare.

Informarea elevilor despre importanța activităților metacognitive contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de autoreglarea învățării și la înțelegerea rolului acestor strategii în receptarea mesajului oral.

3. Continuitatea și durata instruirii metacognitive

Formarea abilităților metacognitive necesită timp, practică repetată și feedback constant. Această instruire nu se poate realiza pe parcursul unei singure lecții, ci trebuie desfășurată pe termen lung, prin activități variate și recurente. Un antrenament metacognitiv susținut pe parcursul întregului an școlar garantează menținerea și consolidarea strategiilor, permițând elevilor să își dezvolte treptat capacitatea de planificare, monitorizare și autoevaluare în procesul de receptare a mesajului oral [180, p. 9-10].

Ideea centrală constă în dezvoltarea cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale cu privire la utilizarea fiecărei strategii. În acest mod, fiecare elev își construiește treptat propria „matrice” de strategii metacognitive – adică un set personalizat de modalități de planificare, monitorizare și evaluare a învățării, care fundamentează infrastructura sa cognitivă.

În opinia noastră, strategia metacognitivă poate fi definită ca ansamblul proceselor prin care elevul receptează și interiorizează informațiile transmise verbal, dezvoltând totodată cunoașterea și controlul asupra propriilor mecanisme de reglare, planificare și evaluare.

În acest sens, subliniem importanța strategiilor metacognitive formate prin intermediul activităților investigaționale, deoarece acestea contribuie la dezvoltarea următoarelor capacități:

- acumularea și consolidarea cunoștințelor declarative, procedurale și condiționale, necesare utilizării eficiente a tehnicilor cognitive;
- reglarea proceselor interne prin aplicarea strategiilor de înțelegere, informare, planificare, desfășurare și evaluare a activităților de ascultare;
- facilitarea înțelegerii și organizării informațiilor în timpul recepției unui text audiat;
- aplicarea strategiilor de autoreglare în activitățile de scriere, prin planificarea, monitorizarea, conștientizarea și evaluarea modului în care este redat mesajul oral;
- dezvoltarea capacităților de rezolvare a problemelor, de structurare a atenției în timpul audierii, contribuind astfel la o învățare autonomă și eficientă.

În cadrul experimentului, am utilizat strategii centrate atât pe activitatea individuală, cât și pe interacțiunea colectivă la nivelul clasei, tehnici care stimulează reflecția personală și favorizează implicarea elevilor în demersuri de explorare pedagogică. În acest mod, elevilor li se oferă oportunitatea de a selecta instrumentele și modalitățile de lucru care le susțin performanța, sprijinindu-i în conștientizarea propriilor procese de ascultare și în automonitorizarea progresului.

Toate aceste elemente contribuie în mod direct la eficientizarea procesului didactic [Joița, 2007, 79, p. 58].

Receptarea mesajului oral este un proces complex și multidimensional. Acesta presupune decodarea informațiilor audiate, recunoașterea unităților de sens, activarea cunoștințelor anterioare și utilizarea unor strategii active de înțelegere și monitorizare. O receptare fluentă a discursului verbal permite elevilor să aplice diverse strategii metacognitive în interpretarea conținuturilor.

Strategiile globale de înțelegere a mesajului oral presupun stabilirea scopului ascultării, activarea cunoștințelor anterioare, anticiparea conținutului, identificarea structurii discursului și selectarea informațiilor relevante. Complementar, strategiile de rezolvare a problemelor implică menținerea atenției, clarificarea sensului unor unități de limbaj, vizualizarea informațiilor și interpretarea adecvată a conținutului audiat.

A ști să asculte în mod eficient, a identifica scopul activității de audiere și a cunoaște pașii necesari pentru înțelegerea și memorarea informațiilor reprezintă componentele metacognitive de bază ale procesului de receptare a mesajului oral. În timpul ascultării, elevii pot formula anticipări privind conținutul, pot genera întrebări și pot solicita clarificări atunci când întâmpină dificultăți.

Considerăm că utilizarea conștientă a strategiilor metacognitive contribuie la o mai bună înțelegere, organizare și consolidare a informațiilor receptate. În acest sens, reascultarea fragmentelor relevante, formularea unui rezumat, identificarea cuvintelor-cheie și verificarea înțelegerii constituie modalități eficiente de monitorizare și consolidare a mesajului audiat.

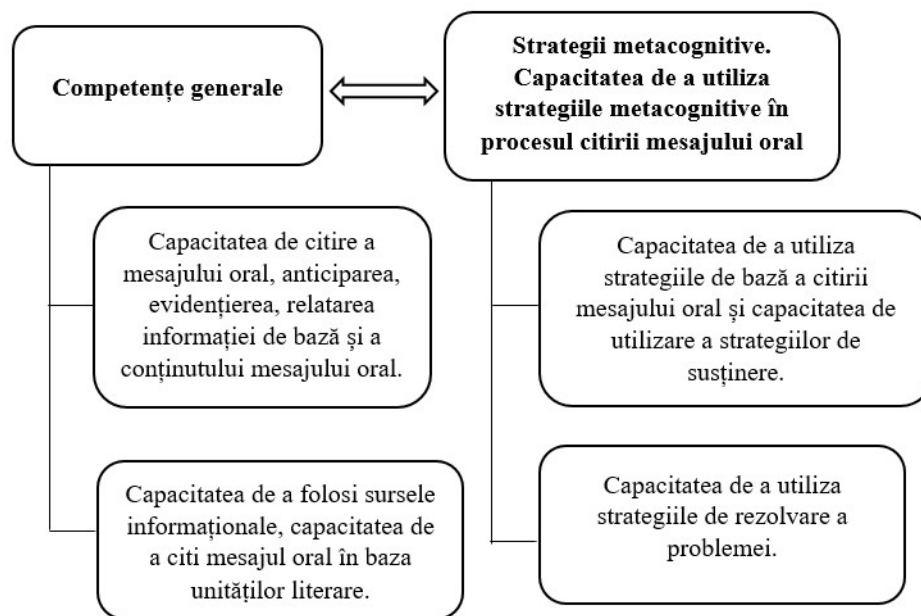


Figura 2.2. Conținutul receptării și învățării mesajului oral la orele de literatură română prin citire

În arhitectura conceptuală a prezentei cercetări, mențiunile din cadrul schemei care fac referire la procesele de „citire” sau „lectură” a mesajului oral nu sunt abordate ca scopuri didactice de sine stătătoare, ci exclusiv ca tehnologii complementare de suport. În didactica învățământului primar, receptarea mesajului oral (prin audiere activă și ascultare) este optimizată calitativ atunci când textul audiat beneficiază de suportul vizual al manualului (digital sau tipărit).

Astfel, decodificarea și procesarea fluxului auditiv se realizează interconectat, transformând parcurgerea textului într-un instrument de control metacognitiv prin care școlarul mic își monitorizează profunzimea înțelegerii și își recalibrează atenția.

Elevii care prezintă un nivel înalt de conștientizare a procesului de receptare a mesajului oral dispun de cunoștințe metacognitive declarative, procedurale și condiționale bine dezvoltate. Aceștia utilizează strategii de planificare, monitorizare și autoevaluare a propriei înțelegeri, identifică riguros cerințele contextuale și selectează modalitățile adecvate de ascultare. Totodată, ei își ajustează comportamentul cognitiv în funcție de particularitățile discursului și își stabilesc obiective clare de comprehensiune.

În aceste condiții, strategiile aplicate în procesul de achiziție sunt orientate atât spre o înțelegere profundă, cât și spre consolidarea informațiilor în memoria de lungă durată. Elevii care manifestă deprinderi eficiente de ascultare își pot optimiza performanțele dacă sunt instruiți în utilizarea unor tehnici metacognitive adecvate și dacă sunt deprinși să-și monitorizeze permanent activitatea de recepție.

În acest sens, propunem următoarele tehnologii de receptare a mesajului oral:

- reflectarea asupra funcției reflexive și descriptive a discursului;
- integrarea cuvintelor și a expresiilor noi în contextul propriei comunicări;
- realizarea de comparații și conexiuni logice între idei;
- analiza procesului de recepție din perspectiva structurii generale și a organizării interne a discursului;
- practicarea ascultării integrale și selective, în funcție de obiectivele urmărite;
- identificarea subiectului, a temei, a ideii principale și a problemelor abordate;
- descifrarea intenției comunicative a vorbitorului.

Prin cercetarea realizată, am identificat patru strategii fundamentale utilizate în procesul de receptare a mesajului oral, menite să dezvolte capacitatea elevilor de a formula decizii constatative. Pentru organizarea activităților practice, am implementat un model strategic metacognitiv orientat spre dezvoltarea acestei competențe.

Tabelul 2.2. Dezvoltarea strategiilor metacognitive în procesul de receptare și învățare a mesajului oral

Etape	Activități/sarcini
Elevul ascultă, analizează și explorează mesajul oral	• ascultă în mod reflexiv; • selectează informațiile relevante; • realizează notițe individuale; • anticipează posibilele concluzii ale mesajului.
Elevul planifică și implementează strategii	• elaborează planul de înțelegere; • stabilește pașii de lucru; • menține consecvența în aplicarea strategiilor; • monitorizează procesul de receptare și învățare.
Elevul (sau profesorul) verifică	• profesorul verifică răspunsurile; • elevul formulează concluzii; • reflectă asupra calității răspunsului; • analizează propria experiență de receptare și învățare.

În continuarea celor prezentate anterior, fixarea prin exprimare scrisă este utilizată în cadrul modelului nostru ca o formă de metacogniție aplicată, prin care elevul transpune mesajul oral receptat într-o reprezentare simbolică proprie. Această etapă, ulterioară ascultării, nu constituie un scop didactic autonom (nu vizează deprinderile de caligrafie sau ortografie izolată), ci reprezintă un act reflexiv de control, fixare și reconstrucție a sensului textului audiat.

În cadrul acestui proces, elevul își stabilește obiective clare, își organizează informațiile și își reglează modalitatea de lucru în funcție de cerințele comunicative ale discursului receptat.

Procesul este unul complex și multidimensional: pentru a obiectiva înțelegerea mesajului, elevul generează idei, selectează datele relevante din fluxul verbal audiat și le ordonează într-o structură coerentă. În acest fel, scrierea aplicativă pe fișele de lucru funcționează ca o tehnologie comunicativă complementară recepției orale, consolidând înțelegerea și facilitând memorarea textului literar.

Pe parcursul lecțiilor, am urmărit dezvoltarea sistematică a trei capacități metacognitive esențiale pentru această etapă a școlarității: capacitatea de planificare, capacitatea de monitorizare a procesului și capacitatea de revizuire critică.

Acest demers metodologic se corelează cu reperele consacrate în didactica limbajului. Astfel, W. Rivers evidențiază trei etape fundamentale ale procesului de fixare: notarea unităților de sens, exersarea exprimării, realizată prin efectuarea exercițiilor semantico-verbale, și compoziția propriu-zisă, orientată spre exprimarea liberă a ideilor [167, p. 230].

La elevii care au dezvoltat aceste deprinderi se constată progrese evidente la nivelul cunoștințelor metacognitive și al strategiilor de autoreglare. Aceștia respectă etapele de planificare,

își structurează mai ușor fluxul ideatic și utilizează în mod conștient strategii de lucru susținute de tehnologiile comunicative.

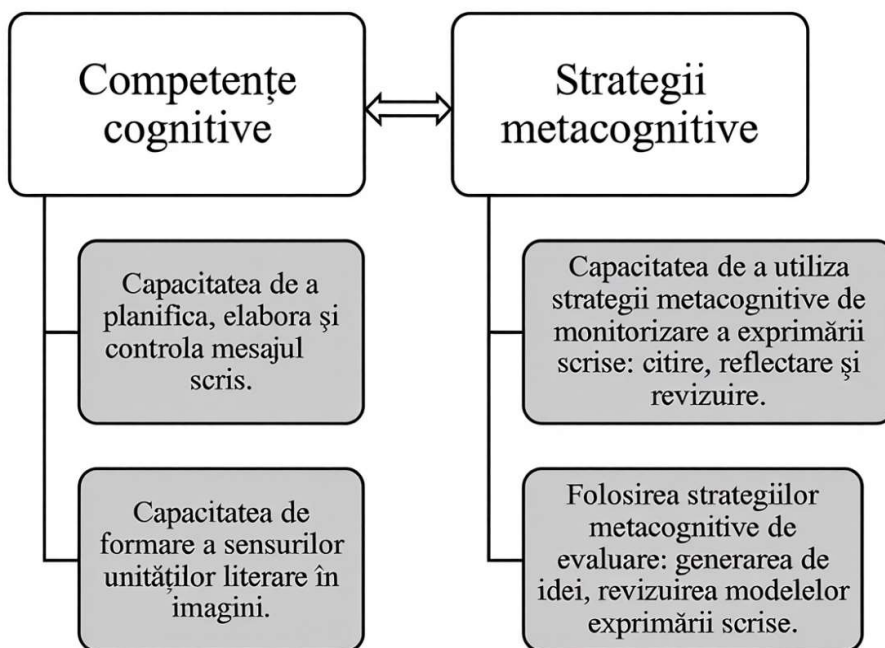


Figura 2.3. Conținutul receptării și învățării mesajului oral, valorificat prin exprimarea scrisă în cadrul orelor de literatură română

Includerea dimensiunii scrise în structura descriptorilor prezentați în Figura 2.3 reflectă caracterul integrat al formării competențelor de comunicare în învățământul primar. Evaluarea capacității de planificare și de construire a sensului poate fi realizată prin sarcini de scriere funcțională, precum completarea unor grafice sau scheme, formularea unor răspunsuri, realizarea rezumatului ori transpunerea informațiilor receptate într-o formă scrisă. Din această perspectivă, textul literar constituie un suport pentru activitatea reflexivă a elevului, iar valorificarea în scris a informațiilor receptate oral oferă cadrului didactic posibilitatea de a aprecia gradul de înțelegere, organizare și integrare a mesajului audiat.

În urma analizei literaturii de specialitate, ne raliem modelului teoretic elaborat de Canale și Swain (1980), potrivit căruia competența comunicativă include componente gramaticale, sociolingvistice și strategice, ulterior dezvoltate în cadrul modelelor ulterioare ale competenței comunicative [143].

Din această perspectivă, exprimarea orală reprezintă o manifestare a competenței comunicative, care poate fi susținută de procese metacognitive precum planificarea, monitorizarea și evaluarea propriului demers comunicativ. Elevii cu un nivel mai ridicat de conștientizare

metacognitivă sunt capabili să proceseze mai eficient informația literară, să selecteze modalitățile adecvate de valorificare a cunoștințelor și să își ajusteze exprimarea în funcție de scopul și contextul comunicării.

Prin activități sistematice și prin utilizarea unor strategii adecvate, elevii pot ajunge să înțeleagă mai profund limbajul literar, să structureze unități semantice coerente și să le valorifice în diverse situații de comunicare. În acest sens, cunoștințele metacognitive contribuie la adaptarea achizițiilor la contexte noi de receptare și comunicare, facilitând transferul și utilizarea funcțională a cunoștințelor.

De asemenea, cercetările privind rolul proceselor metacognitive în exprimarea orală sunt mai puțin numeroase în comparație cu cele dedicate lecturii și scrierii. Această situație evidențiază necesitatea aprofundării relației dintre metacogniție, receptarea mesajului oral și tehnologiile comunicative, în special în învățământul primar, unde dezvoltarea integrată a competențelor de comunicare constituie o finalitate importantă a procesului educațional.

În acest context, utilizarea unor instrumente digitale ca tehnologii de suport sprijină eficient planificarea, monitorizarea și revizuirea comprehensiunii. Prin intermediul platformelor interactive educaționale, elevii au posibilitatea de a organiza informațiile, de a-și corecta erorile de înțelegere și de a transpune mesajul oral receptat în structuri de sens clare, coerente și personalizate.

La nivel general, competențele cognitive includ dimensiunea semantico-verbală, interculturală și strategică a discursului, care constituie fundamentul proceselor de înțelegere și exprimare orală. Din aceste competențe generale derivă patru capacități specifice, esențiale pentru formarea comunicării orale la elevii din învățământul primar:

1. Capacitatea de a reproduce liber și fluent, ceea ce presupune redarea coerentă a informațiilor audiate și utilizarea adecvată a structurilor lingvistice;
2. Capacitatea de a construi unități de sens standardizate și individuale, prin care elevul poate formula mesaje proprii, adaptate contextului comunicativ;
3. Capacitatea de a reproduce, transforma și extinde mesajul oral, abilitate care reflectă nivelul de înțelegere profundă și flexibilitatea cognitivă în prelucrarea informației audiate;
4. Capacitatea de a utiliza integrat deprinderile de audiere și interacțiune verbală, folosind fișele de lucru ca suport pentru formularea și receptarea mesajului oral, ceea ce evidențiază caracterul sistemic al competențelor comunicative.

Din modelul ilustrat devine evident faptul că aceste capacități nu funcționează izolat, ci formează un sistem coerent, în care competențele cognitive generale susțin și direcționează dezvoltarea abilităților specifice necesare receptării și producerii mesajului oral. În acest fel,

schema reflectă logica tehnologiilor comunicative aplicate în învățământul primar și relevă importanța abordării integrate a proceselor de audiere, vorbire, citire și scriere.

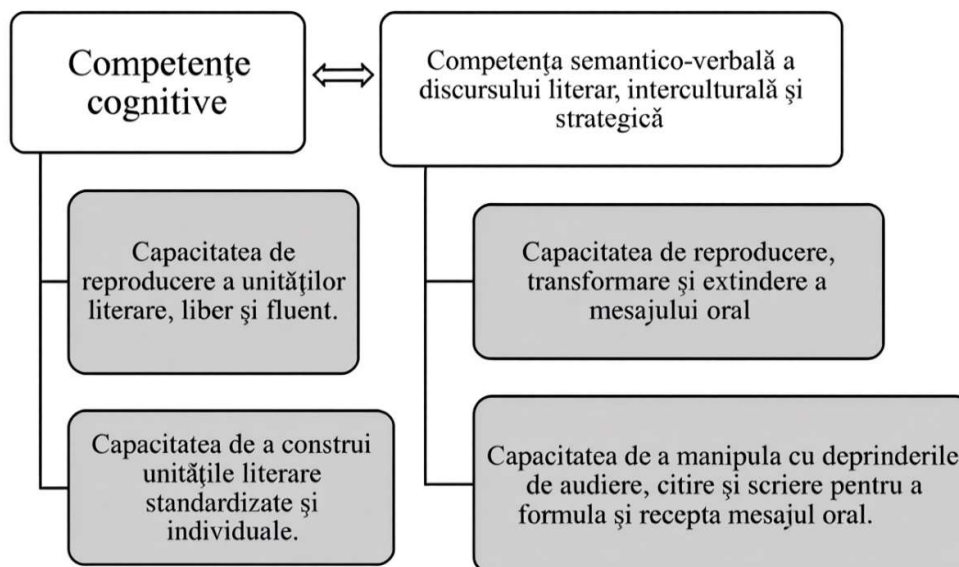


Figura 2.4. Conținutul receptării și învățării mesajului oral la orele de literatură română cu ajutorul vorbirii

Cercetătorul M. Minder (2003) constată că deprinderile de audiere sunt esențiale în procesul de comunicare, iar un rol la fel de important au cunoștințele literare, strategiile metacognitive și cunoștințele metacognitive [88, pp. 405]. Cunoștințele literare contribuie în mod unic la dezvoltarea capacității de înțelegere pe parcursul ascultării; elevii care nu dispun de un astfel de bagaj cognitiv tind să se blocheze încă din primele etape ale conversației sau ale receptării mesajului oral.

În acest context, un factor central îl reprezintă utilizarea strategiilor metacognitive în procesul de audiere. Acestea facilitează procesarea și organizarea fluxului auditiv, sprijinind elevul în luarea deciziilor privind concentrarea asupra detaliilor relevante, monitorizarea propriilor procese cognitive, evaluarea planificării inițiale, identificarea punctelor slabe și generarea unor noi situații de receptare și învățare a mesajului oral, cu scopul de a îmbunătăți calitatea performanței auditive.

Procesul de audiere este, de fapt, unul complex, care presupune transformarea mesajului auditiv în structuri de sens, direcționarea atenției, planificarea și evaluarea fluxului auditiv, precum și organizarea cunoștințelor elevilor în diferite câmpuri semantice. Toate aceste mecanisme contribuie la formarea unei receptări eficiente și la dezvoltarea competențelor comunicative necesare în învățământul primar.

Pe baza concepțiilor teoretice analizate anterior și a relațiilor identificate între competențele cognitive, strategiile metacognitive și procesarea auditivă, am elaborat Figura 2.5, care sintetizează structura proceselor implicate în receptarea și învățarea mesajului oral prin audiere. Modelul evidențiază modul în care competențele cognitive și strategiile metacognitive se articulează în formarea unei receptări eficiente a mesajului oral la elevii din învățământul primar.

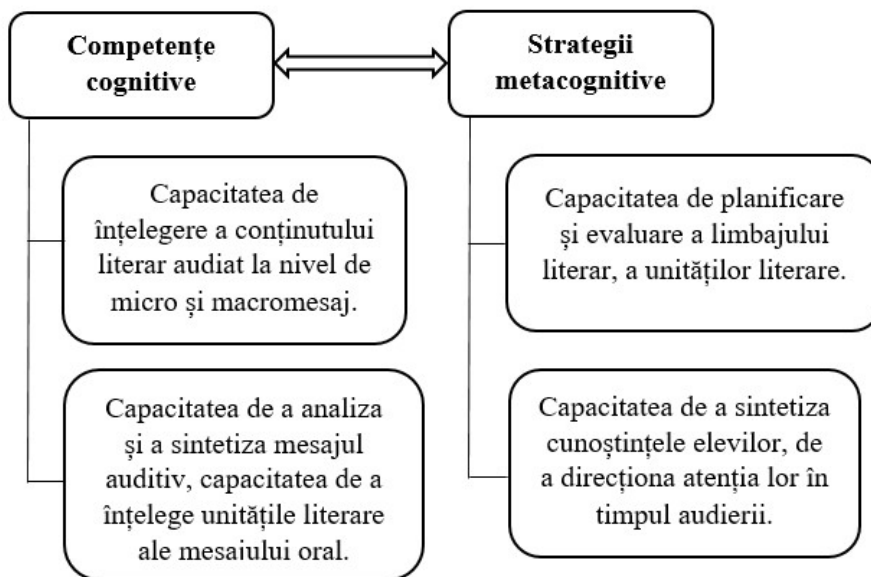


Figura 2.5. Conținutul receptării și învățării mesajului oral la orele de literatură română cu ajutorul audierii

Rezultatele cercetărilor anterioare denotă că elevii implicați în procesul de receptare și învățare a mesajului oral cu conținut literar dispun de anumite cunoștințe despre modul în care funcționează audierea, cunoștințe care se corelează direct cu abilitățile lor auditive.

Sarcinile propuse în timpul audierii îi determină pe elevi să activeze implicit procese metacognitive precum predicția, monitorizarea, evaluarea și rezolvarea de probleme, mecanisme care contribuie la dezvoltarea deprinderilor metacognitive de audiere. Acest fapt este susținut și de concluziile cercetătorilor A. E. Jacobse și E. G. Harskamp [155, p. 505], care demonstrează că strategiile metacognitive utilizate de elevi în sarcini de învățare favorizează autoreglarea și eficientizarea procesării informației.

Dacă profesorul înțelege modul în care elevii asimilează, organizează și structurează cunoștințele, el poate adapta procesul de predare la nevoile reale ale acestora, facilitând o învățare eficientă și autoreglată. Operaționalizarea metacognitivă se referă la ansamblul activităților prin care elevul își conștientizează propriile procese mentale și le utilizează pentru a regla strategiile cognitive necesare soluționării unei sarcini.

Astfel, atunci când elevul decide să ia notițe într-o formă succintă, această alegere reprezintă un act metacognitiv, deoarece implică planificarea și monitorizarea modului optim de a reține informația. În schimb, activitatea efectivă de redactare a notițelor constituie un proces cognitiv. Distincția dintre cele două niveluri evidențiază faptul că metacogniția funcționează ca un mecanism de control și autoreglare, orientând elevul spre selectarea strategiilor adecvate pentru înțelegerea și prelucrarea informațiilor.

În continuare, prezentăm modalitățile de dezvoltare a abilităților metacognitive identificate de cercetătorul M. V. Veenman, modalități care se regăsesc și în procesul de achiziție a mesajului oral [180, pp. 207–208]:

- Discuțiile în grup – sprijină elevii în conștientizarea propriilor strategii și atitudini de receptare și învățare;
- Hărțile conceptuale – oferă vizibilitate asupra aspectelor invizibile ale procesului de recepție, facilitând organizarea și integrarea informațiilor;
- Interogatoriul privind procesul gândirii – permite analizarea în timp real a strategiilor metacognitive utilizate în timpul audierii;
- Interviuurile structurate – furnizează date calitative despre strategiile, metodele, abilitățile și comportamentele metacognitive ale elevilor;
- Jurnalul reflexiv – reprezintă un instrument prin care elevii analizează propriul parcurs de învățare, evidențiind modul de utilizare a tehnologiilor comunicative;
- Lectura reflexivă – presupune receptarea activă și investigarea mijloacelor de prelucrare a mesajului oral prin notițe, fișe de lectură și activități de analiză;
- Modelarea – evidențiază procesele mentale reale; cadrul didactic verbalizează cu voce tare modul în care se desfășoară gândirea în timpul înțelegerii și memorării unităților de sens noi;
- Portofoliul gândirii – presupune înregistrarea verbală a gândurilor elevilor în timpul realizării unei sarcini, pentru a analiza ulterior utilizarea strategiilor didactice;
- Studiul de caz – permite identificarea deficiențelor care conduc la rezultate scăzute, prin analiza produselor activității elevilor (teste tematice, jurnale de reflecție etc.);
- Observația participativă și nestructurată – oferă date despre gradul de implicare, colaborare și progresul cognitiv al elevilor în activitățile de receptare.

Analiza cercetărilor prezentate anterior evidențiază faptul că formarea strategiilor metacognitive implicate în procesul de receptare și învățare a mesajului oral, în cadrul studierii literaturii române, presupune parcurgerea următoarelor etape:

- selectarea unei capacități și a unei strategii corespunzătoare;
- denumirea și integrarea capacității într-o categorie strategică;

- modelarea capacității prin intermediul gândirii cu voce tare;
- practicarea ghidată a capacităților în grupuri mici;
- explicarea modului și a contextelor în care poate fi utilizată strategia metacognitivă;
- antrenamentul continuu în vederea utilizării eficiente a capacității.

Totodată, subliniem utilitatea întrebărilor reflexive în procesul de formare a capacităților metacognitive. Astfel de întrebări pot include:

- Care sunt capacitățile metacognitive utilizate de elev în viața cotidiană și în afara școlii?
- În ce contexte poate fi aplicată capacitatea reflexivă?
- Care este paradigma de formare a capacităților metacognitive și în ce mod influențează dezvoltarea structurilor cognitive?
- Cum poate fi integrată capacitatea metacognitivă în procesul de receptare și învățare a mesajului oral?
- Care sunt structura și logica desfășurării exercițiilor reflexive?

Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să identificăm câteva exemple de capacități reflexive utilizate în procesul de receptare și învățare a mesajului oral la nivelul școlii primare:

- determinarea asemănărilor și a diferențelor;
- diferențierea dintre fapte și efecte;
- înțelegerea și compararea diferitelor opinii;
- exprimarea motivelor care stau la baza opiniilor personale;
- utilizarea deducțiilor simple;
- identificarea informațiilor esențiale și a celor secundare;
- construirea argumentelor valide;
- elaborarea unor principii de bază pentru receptarea și învățarea mesajului oral;
- formularea unor concluzii logice pe baza mesajului oral;
- căutarea și selectarea informațiilor relevante din mediul online;
- utilizarea unităților de sens pentru planificarea unui mesaj oral.

În aceeași ordine de idei, am identificat și o serie de sugestii privind aplicarea exercițiilor destinate dezvoltării capacităților metacognitive în procesul de receptare și învățare a mesajului oral. Astfel:

- se stabilește în prealabil capacitatea de gândire care urmează să fie modelată;
- se explică elevilor scopul activității și modul în care aceasta îi ajută să înțeleagă și să proceseze mesajul oral;
- pe parcurs, elevii sunt ghidați să distingă între informațiile percepute auditiv și propriile procese de gândire, dezvoltând treptat o receptare conștientă și autoreglată.

Acordarea timpului necesar, oferirea explicațiilor adecvate și utilizarea unor instrumente specifice îi sprijină pe elevi să-și înțeleagă și să-și dezvolte capacitățile metacognitive atunci când receptează și învață mesajul oral, descoperind totodată cele mai eficiente modalități de îmbunătățire a performanțelor școlare. Metacogniția influențează direct acest proces prin conștientizarea modului de organizare a câmpului cognitiv, a structurării situației de comunicare și prin asumarea controlului asupra propriului comportament, ceea ce conduce la formarea unui elev capabil să gestioneze în mod autonom și eficient mesajul oral.

Integrarea resurselor digitale în procesul de receptare și învățare a mesajului oral amplifică eficiența strategiilor metacognitive, oferind elevilor contexte variate de ascultare, reflecție, analiză și reconstrucție a sensului. Tehnologiile educaționale nu înlocuiesc strategiile tradiționale, ci le completează, facilitând o învățare autoreglată, motivantă și adaptată nevoilor elevilor din ciclul primar.

2.4. Modelul de predare a literaturii române prin prisma receptării – învățării mesajului oral

Competențele de comunicare în sfera textului artistic presupun utilizarea funcțională a resurselor limbii române, raportată direct la procesele de receptare, înțelegere și interiorizare a unui mesaj oral. Manifestarea acestor abilități în contexte și condiții didactice variate, în raport cu anumite constrângeri metodologice, facilitează decodificarea și producerea de mesaje specifice genurilor literare accesibile elevilor din ciclul primar, prin aplicarea celor mai adecvate strategii de lucru. Pe măsură ce experiența estetică a școlarului mic se extinde dinspre textul abordat individual spre limbajul de comunicare specific grupului de învățare, se configurează treptat o competență cultural-literară complexă. La structurarea acesteia contribuie ansamblul cunoștințelor teoretice și totalitatea experiențelor lingvistice acumulate, permițând elevului să interacționeze eficient cu interlocutorii săi. Din această perspectivă, scopul studierii metodologiei de receptare a discursului oral este reconfigurat în profunzime. În didactica modernă, nu se mai pune problema asimilării izolate și enciclopedice a unor opere, etalonul abstract al „elevului ideal, cunoscător absolut al literaturii” fiind înlocuit de o viziune integratoare. Raliindu-ne reperelor teoretice dezvoltate de Umberto Eco în lucrările sale dedicate valorii textului artistic, considerăm că obiectivul actual constă în dezvoltarea unui repertoriu comunicativ-literar flexibil, capabil să valorifice integrat capacitățile lingvistice și de receptare estetică ale elevului [48, p. 74]. În aceeași ordine de idei, reperele promovate de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [19] indică faptul că învățarea și utilizarea unei limbi în contextul universului literar cuprind un șir de acțiuni îndeplinite de către elevi care, în calitate de veritabili actori sociali, își dezvoltă un

ansamblu de competențe generale. Printre acestea se remarcă în mod special competența de comunicare literară, fundamentată pe exploatarea optimă a mijloacelor lingvistice și a structurilor discursului artistic.

Ca urmare a investigației teoretice realizate, se constată că procesul de receptare și învățare a discursului oral constituie o dimensiune metodologică fundamentală în studiul literaturii române la nivel primar, întrucât decodificarea corectă a contextelor și a mesajelor audiate condiționează succesul comunicării lingvistice. În mod corelat, o gestionare insuficientă a textului prin prisma unei ascultări pasive poate genera interpretări eronate ale acestei metodologii, conducând adesea la dificultăți în exprimarea și articularea coerentă a ideilor. Sintagma de receptare și învățare a mesajului oral, construit didactic pe care îl introducem și îl fundamentăm în cadrul prezentei cercetări, desemnează un concept operațional centrat pe unitatea de discurs și pe specificul limbajului literar. Acesta constituie un argument solid în favoarea extinderii repertoriului comunicativ al școlarului mic, facilitând tranziția elevului către statutul de utilizator productiv al resurselor estetice.

Sinteza teoretică realizată în acest capitol susține, așadar, premisa conform căreia receptarea mesajului oral poate constitui un demers didactic sistematic și o componentă fundamentală a metodologiei de formare a competenței de comunicare literară. Valorificarea sa sistemică sprijină în mod direct dezvoltarea repertoriului comunicativ-literar al elevului și, implicit, consolidarea acestei competențe în învățământul primar. Deoarece competența de comunicare literară integrează cunoștințe și deprinderi lexicale, sintactice și semantice specifice, unitatea structurală exprimată prin intermediul mesajului oral se află în relație directă cu volumul și calitatea bagajului cognitiv acumulat. Acest proces influențează în mod direct organizarea mentală, modalitatea de stocare a limbajului în memorie și gradul de accesibilitate a aplicării acestor structuri în situații reale de comunicare.

În contextul cercetării de față, competența de comunicare literară se fundamentează pe interdependența dintre componentele lingvistice și cele estetice. În consens cu reperele metodologice structurate de S.M. Ardeleanu, această macro-competență este alimentată de dimensiunea sociolingvistică, orientată spre valorificarea contextului sociocultural al discursului, și de cea pragmatică. Cea din urmă presupune cunoașterea principiilor conform cărora mesajele orale sunt adaptate, utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicative și segmentate în funcție de scheme interacționale și tranzacționale clare [3, p. 53–54].

Programul experimental s-a axat pe elaborarea și implementarea modelului de receptare și învățare a mesajului oral prin tehnologii comunicative în învățământul primar. Orice competență profesională se realizează în cadrul unui sistem de componente specifice procesului de formare.

În acest sens, sistemul componentelor curriculare a fost introdus în structura acestui construct didactic prin intermediul a patru dimensiuni esențiale: epistemologie, teleologie, conținuturi și tehnologii, repere metodologice fundamentate în studiile de profil semnate de V. Pâslaru [104]. Fiecare dintre aceste dimensiuni surprinde elemente specifice formării deprinderilor de audiere activă la etapa pregătirii literare în învățământul primar. Din perspectiva valorificării mesajului oral, competența de comunicare literară este reprezentată de modelul de receptare – învățare a mesajului oral prin tehnologii comunicative în învățământul primar, de valorile mesajului oral, formate în cadrul tehnologiei comunicative literare de integrare a mesajelor orale. Comunicarea literară a elevilor, trebuie să fie exprimată printr-o multitudine de atitudini privind importanța receptării - învățării mesajului oral, iar ansamblul de capacități de identificare - decodificare - echivalare semantică - codificare a conținuturilor literare - utilizare contextuală - integrare lingvistică și semantică în discuții și un sistem de cunoștințe literare ce țin de mesajul oral.

Epistemologia mesajului oral reprezintă fundamentul procesului de receptare-învățare a mesajului oral de formare, incluzând teoriile, principiile și clasificările acestui mesaj, semnificația conceptelor care caracterizează mesajul oral, evidențierea caracteristicilor generale ale mesajului oral și abordarea tendințelor moderne de receptare-învățare a mesajului oral.

Componenta teleologică a modelului este exprimată prin finalitățile și obiectivele educaționale orientate spre formarea și dezvoltarea competenței de comunicare literară a elevilor din ciclul primar. La proiectarea acestora am valorificat reperele privind structurarea obiectivelor educaționale și evaluarea rezultatelor școlare, prezentate de Maria Hadârcă, precum și o taxonomie a obiectivelor organizată pe trei niveluri de complexitate: cunoaștere/comprehensiune, aplicare și integrare [66, p. 68–69]. Integrarea acestei perspective teleologice în modelul propus asigură coerența procesului de formare, orientând activitățile de receptare și învățare a mesajului oral spre dezvoltarea progresivă a competenței de comunicare literară, în concordanță cu particularitățile de vârstă și cu nevoile educaționale ale elevilor. Conținuturile specifice receptării și învățării mesajului oral au fost selectate și structurate în cadrul blocului literar, pentru activitățile de literatură română din clasa a III-a. Abordarea tehnologiilor educaționale de către cercetătorii M. M. Stan [119] și V. Stratan [123, p.54–57], în cheia construcției și dezvoltării curriculare pentru învățământul primar, prin ansamblul structural al metodelor și mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicare în interacțiunea dintre învățător și elev, precum și prin strânsă corelare cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare, reprezintă un suport valoros în elaborarea dimensiunii modelului tehnologic.

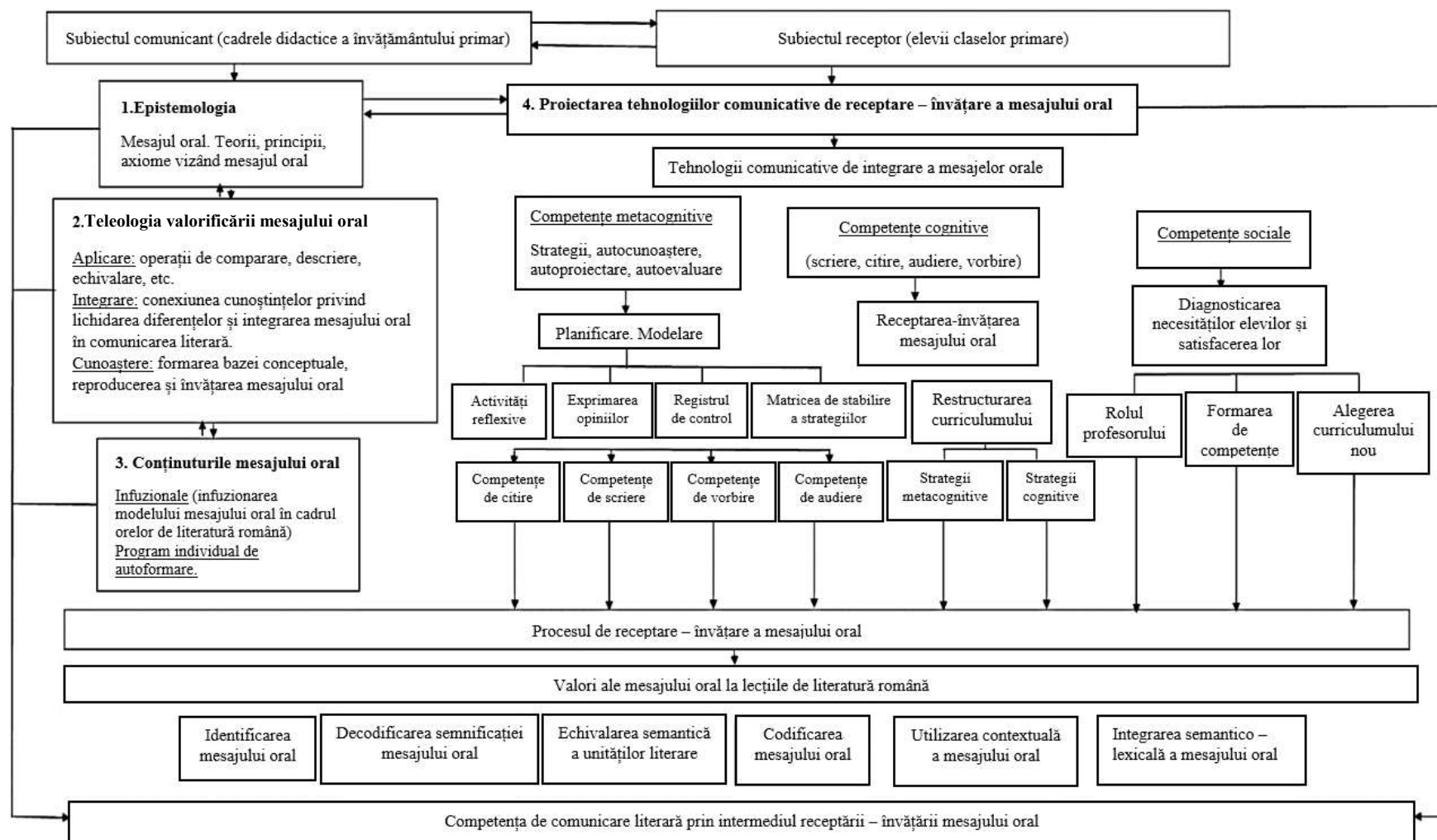


Figura 2.6. Modelul tehnologic de receptare-învățare a mesajului oral la literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar

Modelul prezentat în Figura 2.6 valorifică dimensiunea tehnologică drept mecanism de organizare și realizare a activităților de receptare și învățare a mesajului oral. În cadrul acestei dimensiuni este integrat conceptul de tehnologie comunicativă de predare–receptare a textului, înțeles ca modalitate de proiectare și organizare a metodologiei de receptare și învățare a mesajului oral, în corelație cu metodele, strategiile, formele de organizare și mijloacele de învățământ utilizate. Aceasta presupune valorificarea surselor autentice și mobilizarea competențelor necesare pentru crearea unor situații interactive de formare literară, orientate spre dezvoltarea competenței de comunicare literară în cadrul orelor de limba și literatura română.

În acest cadru, activitățile sunt organizate progresiv, de la exerciții precomunicative, care pregătesc elevii pentru comunicare, la activități comunicative propriu-zise, în care aceștia receptează, produc și utilizează mesajul oral în situații concrete de interacțiune. O asemenea organizare permite trecerea graduală de la familiarizarea elevului cu limbajul și conținutul literar la utilizarea acestora în situații concrete de comunicare.

Configurarea modelului axat pe receptarea și învățarea mesajului oral prin tehnologii comunicative a urmărit următoarele direcții prioritare:

- asigurarea unei interdependențe funcționale între reperele teoretice și dimensiunile aplicative specifice formării competenței de comunicare literară;
- ghidarea școlarilor mici spre asimilarea, procesarea și integrarea noțiunilor literare de bază printr-un demers metodologic interactiv, menit să stimuleze interesul pentru utilizarea limbajului artistic și cultivarea sensibilității estetice;
- corelarea nivelurilor de cunoaștere/comprehenziune, aplicare și integrare cu obiectivele educaționale formulate în raport cu triada atitudini–capacități–cunoștințe;
- eșalonarea etapelor de formare și dezvoltare a competenței de comunicare literară prin urmărirea sistematică a indicatorilor calitativi ai receptării active a mesajului oral;
- diversificarea și eficientizarea metodologiei didactice prin integrarea tehnologiilor comunicative și a resurselor educaționale adecvate receptării mesajului oral.

Din perspectiva pedagogiei contemporane, valoarea adăugată a tehnologiilor comunicative rezidă în articularea unui ansamblu de elemente care contribuie la optimizarea proceselor de ascultare, receptare, decodificare, interpretare și producere a mesajelor. Acest ansamblu include forme flexibile de organizare a instruirii, strategii interactive adaptate particularităților elevilor din ciclul primar, mijloace și resurse educaționale adecvate, precum și competențele metodice ale cadrului didactic.

În consecință, tehnologiile comunicative nu se reduc la utilizarea unor instrumente sau procedee pentru remedierea dificultăților de exprimare, ci constituie un cadru dinamic de învățare,

care stimulează participarea activă, gândirea critică și exprimarea elevului în raport cu textul literar audiat.

În cadrul investigației, am integrat în arhitectura modelului conceptul de strategie comunicativ-literară, prin care sunt configurate și corelate operațiile didactice necesare realizării obiectivelor urmărite. Strategia comunicativ-literară reprezintă, astfel, o succesiune organizată de acțiuni și decizii didactice, orientate spre formarea și dezvoltarea competenței de comunicare literară prin receptarea și învățarea mesajului oral.

Sub aspect funcțional-structural, strategia didactică constituie un model de acțiune care orientează deciziile metodologice ale cadrului didactic. Întrucât o singură metodă nu poate răspunde integral complexității proceselor implicate în predarea și receptarea textului literar, modelul propus se bazează pe combinarea unei metode dominante cu tehnici și procedee complementare, selectate în funcție de obiective, conținuturi, particularitățile elevilor și natura sarcinilor de învățare. Acestea permit diversificarea demersului didactic și adaptarea lui la forme diferite de organizare a activității – frontală, pe grupe, în perechi sau individuală.

În această perspectivă, eficiența tehnologiilor comunicative este determinată de capacitatea lor de a crea situații de învățare în care elevul nu rămâne un receptor pasiv al mesajului, ci participă activ la identificarea, decodificarea, interpretarea, integrarea și utilizarea contextuală a informațiilor literare. Strategiile propuse răspund, astfel, unor întrebări fundamentale ale cercetării:

- *Cum poate fi asigurată o predare comunicativ-literară eficientă a mesajului oral în învățământul primar?*
- *Care sunt strategiile adecvate pentru optimizarea receptării și învățării mesajului oral în cadrul orelor de literatură română?*
- *Ce dimensiuni ale competenței de comunicare literară pot fi valorificate ca indicatori ai receptării și interpretării textelor audiate?*

Prin interconectarea elementelor strategiei didactice și prin combinarea adecvată a metodelor, tehnicilor, procedeele și formelor de organizare a activității se asigură diferențierea și individualizarea procesului de predare-învățare, în concordanță cu principiile eficientizării instruirii [76]. În același timp, criteriile de selectare și corelare a activităților incluse în model urmăresc optimizarea dirijării învățării și formarea progresivă a competenței de comunicare literară în cadrul orelor de literatură română [96].

În continuarea acestui demers, activitățile precomunicative și cele comunicative sunt delimitate în funcție de rolul lor în formarea competenței.

Activitățile precomunicative au funcția de pregătire, familiarizare și exersare a resurselor literare necesare comunicării, în timp ce activitățile comunicative creează contexte în care elevii utilizează aceste resurse pentru realizarea unor acte concrete de comunicare, interacțiune și mediere. Această distincție fundamentează organizarea activităților prezentate în tabelul următor și permite evidențierea progresiei de la formarea resurselor necesare comunicării la utilizarea lor funcțională în contexte literare.

În mod complementar, sunt atrase tehnici derivate care extind și diversifică procedurile operaționale adoptate de învățător în deplină corelare cu reacțiile elevilor. Respectând formele de organizare frontală, pe grupe sau individuale, am definit ca trăsătură centrală a mesajului oral dimensiunea sa funcțională în procesarea conținuturilor literare.

Eficacitatea instruirii din perspectiva tehnologiilor comunicative rezidă în orientarea demersului spre identificarea unor soluții practice de învățare interactivă. Strategiile recomandate sunt construite pentru a răspunde interogațiilor fundamentale ale cercetării noastre:

- *Cum poate fi asigurată o predare comunicativ-literară optimă a mesajului oral în învățământul primar?*
- *Care sunt strategiile eficiente destinate garantării calității receptării și asimilării discursului oral în cadrul orelor de literatură română?*
- *Ce dimensiuni ale competenței comunicative constituie indicatori de recunoaștere și decodificare a textelor audiate în procesul educațional?*

Prin interconectarea diverselor elemente ale strategiei didactice ca modalități de eficientizare a instruirii, se asigură diferențierea și individualizarea procesului de predare-învățare, respectându-se principiile științifice în activitatea pedagogică practică R. Iucu [76]. Criteriile de combinare și de corelare a activităților incluse în modelul de receptare -învățare (asimilare) a mesajului oral prin intermediul tehnologiilor comunicative vizează, în egală măsură, optimizarea dirijării învățării în ciclul primar. Acest demers este realizat printr-o abordare axată pe comunicare, cu scopul explicit de a forma și dezvolta competența de comunicare literară în cadrul lecțiilor de literatură română I.Nicola [96].

Decizia privind accentuarea activităților comunicative funcționale și de interacțiune socială a fost influențată de poziția cercetătorilor Sarivan L., Gavrilă R., care susțin că strategiile mobilizate pentru realizarea unor activități cu dimensiuni comunicative pot varia în dependență de gradul de cunoaștere al literaturii române. Astfel, un actor care nu stăpânește suficient de bine componenta literară a unui context sau text, poate completa această deficiență relativă, atunci când interacționează ca un bun cunoscător al literaturii române, printr-un comportament care emană

deschidere, sociabilitate, bunăvoință, comportamentul în cauză, formate în cadrul activităților precomunicative [115] și divizarea activităților comunicative W. Littlewood [159].

În activități comunicative productive, receptive, interactive, de mediere, au condus la elaborarea unui sistem de predare comunicativă a mesajului oral, pornind de la implementarea indicatorilor calității a receptării - învățării mesajului oral în cadrul activităților precomunicative și continuând cu aceiași indicatori în activitățile comunicative. Distincțiile constatative dintre aceste două forme de activități sunt prezentate în tabelul 2.3.

Tabelul 2.3. Diferențe între activitățile precomunicative și comunicative

Activități precomunicative	Activități comunicative
• specifice elevilor în clasele primare; • sunt o modalitate eficientă de formare și revizuire a sistemului de comunicare literară; • facilitează familiarizarea cu limbajului literar și informații ce țin de cultura elevului; • reprezintă pași de pregătire către activitățile de comunicare literară.	• oferă posibilitatea de a folosi unitățile literare într-un context literar adecvat; • creează o varietate de situații și relații culturale, cum ar fi comunicarea literară; • facilitează discuția în perechi, în grup, simularea, jocul de rol; • solicită utilizarea “resurselor literare” pentru a depăși un decalaj de informații sau a rezolva o problemă de comunicare literară.

Descrierea în partea teoretică a lucrării, a scopurilor activităților comunicative literare prin care încurajează elevul de a fi în căutarea informației, de a depăși obstacole, de a discuta subiectele literare și de a învăța o anumită cultură, chiar și atunci când o lecție este orientată spre dezvoltarea abilităților de scriere și citire, toate acestea au demonstrat că elevii dobândesc mai multe cunoștințe atunci când procesul de predare are loc într-o atmosferă dinamică, interactivă.

Tabelul 2.4. Specificul activității comunicative

Activități comunicative	
Activități comunicative funcționale	Activități de interacțiune socială
1. <i>receptive (orale și scrise)</i> - recepționarea unui text cu ajutorul mesajului oral, de la cadrele didactice ale învățământului primar sau de la un coleg, nefiind obligat să răspundă. 2. <i>productive (orale și scrise)</i> - comunicarea unui mesaj oral sau scris, nefiind solicitat niciun răspuns de la interlocutor.	1. <i>Interactive</i> - încadrarea într-un dialog în procesul de receptare - învățare a mesajul oral față în față cu colegul sau cadrul didactic al învățământului primar. 2. <i>de mediere</i> - recepționarea unui mesaj oral de la un coleg, profesor sau autorul unei informații literare; interpretarea rolului de intermediar în cadrul unei activități interactive.

2.5 Concluzii la capitolul 2

1. Din perspectiva receptării-învățării mesajului oral în învățământul primar, se constată că, în pofda tendințelor actuale de asimilare semantică, eficiența literară, discursivă și stilistică a elevilor depinde de gradul de valorificare a mesajului oral în comunicarea literară; totodată, formarea competențelor de comunicare literară prin asimilarea unităților literare facilitează exprimarea unui mesaj oral autentic.
2. Abordarea comunicativă implică activități de predare: pre-comunicative (activități structurale), comunicative (activități comunicative funcționale).
3. Eficientizarea procesului de receptare-învățare a mesajului oral la nivelul școlii primare constă în valorificarea competențelor de scriere, citire, audiere și vorbire, prin dezvoltarea unor strategii metacognitive specifice.
4. Strategiile metacognitive valorificate vizează următoarele aspecte:
 - capacitatea de a acumula și de a dezvolta cunoștințe procedurale, declarative și condiționale;
 - reglarea cogniției prin utilizarea unor strategii specifice, precum: înțelegerea, informarea, planificarea, derularea și evaluarea;
 - utilizarea strategiilor metacognitive în timpul procesului de citire;
 - aplicarea strategiilor metacognitive de planificare, monitorizare, conștientizare și evaluare în activitatea de scriere.
5. Metacogniția este multifuncțională și poate fi formată prin promovarea conștientizării generale, îmbunătățirea cunoștințelor literare și reglării despre cogniție, stimularea mediului literar favorabil, promovarea deprinderilor generale.
6. Din perspectiva receptării-învățării mesajului oral, definim competența de comunicare literară ca fiind un complex de atitudini privind importanța valorizării acestuia, un ansamblu de capacități de identificare, decodificare, echivalare semantică și codificare în literatura română, de utilizare contextuală și integrare lexico-verbală a discursului, precum și un sistem de cunoștințe despre limbajul literar.
7. Oportunitățile de receptare-învățare a mesajului oral rezultă din analiza problemelor specifice, cum sunt:
 - selectarea mesajului oral pentru un program opțional/obligatoriu de literatură română;
 - stabilirea unor repere teoretice și metodologice ale receptării-învățării mesajului oral prin tehnologii comunicative;

- infuzionarea, în disciplinele curriculumului pentru învățământul primar, a sistemului de activități comunicative orientate, în mod special, spre predarea mesajului oral la lecțiile de literatură română.
8. Criteriile de selectare și organizare a mesajului oral la lecțiile de literatură română au ca scop eficientizarea învățării literaturii române, stimulând interesul cognitiv al elevilor pentru utilizarea acestora în comunicarea literară la nivel de relaționare autentică.
 9. Practica predării literaturii române demonstrează că nu există strategii destinate exclusiv receptării și asimilării mesajului oral. Majoritatea cercetărilor din domeniu sugerează valorificarea unei game extinse de tehnologii comunicative, integrate coerent în activitățile precomunicative și comunicative. Din această perspectivă, devine esențial ca profesorii din învățământul primar să proiecteze demersuri didactice care să asigure utilizarea sistematică a discursului oral. Elevii asimilează mult mai eficient informația atunci când sunt implicați în activități de colaborare și interacțiune interpeers, beneficiind de un climat favorabil învățării textului literar în contexte diverse. Acest tip de abordare facilitează integrarea organică a mesajului oral în cele patru dimensiuni ale studiului literaturii. Prin urmare, este necesară sporirea gradului de conștientizare a importanței acestor practici prin sensibilizarea elevilor față de valorile estetice și prin explorarea universului discursiv în medii lingvistice și socio-culturale autentice.
 10. Eficientizarea procesului de receptare și asimilare a mesajului oral în învățământul primar poate fi evaluată prin intermediul unor indicatori de performanță specifici. Aceștia includ: identificarea elementelor cheie ale discursului, decodificarea corectă a sensurilor, echivalarea semantică a structurilor în context literar, utilizarea contextuală a mesajului oral, precum și integrarea lingvistică și literară a elevilor în cadrul dezbaterilor școlare. Integrarea sistemică a acestor indicatori fundamentează în mod direct proiectarea și implementarea tehnologiilor comunicative în cadrul lecțiilor de literatură română.
 11. Modelul de receptare – predare a mesajului oral prin tehnologii comunicative în învățământul primar reprezintă o construcție metodologică de formare a competenței de comunicare literară prin valorificarea componentelor curriculare: epistemologie, teleologie, conținuturi, strategii.

3. CADRUL EXPERIENȚIAL AL TEHNOLOGIILOR COMUNICATIVE DE RECEPTARE – ÎNVĂȚARE A MESAJULUI ORAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

3.1 Caracteristici niveluri de dezvoltare a mesajului oral pentru elevi

Cercetarea experimentală s-a fundamentat pe premisele teoretice stabilite anterior, incluzând un demers investigațional riguros, proiectat pentru evaluarea nivelului inițial, precum și pentru elaborarea și derularea acțiunilor formative de dezvoltare a competențelor comunicaționale la orele de limbă și literatură română, prin intermediul receptării-învățării textului audiat. În cadrul acestui capitol, termenul „mesaj oral” este investit cu sensul specific de unitate discursivă integrată în contexte literare.

În vederea realizării obiectivelor propuse, au fost selectate două instituții de învățământ din municipiul Slatina (România): Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” și Colegiul Național „Ion Minulescu”. Lotul total de subiecți a fost constituit prin metoda eșantionării convenționale pe baze de clase intacte (*cluster sampling*), cumulând un volum de 128 de elevi din învățământul primar.

Pentru a asigura validitatea internă a experimentului și a garanta că variația variabilei dependente nu este influențată de structura internă a claselor, lotul investigat a fost împărțit simetric în două eșantioane omogene:

Eșantionul experimental (N = 68 de elevi): Constituit din 50 de subiecți de la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” și 18 subiecți de la Colegiul Național „Ion Minulescu”;

Eșantionul martor (N = 60 de elevi): Utilizat ca grup de control tradițional, având o structură socio-demografică și de pregătire școlară echivalentă.

Deși cele două instituții de proveniență au profile organizaționale diferite, nivelul de plecare și caracteristicile psihopedagogice ale elevilor de clasa a III-a s-au dovedit a fi similare. Din acest motiv, considerăm că modelele și tehnologiile comunicative de receptare-învățare a mesajului oral, validate în cazul elevilor din învățământul primar de la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”, dețin o valoare de universalitate metodologică, fiind pe deplin aplicabile și transferabile în cazul elevilor de la Colegiul Național „Ion Minulescu”. Pentru asigurarea unei analize comparative riguroase, subiecții au fost repartizați în două grupuri de referință: eșantionul experimental (EE), reunind 68 de elevi, și eșantionul martor sau de control (EM), format din 60 de elevi (Anexa 12).

Pentru a neutraliza riscul ca variațiile variabilei dependente să fie atribuite unor disparități structurale între colective, componența celor două grupuri a fost omogenizată sub aspectul

particularităților de vârstă, psihopedagogice și al nivelului inițial de pregătire. Toți elevii incluși în experiment urmează aceleași rigori ale curriculumului național actual.

Astfel, omogenitatea eșantionelor selectate din instituțiile investigate conferă datelor obținute un grad înalt de validitate, concluziile cercetării fiind aplicabile la nivelul segmentului școlar primar.

Structura internă și distribuția numerică a lotului de subiecți sunt reflectate sintetic.

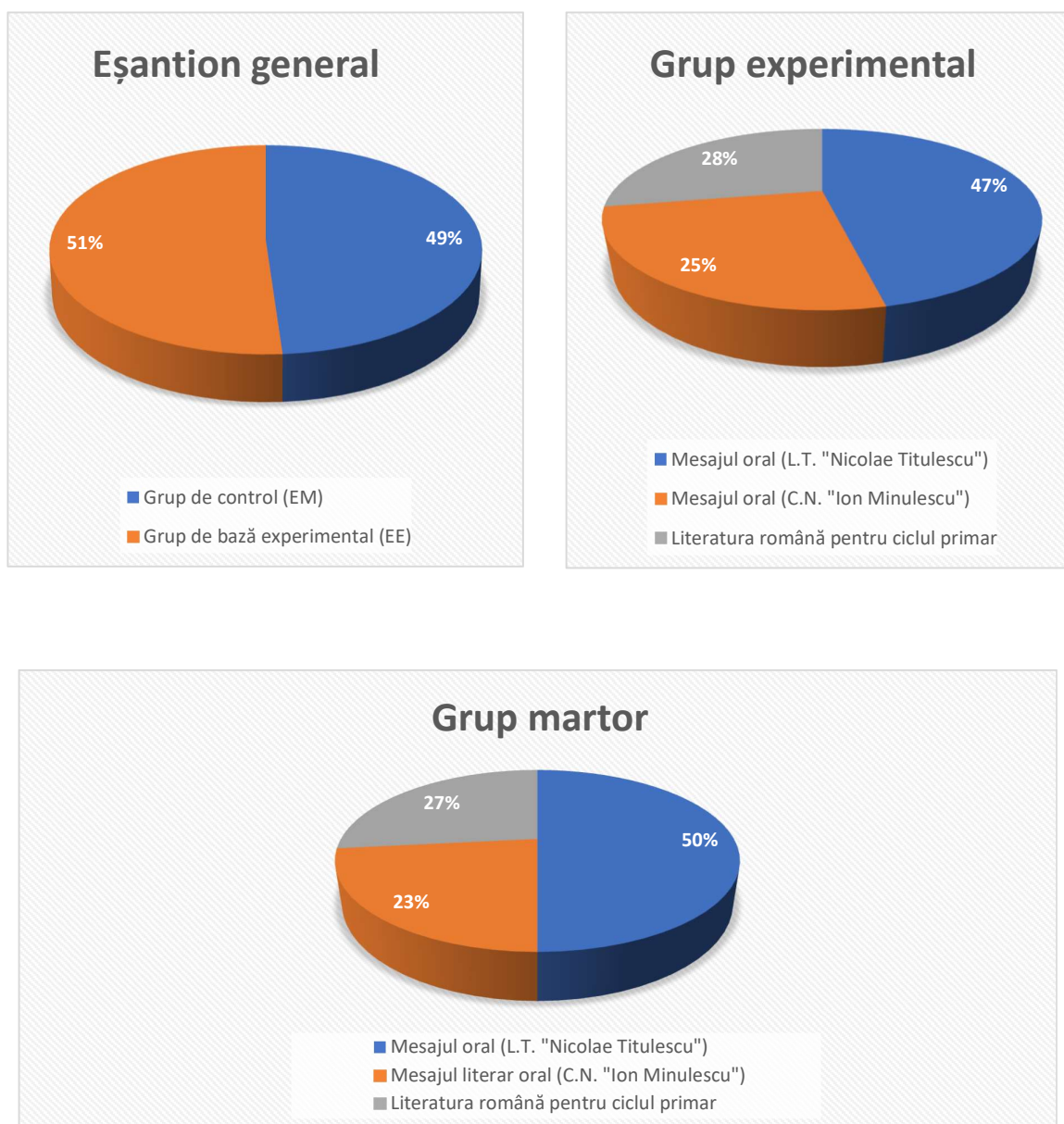


Figura 3.1. Structura eșantionului de cercetare

Interpretarea raportului reprezentat în Figura 3.1. explică operaționalizarea subiecților incluși în experimentul inițiat în vederea testării și formării competențelor de comunicare la literatura română prin utilizarea procesului de receptare-învățare a mesajului oral.

Astfel, pentru eșantionul experimental (EE), au fost incluși în programul formativ 50 de elevi din două clase de la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” și 18 elevi dintr-o clasă de la Colegiul Național „Ion Minulescu”. La nivelul acestor colective, orele de limbă și literatură română sunt complet tehnologizate, utilizându-se manualul digital, platforme educaționale interactive și resurse audio-video pentru eficientizarea receptării mesajului oral.

Pe de altă parte, eșantionul martor (EM) a fost constituit din 46 de elevi din două clase de la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” și din 14 elevi de la Colegiul Național „Ion Minulescu”, cumulând numărul total de subiecți prevăzut pentru acest grup.

Rezultatele etapei constatative au relevat faptul că majoritatea elevilor recunosc și înțeleg doar parțial mesajul oral, în timp ce cadrele didactice consideră insuficient numărul de ore alocate acestui conținut în curriculumul actual. Profesorii chestionați au menționat utilizarea unor metode diverse, precum dialogul, explicația, conversația, „bulgărele de zăpadă”, testul oral sau scris, analiza textelor literare și audierea. De asemenea, utilizarea tehnologiilor comunicative a fost indicată de 68,3% dintre respondenți.

Cercetarea experimentală s-a derulat în trei etape distincte, în perioada anilor 2020-2023, performanțele subiecților fiind evaluate prin prisma modificărilor survenite la nivelul variabilelor dependente. Integrarea grupului de control a permis evaluarea riguroasă a impactului variabilei independente (programul formativ bazat pe tehnologii comunicative), prin măsurarea și compararea diferențelor intergrupale înregistrate după aplicarea tratamentului experimental.

1. Etapa de constatare (noiembrie, 2020) a avut drept scop evidențierea nivelului competenței de comunicare literară în ceea ce privește receptarea, învățarea și interogarea mesajului oral în comunicarea literară. Diagnosticarea s-a realizat prin trei probe de evaluare, elaborate conform tehnologiilor comunicative de predare a mesajului oral în învățământul primar și raportate la strategiile modelului de receptare-învățare a mesajului oral: strategia receptării mesajului oral, strategia producerii mesajelor și strategia interacțiunii comunicative autentice.

La etapa de constatare a fost analizată opinia cadrelor didactice pe baza unui chestionar (prezentat în Anexa 1) privind procesul de predare-învățare-receptare-evaluare a mesajului oral în învățământul primar. Pentru a identifica percepțiile profesorilor, s-a aplicat un instrument structurat pe 10 itemi.

Ultimul item a solicitat cadrelor didactice nominalizarea metodelor de evaluare pe care le utilizează în mod curent în practica didactică. Întrebările au vizat nivelul de cunoștințe al elevilor, relevanța curriculară a mesajului oral, strategiile didactice valorificate și oportunitatea introducerii unui curs opțional dedicat acestui conținut.

Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 17 profesori, dintre care 11 își desfășoară activitatea la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”, iar 6 la Colegiul Național „Ion Minulescu”. La itemul deschis (itemul 10), cadrele didactice s-au referit la metode specifice precum dialogul, explicația, „bulgărele de zăpadă”, testul oral sau scris, lucrările de control, discursul oral, conversația didactică, analiza textelor literare, metoda contrastivă și audierea. În trei răspunsuri a fost menționată comunicarea cu rol de metodă reproductivă, în timp ce un singur respondent a indicat o abordare strict comunicativă.

Prin aplicarea acestui chestionar, s-a urmărit obținerea unor date relevante privind reprezentările cadrelor didactice despre asimilarea conținuturilor literare prin intermediul receptării mesajului oral. La întrebarea privind existența unor cunoștințe generale ale elevilor despre mesajul oral (itemul 1), 82,4% dintre profesori (14 respondenți) consideră că elevii stăpânesc parțial această noțiune, în timp ce 17,6% (3 respondenți) apreciază că aceștia nu dispun de cunoștințele necesare.

Itemul 2 a vizat capacitatea de recunoaștere a mesajului oral în textul literar. Răspunsurile reflectă o recunoaștere parțială în opinia a 76,5% dintre profesori (13 respondenți), în timp ce opțiunile „da” și „nu” au înregistrat ponderi egale, de câte 11,8% (câte 2 respondenți pentru fiecare variantă). Decodificarea semnificației literare în context (itemul 3) este confirmată categoric doar de 11,8% dintre cadrele didactice (2 profesori), 5,9% (1 profesor) au răspuns negativ, iar marea majoritate (82,3%, reprezentând 14 profesori) consideră că elevii înțeleg doar parțial semnificația mesajului utilizat.

Itemii 4, 5, 6 și 7 au fost orientați spre identificarea nevoilor de valorizare a mesajului oral în curriculum. Toți profesorii chestionați (100%) au afirmat că numărul de ore alocate în prezent învățării mesajului oral în cadrul disciplinei Limba și literatura română este insuficient (itemul 4). Rezultate semnificative pentru fundamentarea programului formativ au fost obținute la itemul 5: 64,7% dintre respondenți (11 profesori) consideră că utilizarea echilibrată a mesajului oral poate fi optimizată prin sporirea numărului de ore în cadrul orelor clasice de literatură, în timp ce 35,3% (6 profesori) optează pentru predarea acestuia prin intermediul unui suport didactic separat. Totodată, la itemul 6, 82,4% dintre profesori (14 respondenți) susțin că un curs dedicat receptării mesajului oral ar influența semnificativ dezvoltarea competenței de comunicare literară, iar 17,6% (3 profesori) cred că performanțele ar crește doar parțial. În ceea ce privește statutul acestor ore în curriculum (itemul 7), opiniile sunt relativ echilibrate: 47,1% (8 profesori) pledează pentru caracterul obligatoriu, iar 52,9% (9 profesori) acceptă statutul opțional. Pentru cercetare a fost importantă și identificarea strategiilor curente (itemul 9). Rezultatele arată că 17,6% dintre respondenți (3 profesori) valorifică simultan formele reproductivă, discursivă și comunicativă,

11,8% (2 profesori) se orientează exclusiv spre strategia reproductivă, iar restul de 70,6% (12 profesori) utilizează tehnologia comunicativă, definind mesajul oral ca o sursă esențială de relaționare.

De asemenea, la etapa de constatare (anul 2020) s-a implementat metodologia de evaluare a nivelului competenței de comunicare care a fost măsurată prin aplicarea unor probe de evaluare anexa 2 și anexa 5, administrată eșantionului experimental (68 de elevi) și eșantionului martor (60 de elevi).

2. Etapa de formare și dezvoltare a competențelor la literatura română (anul de studii 2020–2021) a inclus realizarea și evaluarea experimentală a Modelul tehnologic de receptare -învățare a mesajului oral la literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar, prin utilizarea tehnologiilor comunicative de predare.

În cadrul acestei etape, subiecții din eșantionul experimental au fost expuși la influența variabilei independente (programul de intervenție formativă).

3. Etapa de validare și control (anii 2021–2022) a avut drept scop stabilirea gradului final de cunoaștere, aplicare și integrare a mesajului literar oral în exprimarea elevilor de vârstă școlară mică. Acest demers s-a realizat prin analiza comparativă a frecvențelor și a performanțelor înregistrate la etapa post-testare de către cele două loturi de referință: eșantionul experimental de bază (EE) și eșantionul martor (EM).

Metodologia cercetării experimentale a inclus aplicarea chestionarului de evaluare a reprezentărilor cadrelor didactice privind predarea-învățarea-evaluarea MO, testul de evaluare a competenței elevilor privind receptarea MO, probele secvențiale pentru valorile MO, experimentul pedagogic propriu-zis, prelucrarea statistică în programul SPSS-17 și reprezentarea grafică a datelor. Rezultatele au evidențiat necesitatea consolidării mesajului oral în curriculumul primar, precum și eficiența tehnologiilor comunicative în dezvoltarea competenței de comunicare literară.

Pentru asigurarea unei simetrii metodologice riguroase și a unei modelări statistice fidele în programul SPSS-17 (Anexa 12), datele brute au fost colectate prin intermediul celor 6 itemi ai testului, fiind introduse direct pe cele 6 axe de bază ale descriptorilor calitativi ai competenței (Item 1 – Identificare, Item 2 – Decodificare, Item 3 – Echivalare semantică, Item 4 – Codificare, Item 5 – Utilizare contextuală, Item 6 – Integrare lingvistică).

Obiectivul central al evaluării a fost măsurarea frecvențelor și a modului în care s-au structurat punctajele brute ale elevilor pe o scală de la 0 la 70 de puncte pentru fiecare valoare a limbajului în parte, în scopul identificării timpurii a progreselor sau a dificultăților întâmpinate în învățare înainte de aplicarea programului formativ. Instrumentul a inclus cei șase itemi formulați structural pe baza textului-suport „Prima zi de școală” după Cezar Petrescu (Anexa 2), urmărind

dezvoltarea abilităților de receptare, procesare și exprimare. Acești itemi au fost distribuiți pe cele trei niveluri de complexitate cognitivă: cunoaștere, aplicare și integrare, în conformitate cu taxonomia adoptată în cercetare, având un barem conceput să reflecte diferențiat performanța subiecților.

Indicatorii specifici mesajului au constituit punctul de plecare pentru definirea nivelurilor de referință în diverse situații de comunicare. În cadrul cercetării, am optat pentru evaluarea performanțelor prin raportare la trei niveluri de formare – avansat (III), mediu (II) și minim (I). Această structurare în trei trepte corespunde unei adaptări funcționale a macro-categoriilor propuse de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, fiind calibrate pe particularitățile de vârstă ale școlarului mic: nivelul avansat (III / corespunzător unui grad înalt de autonomie și complexitate discursivă pentru clasa a III-a), nivelul mediu (II / utilizator independent în contexte standard de comunicare) și nivelul minim (I / utilizator elementar al structurilor de bază).

Comasarea metodologică a descriptorilor CECRL într-o schemă triplă, detaliată în Anexa 6, a fost considerată adecvată pentru învățământul primar deoarece permite o corelare directă cu etapele experimentale (diagnosticare – formare – validare) și facilitează o măsurare coerentă a progresului. Această adaptare servește la cartografierea celor patru dimensiuni fundamentale ale interacțiunii verbale (receptare, producere, interacțiune și mediere), oferind cadrul taxonomic pentru proiectarea tehnologiilor comunicative și pentru monitorizarea ulterioară a progresului lingvistic al elevilor din ciclul primar.

Anexa 5 constituie instrumentul de calibrare statistică utilizat pentru a măsura nivelul inițial al competenței de comunicare literară, acoperind trei niveluri de complexitate cognitivă: cunoaștere, aplicare și integrare. Testul creat pe textul suport „Prietenul meu, Garrone” operationalizează criteriile de evaluare prin itemi specifici, permițând convertirea performanțelor elevilor în note școlare (conform Tabelelor 3.2 și 3.3) și validând fundamentul cantitativ al demersului experimental.

Pentru a sintetiza comportamentele demonstrate de elevi în cadrul testării, interpretarea calitativă a profilului lingvistic s-a realizat pe baza descriptorilor prezentați în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.1. Criteriile de apreciere a nivelului de cunoaștere a mesajului oral la lecțiile de literatură română

Niveluri	Criterii
Avansat – III	• înțelege o gamă largă de mesaje orale; • sesizează semnificațiile implicate mesajului oral; • se exprimă spontan și fluent, fără a fi obligat să caute asemănări, asociații în limbajul mesajului oral; • demonstrează că stăpânește instrumentele de structurare și de coeziune a mesajului oral în diferite discursuri literare.

Mediu – II	• înțelege unitățile literare, limbajul literar, unitățile esențiale ale mesajului oral când se folosește un limbaj standard literar; • utilizează mesajul oral întâlnit în diferite texte literare; • utilizează mesajul oral în majoritatea situațiilor specifice; • poate relata cu ușurință un eveniment ce ține de literatura română, o experiență de cunoaștere a mesajului oral, descrie o speranță sau un scop folosind mesajul oral; • poate să expună, pe scurt, argumentele sau explicațiile unui proiect sau ale unei idei utilizând mesajul oral.
Minim – I	• înțelege limbajul mesajului oral cu condiția ca interlocutorul să vorbească rar și clar; • utilizează uneori mesajul oral în comunicarea literară, dacă interlocutorul este cooperant; • utilizează într-un mod simplu mesajul oral care vizează satisfacerea nevoilor literare.

În schimb, Tabelul 3.2 reprezintă matricea standardizată de evaluare cantitativă, construită pe baza celor trei niveluri comportamentale utilizate în curriculumul primar: cunoaștere/comprehensiune, aplicare și integrare. Itemii incluși în această matrice vizează competențe generale de receptare a mesajului: identificarea conceptelor literare, utilizarea corectă a limbajului, transformarea mesajului, integrarea elementelor lexicale (inclusiv a regionalismelor), precum și capacitatea de a produce un discurs coerent. Această abordare permite o cartografiere unitară și comparabilă a performanțelor, oferind o structură generală de evaluare.

Prin urmare, în timp ce Tabelul 3.1 definește calitativ criteriile comportamentale ale elevilor, Anexa 5 măsoară performanța într-o situație concretă de receptare (operaționalizată prin textul-suport „Prietenul meu Garrone”, iar Tabelul 3.2 conceptualizează repartizarea numerică a competenței, în acord cu taxonomia celor trei niveluri de complexitate și cu modelul de evaluare propus în Ghidul standardelor curriculare de performanță pentru învățământul primar. Cele două instrumente se completează reciproc și oferă o imagine coerentă asupra eficienței strategiilor aplicate în procesul de receptare-învățare. În acest sens, Tabelul 3.2 oferă grila de analiză comparativă pe baza căreia a fost proiectată și structurată proba practică.

Tabelul 3.2. Metodologia de evaluare a nivelului competenței de comunicare la literatura română din perspectiva utilizării procesului de receptare - învățare a mesajului literar oral

Categoria obiective	ITEMI	Punctaj	Punctaj total
CUNOAȘTERE	1. Autorul este persoana care creează o operă literară.	5	15
	2. Naratorul este Povestitorul unei întâmplări.	5	
	3. Totalitatea acțiunilor și evenimentelor prezentate într-o desfășurare gradată constituie un mesaj literar oral.	5	
	4. Narațiunea, ca mod de expunere, se folosește în procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral.	10	

APLICARE	5. Alegeți varianta corectă literară a cuvintelor: <i>răpede țărână, lacrimi, școalei</i> pentru a le include în mesajul literar oral.	10	30
	6. Aplicați narațiunea mesajul literar oral la persoana I.	10	
INTEGRARE	7. Construiți un mesaj literar oral cu patru regionalisme din textul literar.	20	40
	8. Construiți un mesaj literar oral cu ajutorul celei mai dragi opere epice deja studiată.	20	
Respectarea normelor gramaticale lexicale		5	5
Total		90	90

Tabelul 3.3. Baremul de evaluare a competenței de comunicare în aspectul receptării - învățării mesajului oral

Nivel	A-Minim(I)	B-Mediu(II)	C-Avansat(III)
Barem de evaluare	0-35 puncte	36-65 puncte	66-90 puncte
Raportul punctaj: notă	0-4 p: nota 1 5-9 p: nota 2 10-15: nota 3 16-25: nota 4 26-35: nota 5	36-45: nota 6 46-55: nota 7 56-65: nota 8	66-80: nota 9 81-90: nota 10
Valoarea competenței se interpretează în funcție de gradul de complexitate al itemilor: cunoaștere (nivel minim), aplicare (nivel mediu), integrare (nivel avansat).	CUNOAȘTERE	APLICARE	INTEGRARE

În scopul efectuării calculelor din statistică descriptivă au fost folosiți coeficienți statistici:

a) Frecvența relativă

$$f_1 = \frac{n_1}{\sum n_1} * 100,$$

n_1 = numărul de subiecți din grupul x

$\sum n_1$ = numărul total de subiecți

b) Media aritmetică

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_1}{n}, i = \overline{1, n}, \text{ unde:}$$

n = volumul colectivității

$\sum x_1$ = scor individual

n = numărul de subiecți sau volumul eșantionului

c) Coeficientul abaterii standard se va măsura după formula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum d_i^2}{n}} = \sqrt{\sum_i \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n}} = \sqrt{\sigma^2}$$
, în care indicăm scorurile individuale (x_i), media aritmetică ($\bar{x}$) și numărul de subiecți sau volumul eșantionului (n).

Pentru asigurarea unei corelații riguroase între obiectivele operaționale ale cercetării și datele descriptive prelucrate în programul SPSS, structura testului de evaluare aplicat la clasa a III-a a fost dimensionată pe baza taxonomiei nivelurilor de complexitate cognitivă. Punctajele au fost diferențiate gradual: itemii de bază (cunoaștere) au primit o pondere simetrică de câte 5 puncte (total 15p), itemii procedurali (aplicare) au primit câte 10 puncte (total 30p), iar sarcinile de producție discursivă (integrare) au primit câte 20 de puncte (total 40 p). Evaluarea transversală a corectitudinii normative a fost cuantificată printr-un indicator separat de 5 puncte (Norme).

Această structură permite justificarea deplină a punctajelor intermediare înregistrate în baza de date (de tipul 25, 35, 45, 55 de puncte), acestea fiind rezultatul cumulării punctajelor totale dintr-o categorie cu sub-punctaje parțiale (acordate simetric în cazul răspunsurilor incomplete sau parțial corecte).

Tabelul 3.4. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectivele valorificării mesajului oral

Eșantion experimental				Eșantion martor			
Punctaj	Frecvența	%	Niveluri	Punctaj	Frecvența	%	Niveluri
5	3	4,4	Minim 50%	5	8	13,3	Minim 46,7%
10	8	11,8		10	6	10,0	
15	9	13,2		15	6	10,0	
20	8	11,8		25	4	6,7	
25	3	4,4		30	4	6,7	
35	3	4,4	Mediu 30,9%	40	17	28,3	Mediu 38,3%
40	10	14,7		50	4	6,7	
45	7	10,3		55	1	1,7	
50	2	2,9		60	1	1,7	
60	2	2,9		70	4	6,7	
70	2	2,9	Avansat 19,1%	75	4	6,7	Avansat 15%
75	11	16,2		80	1	1,6	
Abaterea standard (68 subiecți)			21,64645	Abaterea standard (60 subiecți)			22,32449

Rezultatele testului au demonstrat că, în această etapă inițială, elevii întâmpină dificultăți în perceperea și decodificarea corectă a semnificației mesajului literar oral. Mulți subiecți asociază în mod eronat rolul autorului cu producerea directă a mesajului, iar noțiunea de narațiune (ca mod de expunere utilizat în procesul de receptare-învățare) este insuficient stăpânită. Acest fapt a determinat scoruri scăzute la nivelul operațiilor de cunoaștere și reproducere.

La categoria cunoștințelor despre mesajul literar (evaluată cu un total de 15 puncte), în eșantionul experimental s-au plasat 3 elevi cu doar 5 puncte (4,4%), 8 elevi cu 10 puncte (11,8%)

și 9 elevi cu punctajul maxim de 15 puncte (13,2%) din totalul celor 68 de subiecți. În mod similar, elevii din eșantionul martor au înregistrat achiziții fragmentare: 8 elevi (13,3%) au acumulat 5 puncte, în timp ce câte 6 elevi (10,0% pentru fiecare categorie) au acumulat 10, respectiv 15 puncte.

Pentru evaluarea capacității de aplicare (nivelul mediu, corelat cu intervalul 36–65 de puncte), sarcinile au vizat transpunerea narațiunii la persoana I și identificarea variantelor literare corecte ale cuvintelor din textul-suport „Prietenul meu, Garrone” (Anexa 5). S-a constatat că 21 de elevi din eșantionul experimental (30,9%) și 23 de elevi din eșantionul martor (38,3%) se stabilizează pe acest palier intermediar de dezvoltare, frecvențele fiind redate detaliat în Tabelul 3.4.

Din perspectiva ghidului metodologic [87, p.39-40, p.17-19] acest nivel relevă o înțelegere parțială a conținutului, insuficientă pentru susținerea unei comunicări independente. Elevii pot realiza asocieri elementare între unitățile literare, însă această simplă operație de reproducere nu asigură fluiditatea discursului. S-au înregistrat erori de corelare, mesajul fiind adesea confundat cu noțiunea de conținut sau text izolat.

La categoria obiectivelor de integrare (nivelul avansat, corelat cu intervalul 66–90 de puncte), elevii au fost solicitați să construiască un mesaj propriu pornind de la o operă epică studiată. Rezultatele arată o capacitate scăzută de sinteză creativă în această fază a cercetării. La nivelul pre-testului, palierul avansat a fost atins de doar 13 elevi din eșantionul experimental (19,1%) și de 9 elevi din eșantionul martor (15,0%), majoritatea acestora grupându-se la baza intervalului (scoruri de 70–75 de puncte).

Analiza comparativă a indicilor centrali confirmă omogenitatea deplină a celor două loturi de subiecți. Diferența extrem de mică, de doar 0,87 puncte, dintre media aritmetică a grupului experimental 35,29% și cea a grupului martor 34,42% demonstrează că eșantioanele au un nivel de pornire echivalent. Această similitudine este susținută și de valorile abaterii standard, indicatorul împrăstierii datelor înregistrând 21,65 pentru grupul experimental și 22,32 pentru cel martor.

Deoarece proba a fost administrată sub formă de lucrare de control, performanțele au fost transpuse în calificative prin note, reflectând baremul stabilit în Tabelul 3.3. Distribuția evidențiază că 3 elevi din eșantionul experimental (4,4%) și 8 din cel martor (13,3%) au obținut nota 2 (acumulând doar 5 puncte). Situația se modifică la nivelul notei 3 (corespunzătoare intervalului 10-15 puncte), unde se încadrează 17 elevi din eșantionul experimental (25,0%) și 12 elevi din eșantionul martor (20,0%). La polul superior, un număr total de 22 de elevi din întregul

eșantion ($N=128$) au obținut nota 9, în timp ce nota 10 nu a fost înregistrată de niciun subiect în această etapă inițială.

Tabelul 3.5. Nivelul competenței de comunicare literară raportat la notele elevilor privind utilizarea mesajului oral

Eșantion experimental				Eșantion martor			
Nota	Frecvența	%	% acumulate pentru nivel	Nota	Frecvența	%	% acumulate pentru nivel
2	3	4,4	Minim 50%	2	8	13,3	Minim 46,7%
3	17	25,0		3	12	20,0	
4	11	16,2		4	4	6,7	
5	3	4,4		5	4	6,7	
6	17	25,0	Mediu 30,9%	6	17	28,3	Mediu 38,3%
7	3	4,4		7	5	8,3	
8	1	1,5		8	1	1,7	
9	13	19,1	Avansat 19,1%	9	9	15,0	Avansat 15,0%
Abaterea standard (68 subiecți)			2,2643	Abaterea standard (60 subiecți)			2,2949
Media aritmetică			5,3529	Media aritmetică			5,2333

Valoarea mediei aritmetice de 5,3529 pentru grupul experimental și de 5,2333 pentru grupul martor indică o apropiere semnificativă între rezultatele celor două eșantioane la etapa de constatare a experimentului. Abaterea standard este, de asemenea, foarte apropiată între cele două grupuri (2,2643 pentru eșantionul experimental și 2,2949 pentru eșantionul martor), diferența minimă de 0,0306 confirmând omogenitatea valorilor și comparabilitatea deplină a eșantioanelor în această etapă pre-intervenție.

Analiza frecvențelor relative, raportată la numărul total de subiecți (68 în eșantionul experimental și 60 în eșantionul martor), evidențiază că în grupul experimental cea mai mare frecvență se înregistrează la notele 3 și 6 (câte 25,0%), iar cea mai mică la nota 8 (1,5%). În eșantionul martor, cea mai ridicată frecvență apare la nota 6 (28,3%), urmată de nota 3 (20,0%).

Rezultatele testului aplicat la etapa de constatare indică un nivel de bază în utilizarea funcțională a limbajului: 50,0% dintre elevii eșantionului experimental și 46,7% dintre elevii eșantionului martor se situează la nivelul minim de performanță. Doar 19,1% dintre elevii grupului experimental și 15,0% dintre cei ai grupului martor au demonstrat competențe avansate de comunicare literară prin utilizarea mesajului oral. Nivelul mediu a fost atins de 30,9% dintre elevii eșantionului experimental și de 38,3% dintre elevii eșantionului martor.

Reprezentarea grafică a acestor rezultate este prezentată în Figura 3.2.

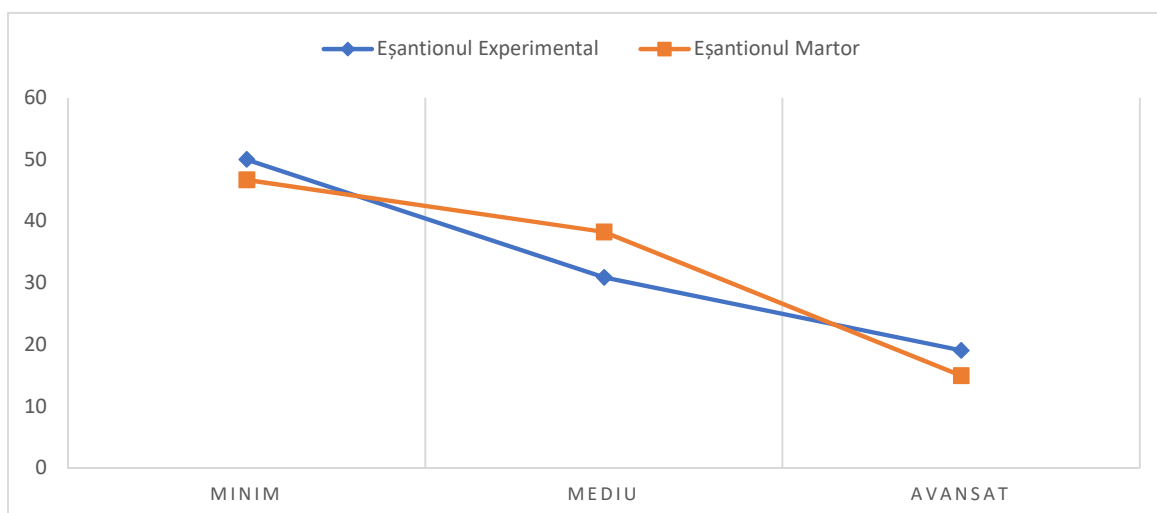


Figura 3.2. Nivelul competenței de comunicare literară a elevilor în aspectul valorificării mesajului oral la lecțiile de literatură română (etapa de constatare)

Sinteza grafică prezentată în Figura 3.2 reflectă radiografia inițială a competenței de comunicare literară, evaluată prin cele trei probe de evaluare standardizate (receptare, producere și interacțiune autentică) și raportată la cele șase axe ale valorilor limbajului: identificare, decodificare, echivalare semantică, codificare, utilizare contextuală și integrare lingvistică.

Repartizarea procentuală a subiecților confirmă o omogenitate deplină a loturilor înainte de introducerea variabilei independente, evidențiind o concentrare critică a ambelor eșantioane în zona performanțelor inferioare și medii. Frecvențele relative ilustrează o stagnare structurală pe palierul de bază, nivelul minim fiind specific pentru 50,0% dintre elevii eșantionului experimental și pentru 46,7% dintre subiecții lotului martor.

În cadrul etapei de constatare, metodologia cercetării a fost completată și prin aplicarea testului de evaluare standardizată bazat pe textul-suport „Prima zi de școală” (Anexa 2). Acesta constituie un instrument de investigare calitativă de profunzime, proiectat special pentru a măsura competența de comunicare literară și funcționalitatea valorilor limbajului oral pe șase axe esențiale: identificare, decodificare, echivalare semantică, codificare, utilizare contextuală și integrare lingvistică. Rolul său metodologic este de a oferi o radiografie microscopică a abilităților de comunicare spontană ale elevilor, evidențiind cu precizie barierele specifice întâmpinate la nivelul producției independente de discurs (itemii 5 și 6), dincolo de simpla ierarhizare prin note.

Prin urmare, acest instrument a asigurat diagnosticarea exactă a competenței din perspectiva valorilor funcționale ale limbajului.

În concordanță cu scopul central al cercetării, determinarea eficienței tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului în învățământul primar, a fost necesară operaționalizarea unei matrici de corelare directă între strategiile didactice implementate și

indicatorii de performanță vizați. Astfel, raportându-ne la pilonii structurali ai modelului experimental, setul de probe din Anexa 2 a fost configurat simetric pe trei paliere strategice majore: strategia receptării mesajului, strategia producerii mesajelor și strategia interacțiunii comunicative autentice. Fiecare dintre aceste strategii a vizat evaluarea directă și corelată a câte doi indicatori fundamentali ai limbajului (identificarea/decodificarea, echivalarea/codificarea, respectiv utilizarea/integrarea în conversație), structură detaliată în sinteza metodologică de mai jos:

Tabelul 3.6. Conținutul probelor de evaluare a eficienței tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral

Tehnologii comunicative de receptare - învățare a mesajului oral	Probe de evaluare (Itemi)	Identificatorii eficienței predării comunicative
1.Strategia receptării mesajului oral	Itemul 1. Citiți cu atenție textul „Prima zi de școală”. Identificați în fragmentul despre dialogul dintre învățător și Culiță numele complet pe care îl descoperă dascălul pentru acest băiat și numele satului în care se petrece acțiunea. Redactați-le pe spațiile de mai jos pentru a alcătui mesajul corect: Numele complet al băiatului descoperit în text: _____ Numele comunei/satului: _____	1.Identificare
	Itemul 2. Recitiți textul. Demonstrați că ați înțeles (ați decodificat) starea emoțională a personajelor, construind trei întrebări pe baza textului, utilizând cuvintele cheie oferite: a) De ce (folosiți cuvântul <i>liniște</i>): _____? b) Cum (folosiți cuvântul <i>învățătorul</i>): _____? c) Ce (folosiți cuvântul <i>Culiță</i>): _____?	2.Decodificare
2.Strategia producerii informației literare valorizând mesajul oral	Itemul 3. În textul „Prima zi de școală” apar câteva cuvinte și expresii deosebite. Trasează o săgeată pentru a asocia fiecare cuvânt din prima coloană cu îmbinarea de cuvinte sinonimică (cu înțeles asemănător) potrivită din a doua coloană, ajutându-te de text pentru formarea mesajului corect: suflete - <i>elevi / copii mici</i> liniște desăvârșită - <i>tăcere totală</i> sfială sălbatică - <i>rușine sau teamă mare</i> a sleit glasul - <i>a lăsat fără voce / a pierdut puterea de a vorbi</i>	3.Echivalare semantico – literară
	Itemul 4. În textul „Prima zi de școală”, învățătorul Nicolae Apostol dorește să îi îndrepte pe copii spre un viitor mai bun. Selectează din ultimul paragraf al textului patru cuvinte care se potrivesc împreună și formează „câmpul literar” (familia de cuvinte) al învățăturii de carte.	4.Codificare în literatura română

3.Strategia interacțiunii comunicative autentice prin intermediul mesajului oral	Itemul 5. Imaginează-ți că ești coleg de bancă cu Culiță în prima zi de școală. Creează un scurt dialog (de 3-4 replici) în care încerci să îl încurajezi să treacă peste sfială, arătându-i că învățătorul Nicolae Apostol este blând. Utilizează în context cel puțin două detalii aflate din text.	5.Utilizare contextuală în procesul de formare a mesajului oral.
	Itemul 6.Prezintă oral sau în scris o scurtă sinteză prin care exprimi ce ai învățat din gesturile învățătorului Apostol, discutând importanța bunătății dascălului și integrând limbajul literar din text.	6.Integrare lingvistică a mesajului oral în conversație.

Baremul de evaluare standardizată se regăsește în anexa 4.

Aplicarea celor trei probe, fiecare fiind alcătuită din câte doi itemi, permite evaluarea gradului de înțelegere, aplicare, analiză și sinteză a mesajului oral în comunicare, reflectând competența literară formată în procesul de instruire la disciplina Limba și literatura română. Indicatorii specifici au constituit criteriile de bază pentru elaborarea nivelurilor de referință privind dezvoltarea limbajului în diverse circumstanțe situaționale.

În acord cu orientarea comunicativ-funcțională promovată de L. Sarivan și R. Gavrilă [115] care diferențiază clar între suficiența comunicativă și suficiența socială, am structurat nivelurile competenței de comunicare literară pe trei trepte valorice distincte. În același context, reperele teoretice stabilite de N. Vicol [133, p. 111-112] evidențiază trei niveluri fundamentale de posedare a limbii literare, adaptate structural în cadrul prezentei cercetări:

1. A poseda limba adecvat (nivelul minim / elementar): Se constată dacă elevul recepționează corect intenția comunicativă a emițătorului și sesizează consecutivitatea acțiunilor sale în realizarea verbală și dacă, în rol de emițător, poate să își formuleze propriile intenții utilizând tactici verbale de bază;
2. A poseda limba literară afectiv (nivelul mediu / independent): Se verifică dacă elevul poate ilustra tactica însușită a comunicării într-o situație nouă (prin transferul acțiunilor verbale cunoscute) și dacă deține mijloacele metodologice de rezolvare a sarcinilor standard;
3. A poseda limba literară autentică (nivelul avansat / standard): Se analizează dacă, în procesul rezolvării sarcinilor comunicative, elevii manifestă un comportament verbal contextualizat, dublat de o dimensiune socială și atitudinală specifică purtătorilor nativi ai limbii literare standard.

Pornind de la aceste coordonate conceptuale, am optat pentru utilizarea a trei niveluri de formare în măsurarea eficienței tehnologiilor aplicate pentru valorizarea mesajului oral în competența de comunicare literară a elevilor: minim (I), mediu (II) și avansat (III), intervalele numerice de punctaj fiind corelate metric cu instrumentul general de evaluare standardizată.

Tabelul 3.7. Tehnica măsurării valorilor limbajului mesajului oral

Nivel	A – Minim	B – Mediu	C – Avansat
Punctaj	0 – 19	20– 46	47-70

Prima etapă a vizat aprecierea capacității elevilor de recunoaștere (identificare) a mesajului în structura unui text literar. Capacitatea de identificare reprezintă etapa inițială în formarea competenței literare, având o valoare cognitivă esențială în dezvoltarea comportamentului comunicațional. În acest scop, elevilor li s-a propus lectura textului-suport „Prima zi de școală” (după Cezar Petrescu) și identificarea unităților literare de bază (Anexa 2).

Itemul 1 („Citiți cu atenție textul și identificați unitățile literare pentru a alcătui mesajul”) a fost evaluat pe baza raportului dintre numărul elementelor corect identificate și punctajul alocat conform baremului (Anexa 4, Tabelul 1). Rezultatele au arătat că elevii au reușit să identifice unitățile literare de suprafață, captând sensurile denotative ale textului.

În cadrul aceleiași probe a fost inclus și un item destinat evaluării aptitudinilor de decodificare, urmărite prin capacitatea de înțelegere și de transformare a unităților textuale în întrebări relevante. Itemul 2 („Recitiți textul. Construiți întrebări pe baza textului, utilizând unitățile literare...”) a solicitat elevilor formularea a three întrebări coerente, demonstrând abilitatea de a reorganiza informația receptată în structuri interogative noi. Acest tip de sarcină presupune un nivel superior de procesare cognitivă, impunând captarea sensurilor implicite. Deși îmbinările lexicale din textul-suport sunt mai puțin frecvente în vorbirea curentă a elevilor de clasa a III-a (ceea ce poate genera ezitări inițiale), exersarea lor s-a dovedit esențială pentru consolidarea limbajului standard (Anexa 4, Tabelul 2).

Etapă a II-a a urmărit testarea abilităților de descoperire a echivalentului semantico-literar. Itemul 3 („Asociați limbajul literar cu îmbinările de cuvinte sinonimice potrivite pentru formarea mesajului”) aparține nivelului de aplicare (complexitate medie). Deoarece lexiconul sinonimic selectat include structuri utilizate cu precădere la clasele superioare (a IV-a și a V-a), lipsa unei familiarizări prealabile poate conduce la decodificări fragmentare. Datele probei au relevat faptul că relațiile de sinonimie nu au fost suficient internalizate în această fază preliminară, determinând dificultăți în interpretarea profundă a textului (Anexa 4, Tabelul 3).

Această axă a fost completată de Itemul 4, centrat pe operația de codificare („Selectați unitățile literare ce pot forma câmpuri literare”). Prin codificare se înțelege generarea și combinarea adecvată a structurilor lexicale pentru a obține un mesaj corect și coerent. Acest

indicator măsoară dimensiunea funcțională a competenței, reprezentând o treaptă intermediară obligatorie în evoluția comportamentului de comunicare (Anexa 4, Tabelul 4).

Etapa a III-a a vizat evaluarea competenței din perspectiva valorii sociale și a capacității de interacțiune a elevilor. Prin verificarea utilizării contextuale și a integrării lingvistice, s-a diagnosticat nivelul de interacțiune în situații reale de comunicare, reflectând trecerea de la suficiența comunicativă la cea socială. Itemul 5 („Creează un scurt dialog în care încerci să îl încurajezi pe Culiță”) a testat adecvarea în situații de comunicare dialogată. Complementar, Itemul 6 („Prezintă o scurtă sinteză prin care exprimi ce ai învățat din gesturile învățătorului”) a evaluat capacitatea de a reorganiza informația într-un discurs coerent și personalizat. Acești itemi reprezintă o sinteză a deprinderilor formate anterior (Anexa 4, Tabelul 5 și Tabelul 6).

Rezultatele probelor de evaluare din etapa de constatare a experimentului sunt prezentate detaliat sub aspect procentual în Figura 3.3. Compararea datelor centralizate scoate în evidență o omogenitate structurală pronunțată între cele două loturi de subiecți, neînregistrându-se diferențe semnificative înainte de introducerea intervenției pedagogice.

Așezarea itemilor într-o curbă ascendentă a complexității cognitive (de la simpla identificare și decodificare, trecând prin echivalare și codificare, până la utilizarea contextuală și integrarea lingvistică) a demonstrat că elevii acumulează punctaje mai mari la nivelul primilor itemi.

O perspectivă analitică detaliată asupra structurii de performanță a elevilor este oferită de distribuția procentuală a subiecților pe cele trei niveluri de dezvoltare (minim, mediu și avansat) pentru fiecare dintre cei șase itemi investigați, evidențiind comparativ situația din eșantionul experimental (EE) și eșantionul martor (EM).

Analiza comparativă a datelor evidențiază o constanță structurală a dificultăților de învățare. La nivelul primei etape (receptarea mesajului), Itemul 1 înregistrează ponderi ridicate ale nivelului minim în ambele grupuri, acumulând 41,2% în lotul experimental și 40,0% în cel martor, în timp ce nivelul avansat este atins de un segment restrâns de elevi (26,5% EE, respectiv 26,7% EM). O dinamică similară se observă la Itemul 2, unde nivelul minim deține ponderea majoritară, înglobând 44,1% dintre subiecții eșantionului experimental și 45,0% din eșantionul martor, confirmând existența unor bariere identificate la nivelul operației de decodificare interogativă.

Etapa a doua (procesarea informației literare) marchează o stabilizare temporară a performanțelor pe palierul mediu și o reducere a ariei de risc. În cazul Itemului 3, nivelul mediu cumulează 32,4% (EE) și 33,3% (EM), în timp ce nivelul avansat adună procente moderate de 22,1% în grupul experimental și 25,0% în cel de control. La Itemul 4, distribuția se menține echilibrată, nivelul minim înregistrând 48,5% la nivelul grupului experimental și 45,0% în grupul

martor, fapt ce reliefează un potențial de operare parțial în zona structurilor lexicale și a câmpurilor conceptuale.

Regresul cel mai pronunțat al performanțelor se constată pe axa etapei a treia, centrată pe interacțiune și integrare lingvistică. La nivelul Itemului 5, ponderea nivelului minim atinge un prag critic de 48,5% în eșantionul experimental și 48,3% în cel martor. Totodată, nivelul avansat coboară dramatic la o cotă de doar 8,8% pentru lotul experimental și 15,0% pentru lotul de control. Această tendință se accentuează la Itemul 6, unde nivelul minim deține ponderea absolută, acumulând 52,9% în grupul experimental și 51,7% în grupul martor, în timp ce segmentul de performanță avansată scade la o valoare minimă de 5,9% în rândul subiecților experimentali și 13,3% în rândul celor de control.

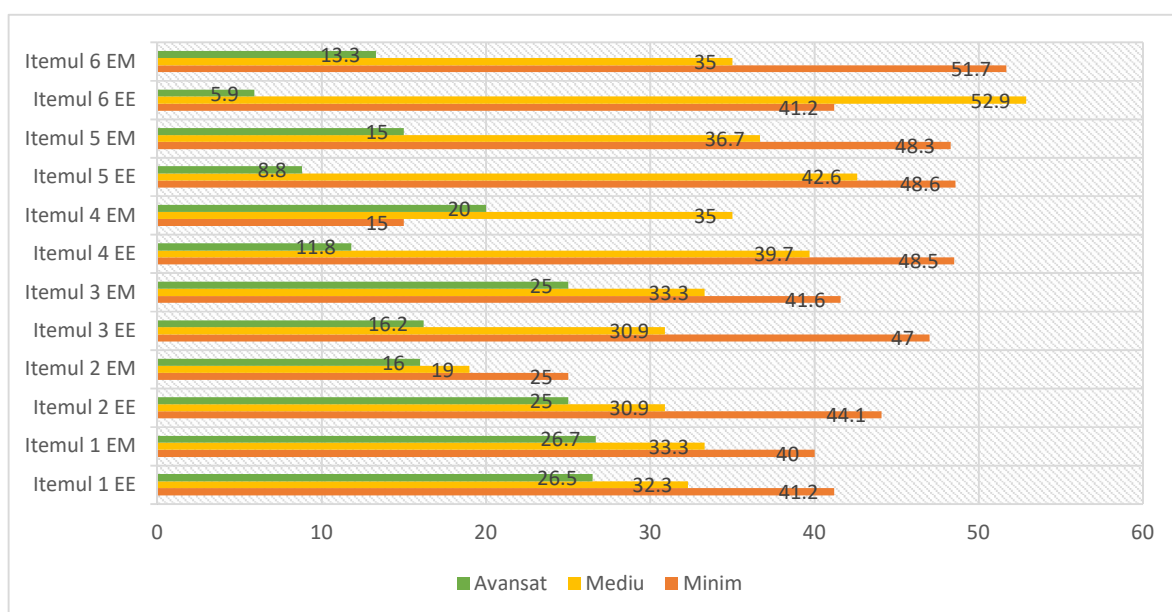


Figura 3.3. Nivelul de dezvoltare a valorilor limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română (etapa de constatare)

Pentru o confirmare valorică a acestor distribuții, calcularea valorilor de medie aritmetică prin intermediul programului SPSS a oferit o imagine de ansamblu asupra performanțelor din faza pre-intervenție, reflectată în Figura 3.4.

Analiza profilului grafic al mediilor confirmă o similitudine frapantă între tendințele de performanță ale eșantionului experimental și ale celui de control (martor), diferențele intergrupale fiind minime și nesemnificative statistic în această fază.

La nivelul primei etape, ce a vizat dimensiunile de bază ale receptării, ambele eșantioane au obținut medii modeste. Pentru indicatorul 1. Identificare, media înregistrată este de 4,94 puncte dintr-un maxim de 10, ceea ce reflectă o capacitate moderată de extragere a unităților onomastice și topografice din textul-suport. Pe de altă parte, axa 2. Decodificare înregistrează o scădere

vizibilă, ambele loturi stagnând la o medie de doar 4,04 puncte. Această valoare confirmă dificultățile comune întâmpinate de elevi în transformarea structurilor afirmative în enunțuri interrogative coerente.

A doua etapă, axată pe procesarea conceptuală a textului, evidențiază cele mai ridicate valori ale testului. Pentru valoarea 3. Echivalare semantică, eșantionul experimental atinge o medie de 8,58 puncte, în timp ce eșantionul de control înregistrează 7,64 puncte. La indicatorul 4. Codificare la literatura română, valorile rămân ridicate și strâns grupate, cu o medie de 7,75 puncte pentru grupul experimental și 7,27 puncte pentru grupul de control. Aceste date arată că, la nivelul recunoașterii rețelelor sinonimice și a câmpurilor lexicale izolate, elevii manifestă deprinderi de lucru relativ stabile.

O dinamică particulară se manifestă în cadrul etapei a treia, destinată interacțiunii și integrării sociale a mesajului. La indicatorul 5. Utilizare contextuală (crearea dialogului), mediile înregistrează o scădere, ajungând la 4,16 puncte pentru eșantionul experimental și 3,72 puncte pentru cel de control. La ultimul indicator, 6. Integrare lingvistică (producerea sintezei orale), grupul experimental obține o medie de 4,32 puncte, iar cel de control înregistrează 4,12 puncte.

Acest declin general înregistrat la nivelul etapei de interacțiune poate fi explicat prin prisma fundamentelor teoretice ale comunicării didactice. Dimensiunea pragmatică a competenței de comunicare orală se definește prin capacitatea relațională a elevului în interiorul unui grup. Această dimensiune este indispensabilă și direct dependentă de capacitatea de cunoaștere a conținutului propriu-zis – în contextul cercetării noastre, limbajul mesajului oral. Întrucât subiecții stăpânesc doar parțial conținuturile de bază, capacitatea lor de relaționare funcțională și integrare a mesajului în interacțiuni autentice este profund blocată în această etapă inițială.

În concluzie, datele din Figura 3.4 demonstrează empiric că, deși elevii pot procesa relații semantice standard (echivalare și codificare), capacitatea lor de a utiliza funcțional și de a integra contextual aceste achiziții în structuri dialogate sau sinteze proprii este deficitară. Diagnosticarea nivelului competenței de comunicare literară din perspectiva valorilor limbajului mesajului literar oral, cu ajutorul celor trei probe de evaluare în etapa de constatare, a impus implementarea unui program formativ având la bază strategiile comunicative de predare a mesajului literar oral în învățământul primar. Aceste rezultate au demonstrat necesitatea intervenției printr-un demers axat pe strategii comunicative de predare care să favorizeze dezvoltarea competenței de comunicare literară din perspectiva mesajului literar oral.

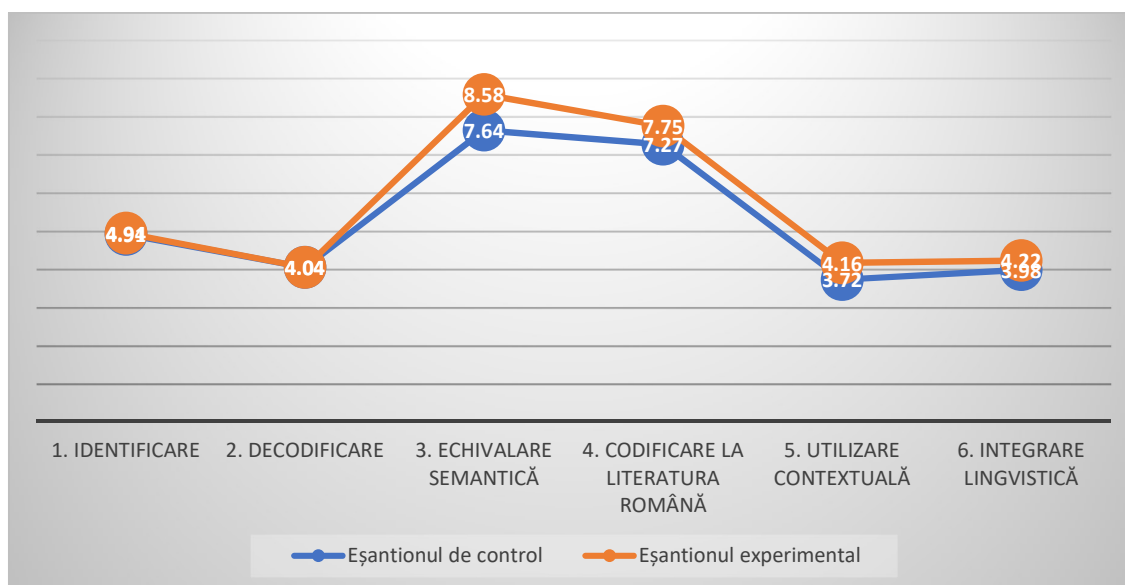


Figura 3.4. Nivelul de dezvoltare a limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română (etapa de constatare)

3.2 Valorile comunicative ale mesajului oral validate experimental

A doua etapă a cercetării a presupus experimentul de formare 2020-2021 care a avut drept obiectiv valorificarea modelului de receptare-învățare a mesajului oral prin tehnologii comunicative și validarea tehnicilor proiectate în scopul dezvoltării competențelor de comunicare literară ale elevilor. Demersul s-a desfășurat în cadrul a două clase de la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” (50 de elevi) și o clasă de la Colegiul Național „Ion Minulescu” (18 elevi) din Slatina, România, eșantionul experimental total cuprinzând un volum de 68 de subiecți.

Este important de precizat că utilizarea probelor de evaluare în format scris (precum Testul de evaluare standardizată din Anexa 2 și Proba complementară din Anexa 9) nu contravine specificului cercetării orientate spre mesajul oral. În didactica modernă a micii școlarități, exprimarea scrisă reprezintă o formă de metacogniție aplicată și un instrument esențial de control al fidelității receptării auditive. Deoarece evaluarea statistică a unui eșantion stratificat impune rigori de obiectivitate și uniformitate metrică în programul SPSS 17, sarcinile didactice au fost structurate astfel încât elevii să transpună în format scris rezultatele procesării fluxului verbal audiat în prealabil. Prin urmare, inputul activității a fost eminamente de natură oral-auditivă, în timp ce outputul scris a servit exclusiv ca indicator de performanță pentru măsurarea calității decodificării, a echivalării semantice și a codificării conținuturilor literare.

Programul experimental a vizat implementarea tehnologiilor comunicative la nivelul a trei paliere strategice:

- strategiile de receptare-învățare a limbajului mesajului oral;
- producerea mesajelor cu valori comunicative specifice;
- interacțiunea comunicativă autentică prin intermediul discursului.

În cadrul procesului de receptare-învățare-evaluare, strategia didactică, în raport cu rezultatul învățării, poate îndeplini funcția de metodă sau procedeu juxtapus și invers, fiind vizate asocieri flexibile între metoda dominantă și tehnicile complementare din diverse categorii curriculare.

Descrierea scopurilor activităților comunicative în fundamentarea teoretică a cercetării, prin care elevul este încurajat să caute informații, să depășească obstacole inductive, să discute despre personaje și să asimileze structura operei sau a genului literar, a favorizat aplicarea tehnologiilor receptive, productive și interactive, sprijinite pe activitățile precomunicative derulate în semestrul I. Specificul acestor sarcini este sintetizat în Tabelul 3.10.

Distincțiile identificate între activitățile precomunicative și cele eminamente comunicative au fost corelate cu modelul de receptare-învățare în învățământul primar, constituind o modalitate eficientă de îmbogățire a sistemului lexico-verbal al elevilor de clasa a III-a. Acest demers a facilitat familiarizarea cu limbajul de specialitate și cu unitățile literare esențiale, reprezentând etape obligatorii în pregătirea elevilor pentru interacțiunea curentă.

Metodologia sistemului de activități precomunicative a fost susținută de valoarea pedagogică a exercițiului, metodă în care predomină acțiunea operațională reală și care reflectă gradul de integrare a capacităților formate în proiectarea activităților de perspectivă. La această etapă au fost utilizate exerciții adaptate nivelului de vârstă, formulate într-un limbaj accesibil micilor școlari și fixate prin intermediul fișelor de lucru:

1. „*Spuneți câteva lucruri despre un scriitor român pe care îl cunoașteți*” – activitate orientată spre transmiterea unui mesaj simplu, cu structură clară;
2. „*Alegeți cuvinte asemănătoare sau opuse și folosiți-le pentru a descrie un personaj preferat*” – exercițiu de activare scrisă și orală a vocabularului sinonimic și antonimic;
3. „*Explicați, pe scurt, de ce este important să citim povești și cărți românești*” – sarcină de exprimare argumentată, adaptată nivelului cognitiv al clasei a III-a;
4. „*Poveștiți cum vă simțiți când ascultați sau folosiți mesajul (comunicarea) la școală*” – activitate de exprimare a atitudinii reflexive față de actul comunicării;
5. „*Dați exemple de situații în care puteți spune că vorbiți ușor într-o discuție, puteți completa ce spune un coleg sau puteți explica clar o informație*” – exercițiu de autoevaluare ghidată în contexte reale.

Chintesența acestor exerciții constă în efectuarea conștientă și repetată a unor operații lingvistice elementare, menite să dezvolte capacitățile semantico-verbale, să consolideze cunoștințele dobândite și să stimuleze potențialul creativ al subiecților.

Punctul de vedere formulat de L. Șoitu [128, pp. 18–19] confirmă teza conform căreia comunicarea reprezintă un mijloc fundamental de însușire a limbii și literaturii române, prin care elevii asimilează, adesea implicit, regulile gramaticale și semantice în însăși practica actului lingvistic, iar dezvoltarea competenței semantico-verbale presupune atingerea unui nivel optim de stăpânire a structurilor de limbă, astfel încât elevul să poată utiliza spontan, flexibil și adecvat conținutul pe care dorește să îl transmită. Pentru a perfecționa acțiunea automatizată a elevilor în contexte variate și pentru a stimula flexibilitatea și spontaneitatea exprimării, etapei precomunicative i-au fost asociate exerciții complexe, extrase direct din tehnologiile de parcurs. În cadrul acestui palier, un rol esențial l-au avut activitățile de familiarizare a elevilor cu complexitatea limbajului estetic, operaționalizate prin intermediul a două instrumente de bază din literatura universală:

Fișa metodologică pe textul „Alice în Țara Minunilor” de Lewis Carroll (Anexa 7) a fost utilizată pe parcursul etapei formative pentru a monitoriza microscopic frecvența și variațiile structurilor narative în învățământul primar. Această resursă conceptualizează o matrice de corelare structurală între figurile de stil de bază (metaforă, hiperbolă, personificare) și tipologiile de variații ale limbajului literar standardizate pentru școlarul mic. Prin intermediul acestui model, unitățile limbajului au fost transpuse într-un set de bune practici interactive și au fost dublate de o hartă conceptuală digitală interactivă pe platforma Canva, ghidând elevii să extragă, să interpreteze și să reformuleze oral conținuturi complexe.

Fișa metodologică pe baza poveștii „Privighetoarea” de Hans Christian Andersen (Anexa 8) a fost implementată pentru a asigura un cadru algoritmic clar de analiză structurat pe 6 itemi graduali, corelați cu subcompetențele monitorizate ulterior în pachetul statistic SPSS-17. Această resursă a ghidat în mod direct trecerea elevilor de la receptarea textului (identificare și decodificare) la producerea mesajului oral (echivalare semantică și codificare) și, în final, la interacțiunea comunicativă autentică desfășurată în perechi.

În mod complementar, în categoria aplicării și procesării de profunzime a mesajului oral, elevii au fost supuși unei probe standardizate complementare de evaluare formativă secvențială pe baza textului „Pupăza din tei” după Ion Creangă (Anexa 9).

În cadrul acestei baterii de evaluare, subiecții au fost solicitați să utilizeze narațiunea ca mod de exprimare, să identifice varianta literară corectă a unor cuvinte cu formă populară sau regională (a găbui, a drămlui, dugliș) și să le integreze fluent în discursul oral propriu. Pentru

această categorie, evaluată cu un total de 30 de puncte, elevii eșantionului experimental au demonstrat o capacitate de a distinge corect între selectarea formei literare standard și utilizarea ei adecvată în context. Totuși, în fazele intermediare, s-a observat tendința unor elevi de a confunda analiza mesajului oral cu analiza simplă a câmpurilor lexicale, ceea ce a indicat necesitatea unei delimitări conceptuale mai clare a comunicării orale față de studiul strict lexical tradițional. Prin ultimii itemi ai acestei probe (Itemii 6-8), elevii au fost solicitați să realizeze diferențierea critică dintre mesajul oral (tema centrală) și morala textului (dimensiunea axiologică).

Abordarea mesajului oral în paralel cu formularea moralei sau a învățăturii textului s-a dovedit extrem de utilă, întrucât morala reprezintă o lecție explicită despre comportament sau valori, în timp ce mesajul are un caracter mai amplu și mai profund, explorând ideile esențiale ale textului literar și evidențiind intenția autorului.

Această axă a dezvoltării competenței a fost desăvârșită prin urmărirea dimensiunii emoționale și a capacităților de autoreglare a învățării, materializată prin aplicarea fișei de Lectură predictivă și monitorizare metacognitivă pe textul-suport „Matilda” de Roald Dahl (Anexa 10). Acest text a fost selectat strategic datorită particularităților și valențelor sale formative, oferind elevilor de clasa a III-a un model de identificare cognitivă, personajul principal fiind un veritabil alter-ego al copilului pasionat de lectură. Proba atașată acestui fragment literar, structurată sub formă de întrebări închise și deschise, nu a urmărit acordarea unei note calificate, ci monitorizarea directă a capacității de autoreglare a învățării, a integrării lingvistice și a exprimării atitudinilor reflexive față de mesajul oral audiat. Datele astfel obținute completează profilul psihopedagogic al subiecților, deschizând traseul către fișa de monitorizare metacognitivă și servind la triangularea și validarea profundă a rezultatelor cantitative înregistrate prin testul standardizat principal.

Toate aceste probe aplicative au fost valorificate integrat, alternând formatul tradițional cu cel al resurselor digitale, care au permis elevilor să vizualizeze, să reasculte și să analizeze mesajul oral în mod interactiv. În varianta digitală, subiecții au avut acces la textul literar în format audio și video, au utilizat aplicații interactive pentru selectarea unităților literare și au realizat exerciții de decodificare și codificare în medii virtuale. Aceste resurse tehnologice au facilitat reascultarea fragmentelor, vizualizarea scenelor narative și exersarea operațiilor de analiză într-un mod dinamic, adaptat ritmului individual de învățare, oferind totodată profesorului libertatea de a ajusta parcursul didactic în funcție de programul individual de formare al fiecărui elev. În aceeași perioadă (anul 2020), în cadrul activităților realizate prin evaluările din programul de limbă și literatură română pentru clasa a III-a, a fost stabilit nivelul de cunoaștere a mesajului oral, necesar pentru determinarea punctului de pornire în desfășurarea etapei de formare a experimentului.

Concluziile acelei etape inițiale au arătat că elevii utilizează preponderent mesaje simple, cotidiene și pot realiza doar operații elementare de echivalare, un număr extrem de redus dintre ei exprimându-se adecvat în situații de interacțiune independentă.

Aceste constatări au justificat pe deplin stringența implementării programului de formare a competenței de comunicare orală, cu suportul direct al textului literar și al limbajului specific. Sistemul de activități comunicative elaborat în procesul de învățare a literaturii române cuprinde cele 14 unități tematice, construite pe baza unor texte reprezentative din literatura națională și universală. Acestea au fost selectate strategic astfel încât să acopere arii variate de interes pentru școlarul mic, să stimuleze motivația internă pentru dialog și să permită aplicarea tehnologiilor comunicative în predare, alternând tehnicile digitale interactive cu fixarea în scris pe fișe de lucru specifice. Realizarea acestor teme a fost operaționalizată prin componenta de conținut prevăzută în modelul de receptare-învățare, pe dimensiunile de realizare disciplinară.

Programa oficială de limbă și literatură română pentru clasa a III-a prevede un număr total de cinci ore săptămânale, fără a specifica explicit ponderea exactă destinată învățării mesajului oral.

Întrucât comunicarea orală este integrată transversal în activitățile de lectură, scriere și înțelegere a textului, a fost necesară elaborarea unui plan de activitate didactică care să asigure receptarea, învățarea și evaluarea discursului în mod sistematic, în concordanță cu modelul propus.

Având în vedere că, în prezent, abordările privind autoeducația și autoinstruirea sunt tot mai variate, experimentul de formare a integrat această perspectivă, valorificând caracterul deschis și dinamic al procesului prin internalizarea unui set de subcompetențe interdependente: proiectarea strategiei personalizate de autoinstruire, aplicarea acesteia și autoevaluarea reflexivă. În acest sens, un obiectiv subordonat experimentului a fost integrarea în programa de studiu a conținuturilor specifice mesajului și elaborarea unui program individual de formare.

Structura acestui demers curricular este sistematizată în tabelul de mai jos:

**Tabelul 3.8. Programul activităților de formare a limbajului mesajului oral al elevilor
din ciclul primar**

Tehnologii comunicative	Activitate didactică a învățământului primar	Unitate tematică	Tipul demersului conținutal	Perioada
I. STRATEGIA RECEPTĂRII MESAJULUI ORAL	Activitate didactică a învățământului primar 1.1	<u>Unitatea 1.</u> Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare	Disciplinar (în cadrul orelor de limba și literatura română)	Clasa a III-a Semestrul I
	Activitate didactică a învățământului primar 1.2.	<u>Unitatea 2.</u> Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare		
		<u>Unitatea 3.</u> Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare <u>Unitatea 4.</u> Manifestarea atenției față de textul receptat	Activitate independentă ghidată	Clasa a III-a Semestrul I
II.Strategia PRODUCERII mesajelor valorificând mesajul oral	Activitate didactică a învățământului primar 2.1.	<u>Unitatea 5.</u> Extragerea unor informații de detaliu dintr-un text informativ sau literar accesibil	Disciplinar	Clasa a III-a Semestrul I
	Activitate didactică a învățământului primar 2.2.	<u>Unitatea 6.</u> Manifestarea unei atitudini deschise față de comunicare în condițiile neînțelegerii mesajului audiat	Activitate independentă ghidată	
		<u>Unitatea 7.</u> Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup <u>Unitatea 8.</u> Participarea la interacțiuni pentru găsirea de soluții la probleme	Activitate independentă ghidată	Clasa a III-a Semestrul al II-lea

III.Strategia INTERACȚIUNII COMUNICATIVE autentice prin intermediul mesajului oral	Activitate didactică a învățământului primar 3.1	<u>Unitatea 9.</u> Utilizarea contextuală a elementelor de vocabular	Disciplinar	Clasa a III-a Semestrul al II-lea
	Activitate didactică a învățământului primar 3.2.	<u>Unitatea 10.</u> Formularea unui răspuns emoțional față de textul receptat		
		<u>Unitatea 11.</u> Negocierea înțelesului în structuri dialogate	Activitate independentă ghidată	Clasa a III-a Semestrul al II-lea
	Activitate didactică a învățământului primar 3.3.	<u>Unitatea 12.</u> Formularea unei păreri despre o povestire/personajele acesteia	Disciplinar	Clasa a III-a Semestrul al II-lea
	Activitate didactică a învățământului primar 3.4.(evaluare)	<u>Unitatea 13.</u> Evaluarea conținutului unui text pentru a evidenția cuvinte-cheie și alte aspecte importante ale acestuia	Disciplinar (evaluare)	Clasa a III-a Semestrul al II-lea
	(Autoevaluare)	<u>Unitatea 14</u> Autoevaluarea elementelor textuale și a progresului comunicativ	Activitate independentă	Clasa a III-a Semestrul al II-lea _

Selecția conținuturilor literare, atât a celor scrise, cât și a celor în format audio, a fost realizată în concordanță cu domeniul de receptare-învățare a mesajului oral, incluzând și resurse digitale (înregistrări audio, fragmente video, manual digital) care au facilitat accesul elevilor la situații autentice de comunicare și au susținut aplicarea strategiilor metacognitive.

De asemenea, selectarea conținuturilor s-a realizat astfel încât să susțină autoevaluarea progreselor realizate (unitățile 13 și 14). Obiectivul central a fost crearea unor contexte autentice de învățare, evidențierea structurilor lexicale și semantice specifice, precum și adoptarea celor mai eficiente metode, tehnici și strategii de formare a abilităților de receptare a mesajului oral.

Activitățile au fost concepute astfel încât să valorifice situații reale și autentice de comunicare, spre deosebire de exercițiile receptive tradiționale, unde accentul cade pe un număr limitat de structuri lexicogramaticale. Pornim de la premisa că un conținut tematic are valoare formativă atunci când există o intenție clară de comunicare și un scop precis; când accentul se pune pe conținut, nu pe formă; când limbajul utilizat este variat și nu se limitează la structuri fixe; când rolurile învățător- elev sunt dinamice și interactive; când structurile lexicale și semantice sunt internalizate prin practică, nu prin memorarea unor reguli.

Sistemul celor 14 unități tematice integrate în programul formativ s-a sprijinit pe o suită de suporturi didactice de parcurs, concepute gradual pentru a monitoriza și dezvolta subcompetențele elevilor. Operaționalizarea acestora a fost realizată prin corelarea directă cu textele-suport din literatura națională și universală, unele fiind materializate în lucrare prin fișele metodologice din anexele 7, 8, 9, 10.

Întregul parcurs formativ este completat structural de glosarul explicativ (Anexa 11), un instrument didactic elaborat special pentru a sprijini înțelegerea și utilizarea corectă a limbajului specific mesajului oral și a unităților literare integrate în activitățile de învățare. Acest glosar reunește 89 de termeni esențiali, selectați riguros în funcție de frecvența utilizării lor în cadrul unităților tematice și de relevanța pentru formarea competenței de comunicare literară. Structurat în ordine alfabetică, acesta oferă definiții concise, adaptate nivelului de vârstă al elevilor din clasa a III-a, precum și exemple edificatoare care facilitează aplicarea spontană a termenilor în contexte de comunicare cotidiană, asigurând o alternanță optimă între resursele digitale interactive și fixarea aplicativă pe fișe de lucru scrise.

Obiectivele prevăzute în conținutul curricular fac referire la competența de comunicare literară achiziționată de elevi la finalul programului formativ și la nivelul utilizării limbajului mesajului oral în context literar, în cadrul acestei competențe. Exercițiile propuse pentru formare au vizat stimularea interesului pentru conținutul de fond al unității prin întrebări al căror răspuns se construiește prin lucru în echipă și prin tehnici comunicative ce înlocuiesc sarcinile de învățare consecutive, clasice. Acestea au avut drept scop stimularea socializării elevilor, a colaborării în echipă, dar și formarea capacităților de exprimare liberă a propriilor opinii în vederea pregătirii pentru participarea la deciziile colective din cadrul grupului. Sarcinile didactice de învățare simultane au avut, de asemenea, în cadrul tehnicilor comunicative, rolul de a crea disponibilitatea pentru comunicare, având menirea de a înlătura inhibițiile specifice comunicării verticale (profesor-elev).

Activitățile variază din punct de vedere al consistenței, dar și al registrelor comunicării (receptare prin ascultare, exprimare și interacțiune orală) în funcție de scopurile urmărite de unitatea respectivă. Totodată, acestea sunt adaptate naturii subiectului și nivelului general de pregătire a elevilor, lăsând în același timp un câmp liber de desfășurare fiecărui învățător, care le poate ameliora și adapta conform propriului program individual de formare.

Tabelul 3.9. Corelarea indicatorilor eficienței tehnologiilor comunicative și a metodelor în cadrul activităților didactice la ciclul primar

Activitate didactică din învățământul primar	Indicatori ai eficienței tehnologiilor comunicative	Metode comunicative de receptare-învățare-evaluare a mesajului oral
Activitate didactică 1.1.	1. Identificarea mesajului	• Metoda gramaticii funcționale; • Lecturarea pasajului textului-suport; • Cercetarea și analiza structurilor de limbaj.
Activitate didactică 1.2.	2. Decodificarea mesajului (<i>înțelegerea grupurilor de cuvinte ca unități literare</i>)	• Metoda audio-video (suport multimedia); • Descoperirea prin deducție și inducție; • Exercițiul de completare a structurilor; • Explicația semnificației contextuale; • Tehnici interactive: Brainstorming, modelul ERRE.
Activitate didactică 2.1.	3. Echivalarea semantico-literară (<i>descoperirea echivalentului</i>)	• Prezentarea productiv-practică; • Metode de descoperire prin echivalarea absolută a unităților literare; • Metode de substituție a sensului literal cu cel figurat; • Explicația semnificației cu păstrarea limbajului autentic.
Activitate didactică 2.2.	4. Codificarea în literatura română	• Parafrizarea și substituția lexicală; • Tehnici de relaxare și stimulare a creativității; • Exerciții de completare a spațiilor libere pe fișe de lucru; • Tehnica de completare a rebusului didactic; • Povestirea (continuarea ideii colegului, crearea unui sfârșit alternativ, transformarea narațiunii în dialog).
Activitate didactică 3.1.	5. Utilizarea contextuală	• Construirea dialogurilor și jocurilor de rol pentru lectură și explicare; • Tehnica interactivă 6 – 3 – 1; • Metode participative: Dezbateră, Linia valorilor; • Atelier de lectură-pictură (interpretarea și ilustrarea mesajului pe fișe de lucru, urmate de prezentare).
Activitate didactică 3.2.	6. Integrarea lingvistică conversație în	• Conversația euristică și dezbateră ghidată; • Jocul de rol structurat; • Dramatizarea textelor-suport studiate.

Tabelul 3.10. Traseul individual de autoformare a limbajului mesajului oral

Tehnologii comunicative	Unitate tematică	Perioada
I. Strategia receptării mesajului oral.	<u>Unitatea 3</u> Lectura contextelor evidențiate. <u>Unitatea 4.</u> Limbajul simplificat al unităților literare.	Clasa a III-a

II. Strategia producerii mesajelor orale valorizându-le.	Unitatea 7. Limbajul în activitatea de receptare – învățare a mesajului oral. Unitatea 8. Utilizarea limbajului fluent în comunicarea literară.	Clasa a III-a
III. Strategia interacțiunii comunicative autentice prin intermediul mesajului oral.	Unitatea 11. Constituirea limbajului pentru mesajul oral specific genului liric.	Clasa a III-a
IV. Autoevaluarea	Unitatea 14. Receptarea unităților literare noi.	Clasa a III-a

Pornind de la premisa că identificarea mesajului oral pe baza unor texte literare reprezintă un prim pas în formarea acestei capacități, au fost aplicate metode și tehnici specifice, precum metoda gramaticii funcționale, lecturarea pasajelor relevante și analiza unităților literare. Aceste activități au valorificat strategia de receptare a limbajului oral, permițând elevilor să extragă informațiile necesare pentru construirea propriului discurs. Cunoștințele de limbaj au fost formate cu precădere în timpul lecturii textelor literare, care au oferit suportul semantic și lexical necesar exprimării orale.

Unitățile tematice proiectate pentru formarea acestei capacități în programul activităților de dezvoltare a limbajului oral au integrat diverse probe și exerciții utilizate în cadrul activităților didactice pentru ciclul primar și în studiul individual (Tabelul 3.10). Metoda de bază utilizată, favorabilă strategiei de receptare, a fost metoda gramaticii funcționale, considerată eficientă pentru studiul limbajului literar și pentru înțelegerea corectă a mesajului transmis de text. Capacitățile exersate au vizat atât receptarea textului scris, cât și exprimarea orală. În cadrul tehnologiilor comunicative de predare, interacțiunea s-a realizat predominant frontal, între profesor și elevi. Corectarea sistematică și ghidarea elevilor reprezintă un element esențial în formarea competenței de comunicare literară, contribuind direct la dezvoltarea acurateței în exprimare.

Identificarea mesajului oral al unui text se dovedește dificilă pentru unii elevi în etapa inițială. Atunci când cadrul didactic observă blocaje logice, poate formula întrebări orientative sau poate recurge la explicații suplimentare, invitând elevii să recitească textul și să identifice unitățile literare conexe. Pentru a oferi cadrelor didactice un cadru operațional clar în implementarea programului formativ, au fost proiectate ghiduri metodice de aplicare a tehnicilor comunicative pe texte de autor din literatura universală. Un exemplu de bune practici îl constituie fișa metodologică bazată pe textul „Privighetoarea” de Hans Christian Andersen (Anexa 8). Structura aplicativă a

acestui instrument este corelată la virgulă cu cele trei mari dimensiuni strategice ale modelului și cu cei șase indicatori calitativi monitorizați în programul SPSS-17.

Fișa metodologică demonstrează trecerea graduală de la Strategia receptării (Itemul 1 - Identificare și Itemul 2 - Decodificare prin întrebări), către Strategia producerii (Itemul 3 - Echivalare semantică a structurilor precum „palat de porțelan” sau „pasăre ștearsă” și Itemul 4 - Codificare), finalizându-se cu Strategia interacțiunii comunicative autentice (Itemul 5 - Utilizare contextuală prin dialog în perechi și Itemul 6 - Integrare lingvistică prin eseu oral). Acest instrument asigură abordarea graduală și interactivă a textului literar, prevenind suprasolicitarea cognitivă a școlarului mic.

În urma integrării strategiei comunicative în activitățile didactice desfășurate în cadrul programului formativ, capacitatea elevilor de a identifica mesajul oral pe baza unui text literar a înregistrat o creștere semnificativă în cadrul post-testului. Dacă la etapa constativă 34 de elevi din eșantionul experimental se situau la nivelul minim de performanță (50,0%), după aplicarea programului formativ numărul acestora s-a redus considerabil la 14 elevi (20,6%). De asemenea, nivelurile superioare au înregistrat evoluții vizibile: la nivelul avansat s-au situat inițial 13 elevi (19,1%), iar la finalul programului formativ numărul lor a crescut spectaculos la 26 de elevi (38,2%), restul de 28 de subiecți (41,2%) stabilizându-se pe palierul de nivel mediu.

În schimb, rezultatele elevilor din eșantionul martor au prezentat modificări complet ne semnificative în cadrul aceleiași perioade, evoluțiile fiind pur aleatorii: numărul subiecților de la nivelul minim a înregistrat o scădere minoră de la 28 de elevi (46,7%) la 27 de elevi (45,0%), cel de la nivelul mediu a crescut ușor de la 23 de elevi (38,3%) la 24 de elevi (40,0%), iar nivelul avansat a rămas complet neschimbat, cu un număr stabil de 9 elevi (15,0%) care au demonstrat capacitatea de identificare a mesajului oral pe baza unui text literar. În tabelul ce urmează sunt prezentate comparativ diferențele frecvențiale și procentuale înregistrate între cele două etape ale cercetării experimentale, atât pentru eșantionul experimental, cât și pentru cel martor.

În scopul determinării diferențelor semnificative dintre subiecții grupului experimental și cei ai grupului martor, atât în etapa de constatare, cât și în etapa de validare finală, am utilizat testul χ^2 , adecvat analizei datelor nominale (calitative). Formula testului χ^2 este $\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$, unde O reprezintă frecvența observată, iar E frecvența teoretică (expectată). Testul a fost aplicat în mod riguros în SPSS pentru fiecare item în parte, în vederea comparării distribuției reale cu distribuția teoretică, oferind astfel confirmarea matematică a diferențelor semnificative apărute între cele două eșantioane ca urmare a intervenției pedagogice.

**.Tabelul 3.11. Valori comparate privind identificarea mesajului oral la literatura română
(Itemul I)**

Niveluri	Eșantionul experimental (68)				χ^2	P
	Constatare		Validare		5,090	0,078
	Nr. elevi	%	Nr. Elevi	%		
Minim (I)	34	50,0%	14	20,6%		
Mediu (II)	21	30,9%	28	41,2%		
Avansat (III)	13	19,1%	26	38,2%		
Total	68	100%	68	100%		

În urma integrării strategiei comunicative în activitățile didactice desfășurate în cadrul programului formativ, capacitatea elevilor de a identifica mesajul pe baza unui text literar a înregistrat o tendință vizibilă de creștere ($p=0,078$). Deși la nivelul acestui item specific pragul semnificației statistice stricte ($p \leq 0,05$) nu a fost pe deplin atins, evoluția descriptorilor calitativi confirmă o deblocare a capacităților perceptive ale elevilor. Dacă la etapa constatativă 34 de elevi din eșantionul experimental se situau la nivelul minim de performanță (50,0%), după aplicarea programului formativ numărul acestora s-a redus considerabil la 14 elevi (20,6%). De asemenea, nivelurile superioare au înregistrat evoluții vizibile: la nivelul avansat s-au situat inițial 13 elevi (19,1%), iar la finalul programului formativ numărul lor a crescut spectaculos la 26 de elevi (38,2%).

Decodificarea, înțeleasă ca proces de interpretare a unor îmbinări de cuvinte și structuri semantice relevante pentru mesaj, a fost realizată preponderent prin intermediul metodei audio-video cu suport multimedia. Principalul obiectiv al acestei etape a vizat dezvoltarea competenței de utilizare comunicativă a limbajului, prin formarea unor deprinderi specifice exercițiilor precomunicative. Predarea comunicativă a fost realizată inductiv, prin dialoguri-model sprijinite pe tehnici de receptare interactivă, care au facilitat trecerea de la recunoaștere la producerea structurilor discursive proprii.

În completare, au fost utilizate tehnici interactive precum descoperirea prin deducție, descoperirea prin inducție, explicația semnificației contextuale și exercițiul de completare pe fișele de lucru. Prin intermediul acestora, elevii au identificat elemente lexicale și expresive ce contribuie la nuanțarea înțelegerii textului, cum ar fi selectarea termenilor care clarifică sensul global sau identificarea sinonimelor relevante în context.

Deși studiul semnat de A. Budnic [13, p. 264-267] vizează inițial formarea profesorilor, nucleul său teoretic fundamentează pilonul general al praxiologiei comunicării și al didacticii limbajului. Am apelat la această lucrare pentru a prelua un principiu metodologic universal:

eficiența tehnicii explicației este direct proporțională cu caracterul succint și claritatea formulării ei. Am transferat conceptual acest model în învățământul primar deoarece școlarul mic are o capacitate de concentrare auditivă limitată în timp. Pentru ca el să poată decodifica eficient îmbinările de cuvinte complexe din textul literar audiat, explicațiile cadrului didactic trebuie să fie extrem de precise, scurte și bine ținute, evitându-se supraîncărcarea informațională și oboseala cognitivă.

Datele înscrise în Tabelul 3.12 confirmă eficiența combinării brainstormingului cu explicația succintă. Astfel, prin tolerarea erorilor de suprafață în prima fază (fapt ce a eliminat blocajele emoționale ale micilor școlari), urmată de clarificarea promptă a sensurilor, eșantionul experimental a înregistrat o creștere semnificativă a capacității de decodificare a mesajului oral.

Tabelul 3.12. Valori medii comparate privind decodificarea mesajului oral la literatura română (Itemul 2)

Niveluri	Eșantionul experimental (68)				χ^2	P
	Constatare		Validare		6,831	0,033
	Nr. Elevi	%	Nr. Elevi	%		
Minim (I)	30	44,1%	13	19,1		
Mediu (II)	21	30,9%	29	42,6		
Avansat (III)	17	25,0%	26	38,2		
Total	68	100%	68	100%		

În concluzie, indicatorul eficienței tehnologiilor comunicative, reflectat prin aplicarea diverselor metode și tehnici de comunicare, a confirmat viabilitatea strategiei de receptare a mesajului proiectate în modelul de receptare-învățare. Rezultatele obținute de elevii eșantionului experimental validează impactul pozitiv al acestei strategii în învățământul primar.

Strategia producerii mesajelor a urmărit validarea indicatorilor eficienței tehnologiilor comunicative, în special în ceea ce privește descoperirea echivalentului semantico-literar și codificarea mesajului în literatura română. Aceste două componente sunt esențiale în formarea competenței de comunicare, deoarece permit elevilor să înțeleagă nuanțele de sens ale limbajului și să formuleze mesaje proprii, coerente și adecvate contextului.

Activitățile destinate dezvoltării capacității de descoperire a echivalentului semantic au presupus analiza comparativă a limbajului utilizat în fragmente literare diferite. Elevii au fost ghidați să identifice cuvinte, expresii și structuri care transmit sensuri apropiate, să observe variațiile de nuanță și să selecteze formulările care se potrivesc cel mai bine intenției comunicative.

Acest proces a fost analizat de cercetători în didactica limbajului și a contribuit la consolidarea flexibilității lexicale și la înțelegerea relațiilor de sinonimie dintre termeni.

În practica producerii mesajelor, unitățile exprimate prin mesajul oral în context literar ocupă primul loc după gradul de dificultate, deoarece capacitatea de a genera un discurs propriu este direct dependentă de înțelegerea corectă și deplină a mesajului inițial recepționat.

În ceea ce privește codificarea mesajului, activitățile au vizat transformarea informațiilor extrase din text în mesaje proprii, formulate într-o manieră clară și coerentă. Elevii au fost încurajați să reconstruiască discursul pornind de la elementele esențiale ale textului-suport, să reformuleze ideile cu propriile cuvinte și să mențină o fidelitate semantică deplină între textul receptat și cel produs. În acest sens, s-a urmărit ca mesajul inițial și cel reformulat să fie echivalente ca sens, evidențiind capacitatea elevilor de a păstra intenția comunicațională a autorului.

Discuțiile asupra limbajului și a unităților literare prezente în fragmentele analizate au avut un rol important în procesul de formare. Ele au oferit elevilor oportunitatea de a compara structuri, de a observa modul în care sensul se construiește în text și de a utiliza aceste observații în formularea propriilor mesaje. Astfel, textul literar a funcționat ca suport pentru dezvoltarea competențelor de producere, nu ca obiect de analiză literară în sine, abordare adecvată nivelului de vârstă și obiectivelor învățământului primar.

Menționăm că mesajul reprezintă un element esențial al exprimării elevilor, iar textele literare constituie un suport valoros pentru dezvoltarea acestuia, prin diversitatea limbajului și a structurilor semantice pe care le oferă. În practica producerii discursului, dificultățile apar frecvent în identificarea și selectarea termenilor adecvați pentru redarea sensului profund al operei, deoarece școlarii mici trebuie să asocieze echivalențe semantice potrivite pentru a formula un enunț coerent și fidel textului receptat. Complexitatea limbajului artistic poate deveni un obstacol pentru elevii din ciclul primar, motiv pentru care activitățile didactice au urmărit sprijinirea lor în descoperirea și utilizarea unor expresii și structuri cu sens apropiat. Acest demers facilitează formarea mesajului și contribuie la înțelegerea corectă a conținutului receptat.

O metodă bazată pe interacțiunea dintre învățător și elev, specifică strategiei productive utilizate frecvent în cadrul programului formativ, este prezentarea practică de producere. Aceasta reprezintă o adaptare metodologică a modelului comunicativ clasic, structurată în trei etape fundamentale:

- în prima fază, învățătorul prezintă elementele de limbaj necesare asimilării;
- în etapa a doua, elevii exersează utilizând tehnici de reproducere și repetiție pe fișele de lucru;

- în faza finală, aceștia valorifică limbajul prezentat într-un mod original și autentic, prin diverse tehnici interactive precum jocul de rol, dialogul sau conversația ghidată.

La fel ca în cazul abordărilor comunicaționale moderne, tehnicile derivate din gramatica funcțională sunt aplicate inductiv. Învățătorul nu mai este un simplu transmițător de reguli abstracte, ci devine un facilitator și un model lingvistic, care coordonează activitatea de descoperire a echivalentului semantic și ghidează elevii în utilizarea conștientă a structurilor verbale în contextul receptării-învățării. Activitățile de acest tip au fost integrate structural în programul formativ (Tabelul 3.8), în concordanță cu tehnicile de evaluare, contribuind la dezvoltarea treptată a capacităților de interpretare a mesajului.

Contextul literar are un rol esențial în receptarea și interpretarea limbajului derivat din text. Integrarea elementelor de limbaj în structura narativă facilitează înțelegerea sensului de către elevi, în timp ce prezentarea lor în afara contextului poate îngreuna procesul de achiziție și interpretare. Această perspectivă este susținută și în literatura de specialitate (N. Popa, 2003 [111]), unde se subliniază importanța majoră a contextualizării conținuturilor literare în învățământul primar, contextul deținând un rol fundamental în predarea limbajului și în decodificarea corectă a mesajului.

Prin urmare, integrarea elementelor de limbaj în context intensifică și facilitează interpretarea acestuia de către elevi, în timp ce predarea structurilor în afara contextului va complica semnificativ procesul de achiziție [141]. O tehnologie didactică utilă în acest sens a fost solicitarea elevilor de a deduce sensul mesajului din contextele literare studiate.

La activitățile orientate metodologic spre formarea capacității de echivalare semantică, elevii au demonstrat cunoștințe de limbaj prin realizarea asocierilor și a comparațiilor, producând echivalente concrete pentru expresiile propuse din literatura română. Rezultatele constatate la etapele de diagnosticare și de validare demonstrează eficiența includerii strategiei productive în tehnologiile comunicative de predare a mesajului.

Astfel, după cum se observă în datele centralizate, nivelul avansat (maximal), înregistrat în etapa de diagnosticare de 11 elevi (16,2%) din eșantionul experimental, a evoluat la 23 de elevi (33,8%) la evaluarea finală. În contrapondere, în cadrul eșantionului martor (neimplicat în programul formativ), rezultatele pe acest palier au rămas constante.

Aceleași diferențe pozitive sunt specifice nivelului minim și mediu în cadrul grupului experimental, unde se constată o creștere evidentă a nivelului mediu (de la 25 la 30 de elevi) și o reducere semnificativă a valorilor nivelului minim (de la 32 la 15 elevi), confirmând progresul

formativ. Dinamicile statistice complete și raportul de semnificație obținut sunt sistematizate în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.13. Valori medii comparate privind descoperirea echivalentului semantic al mesajului oral la literatura română (Itemul 3)

Niveluri	Eșantionul experimental (68)				χ^2	P
	Constatare		Validare			
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%		
Minim (I)	32	47%	15	22,1%	4,045	0,132
Mediu (II)	25	36,8%	30	44,1%		
Avansat (III)	11	16,2%	23	33,8%		
Total	68	100%	68	100%		

În cadrul activităților orientate spre codificarea mesajului oral, elevilor li s-au propus În cadrul activităților orientate spre codificarea mesajului în literatura română, elevilor li s-au propus fragmente literare și dialoguri care conțin expresii cu o încărcătură semantică specifică. Exercițiul didactic a urmărit înlocuirea acestor structuri cu formulări alternative, procedură cunoscută în lingvistică sub numele de parafrază sau substituție. Acest demers solicită direct capacitatea elevului de a decodifica un enunț și de a-i transfera sensul în forme diferite de exprimare. Totuși, transpunerea propriu-zisă a mesajului prin identificarea și corelarea substitutelor semantice adecvate reprezintă o operație didactică dificilă căci o asemenea abordare presupune activizarea intensă a elevilor, implicând procese cognitive complexe de analiză, esențializare și reconstrucție a sensului.

În continuarea acestui demers, în cadrul Unității 8, „Participarea la interacțiuni pentru găsirea de soluții la probleme”, am integrat o serie de exerciții aplicative concepute pentru a dezvolta capacitatea elevilor de a interpreta și de a reorganiza informația literară în funcție de context. Această abordare reflectă paradigmele moderne ale instruirii centrate pe competențe, fundamentate pe operaționalizarea cunoștințelor și pe transferul lor funcțional în situații noi de învățare.

Sarcinile didactice propuse pe textul-suport au fost structurate pe următoarele coordonate operaționale:

- Reorganizarea structurală: selectarea unor expresii cu un grad ridicat de dificultate și reconfigurarea lor într-un sistem discursiv coerent;
- Evaluarea interpeer (coevaluarea): compararea propriei înțelegeri a textului cu dificultățile întâmpinate de un coleg;
- Esențializarea semantică: identificarea detaliului literar cu valoare de relevanță maximă pentru mesajul receptat;

- Argumentarea reflexivă: justificarea necesității cunoașterii și interiorizării unor momente-cheie ale textului literar;
- Autonomia discursivă: selectarea și stabilirea structurilor expresive necesare pentru formularea unui enunț individual original.

Povestirea s-a dovedit a fi o strategie eficientă pentru identificarea nivelului de înțelegere a mesajului utilizat în comunicare. În acest sens, M. Cojocaru [34] subliniază că elevii beneficiază direct de pe urma povestirii, deoarece această activitate le permite să organizeze și să descrie logic evenimentele, ceea ce intensifică comprehensiunea, facilitează reactivarea informațiilor citite și oferă oportunitatea de a conștientiza sensurile profunde prin integrarea lor în noi structuri de înțelegere. Prin reluarea și reinterpretarea evenimentelor în propriile cuvinte, elevii devin mult mai conștienți de semnificațiile textului și își dezvoltă treptat capacitatea de a formula mesaje clare, adecvate și expresive.

Pentru a transforma povestirea într-o strategie comunicativă activă, au fost utilizate diverse tehnici interactive, prin care elevii au fost invitați să continue povestirea pornind de la ideea colegului, să creeze un final alternativ (comic sau dramatic) ori să convertească narațiunea în dialog. Aceste activități stimulează implicarea directă și reconstruirea sensului în procesul de receptare.

În acest context, este relevantă opinia lui I. Neacșu [95], care subliniază că învățarea bazată exclusiv pe memorare și reproducere nu poate substitui învățarea autentică, cea din urmă fiind definită de o capacitate profundă de stocaj intenționat a informației. Autorul evidențiază importanța metodelor active, capabile să angajeze simultan dimensiunile cognitive, afective și acționale ale personalității, contribuind la formarea unei înțelegeri durabile.

Tabelul 3.14. Valori medii comparate privind gradul de dezvoltare a capacității de codificare a mesajului oral la literatura română (Itemul 4)

Niveluri	Eșantionul experimental (68)				χ^2	P
	Constatare		Validare			
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%		
Minim (I)	33	48,5	14	20,6	8,202	0,017
Mediu (II)	27	39,7	29	42,6		
Avansat (III)	8	11,8	25	36,8		
Total	68	100%	68	100%		

Integrarea indicatorilor privind eficiența predării comunicative, în special a celor orientați spre codificarea mesajului în context literar, i-a sprijinit pe elevi în depășirea dificultăților de înțelegere și în evitarea fragmentării sensului în comunicarea literară. Utilizarea discursului oral în cadrul conversațiilor bazate pe text, prin metodele și tehnicile specifice strategiei comunicative,

a facilitat interpretarea corectă a conținuturilor și a consolidat încrederea elevilor în propriile capacități de exprimare.

Strategia interacțiunii a fost valorificată prin doi indicatori ai eficienței predării comunicative: capacitatea elevilor de a utiliza contextual mesajul derivat din textul literar și integrarea lingvistică a acestuia în situații reale de comunicare. Specificul acestei strategii constă în stimularea utilizării active a limbajului în interacțiune, prin activități care combină receptarea și producerea de sens în mod simultan.

Prezentarea unor eseuri orale scurte, structurarea dialogurilor și tehnicile de joc de rol în lectură au constituit metodele de bază ale acestui palier strategic. Dialogurile pot fi privite ca structuri textuale scurte, menite să ofere elevilor oportunitatea de a se exprima liber, depășind simpla citire fluentă a textului. În același timp, jocul de rol în lectură reprezintă un pas important spre dialogul oral spontan, facilitând trecerea de la înțelegerea textului la utilizarea lui funcțională în comunicare.

Aceste activități sunt susținute în literatura de specialitate, unde se subliniază rolul lor major în dezvoltarea limbajului și a competențelor comunicative, repere promovate de cercetători precum C. Dimitriu [45] și I. Iordan [74]. Deși jocul de rol este adesea perceput ca o miza eminent ludică sau aplicativă, cercetările din domeniu subliniază utilitatea și eficiența acestuia în orice grup de elevi din ciclul primar, datorită rezultatelor demonstrate în stimularea participării active și în practicarea discursului construit pe baza textului-suport. Un model aplicativ implementat în cadrul activităților noastre a fost inspirat din reperele metodologice promovate de V. Crețu [41].

În cadrul activităților proiectate pentru formarea competenței comunicaționale, a fost elaborat un model de joc de rol adaptat conținuturilor tematice ale Unității 9 – „Utilizarea contextuală a elementelor de vocabular”. Activitatea a permis elevilor să utilizeze limbajul în contexte cotidiene, să memoreze și să prezinte discursuri simple sau complexe și să-și consolideze capacitățile de relaționare și interpretare. Cele trei etape ale lecției (evocarea, realizarea sensului și reflecția), împreună cu materialele didactice distribuite, au susținut procesul transpus de receptare și producere a mesajului. În etapa de reflecție, elevii au formulat întrebări de sprijin pentru prezentarea unui eseu acasă, majoritatea orientându-se spre importanța învățării prin joc și utilitatea activităților interactive în dezvoltarea comunicării.

Concluziile formulate la finalul activității atestă că eficiența învățării nu depinde în mod strict de tipul de conținut literar abordat (epic, liric, clasic sau tradițional), ci de modul în care elevii sunt implicați în contexte autentice. În învățământul primar, școlarii mici învață mai ușor atunci când sunt puși în situații de comunicare reală, când pot reproduce și crea structuri pornind

de la experiențe concrete și când activitățile sunt eminent interactive și accesibile nivelului lor de dezvoltare.

Activitățile desfășurate au demonstrat că subiecții rețin mai bine informațiile, își dezvoltă încrederea în exprimare și participă cu mai multă deschidere atunci când metodele utilizate includ dialogul, jocul de rol, povestirea și conversația dirijată. Aceste metode reduc inhibițiile emoționale, stimulează exprimarea spontană și facilitează înțelegerea sensurilor prin formularea de enunțuri proprii. De asemenea, utilizarea instrumentelor digitale a funcționat ca suport direct pentru tehnologiile comunicative, facilitând transmiterea și receptarea în activitățile desfășurate.

În ansamblu, rezultatele confirmă faptul că strategiile comunicative aplicate în mod sistematic contribuie la formarea competențelor de receptare și producere, la dezvoltarea capacităților de relaționare interpersonală și la apropierea elevilor de limbajul standard într-o manieră naturală și motivantă.

Tabelul 3.15. Valori medii comparate privind utilizarea contextuală a mesajului oral la literatura română (Itemul 5)

Niveluri	Eșantionul experimental (68)				χ^2	P
	Constatare		Validare			
	Nr. Elevi	%	Nr. elevi	%		
Minim (I)	33	48,6	17	25,0	8,085	0,018
Mediu (II)	29	42,6	32	47,0		
Avansat (III)	6	8,8	19	28,0		
Total	68	100%	68	100%		

Jocurile de rol realizate de elevi în cadrul dialogurilor permanente la orele de limbă și literatură română reprezintă o modalitate eficientă de exersare a comunicării, stimulând participarea activă și implicarea spontană în conversație. Această interacțiune oferă elevilor oportunități autentice de a integra mesajul oral în situații variate, contribuind la dezvoltarea treptată a competențelor de comunicare literară, înainte ca aceștia să se confrunte cu texte sau contexte mai complexe în clasele următoare. Construirea dialogului oral în perechi îi motivează pe elevi să se exprime cu ușurință datorită colaborării directe, în timp ce jocul de rol facilitează memorarea și utilizarea expresiilor artistice în contexte naturale. Elevii rețin mai ușor limbajul literar atunci când acesta este deprins prin activități interactive, alături de colegi, într-un cadru cooperativ.

În acest sens, construirea dialogului și apelul la dramatizare nu reprezintă doar activități eficiente, ci și demersuri de un real interes didactic, fapt care justifică includerea lor sistematică în orele de predare comunicativă. Deși jocul de rol este adesea perceput ca o metodă eminent ludică sau aplicativă, literatura de specialitate încurajează utilizarea lui la orice grup de elevi din

ciclul primar, datorită performanțelor înalte demonstrate în eliminarea blocajelor de comunicare. Un model aplicativ integrat în programul nostru formativ a fost inspirat din reperele metodologice promovate de V. Crețu [41], urmărindu-se transformarea lecției tradiționale într-un spațiu deschis de învățare.

Rezultatele implementării acestei tehnologii confirmă eficiența ei, prin validarea indicatorului de integrare lingvistică a mesajului în comunicarea literară și prin evoluțiile pozitive înregistrate la evaluarea finală. Astfel, numărul de elevi din eșantionul experimental situați la nivelul minim de performanță s-a redus considerabil la post-test de la 28 de elevi la doar 16 elevi, în timp ce în grupul martor numărul elevilor aflați la acest prag inferior s-a menținut relativ constant la structura de referință (28 de elevi). De asemenea, valorile nivelului avansat au crescut semnificativ în grupul experimental, de la 4 elevi la 14 elevi, ceea ce reprezintă o dovadă solidă a eficienței programului formativ propus (Tabelul 3.16).

Avantajele utilizării tehnologiilor de predare, proiectate simetric prin recepție, producere și interacțiune, se reflectă direct în rezultatele formative obținute în dezvoltarea competenței de comunicare la lecțiile de literatură română. Aceste rezultate se concretizează în formarea și consolidarea capacităților de identificare, decodificare, echivalare semantică, codificare și integrare lingvistică în conversație, abilități esențiale pentru elevii din învățământul primar

Tabelul 3.16. Diferențe statistice privind nivelul integrării lingvistice a mesajului oral la literatura română (Itemul 6)

Niveluri	Eșantion experimental (68)				χ^2	p
	Constatare		Validare			
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%		
Minim (I)	28	41,2	16	23,5	10,864	0,004
Mediu (II)	36	52,9	38	55,9		
Avansat (III)	4	5,9	14	20,6		
Total	68	100%	68	100%		

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) evidențiază șase niveluri de competență (A1–C2), care acoperă integral spațiul de învățare relevant pentru studiul unei limbi și oferă un consens internațional privind organizarea progresiei în învățare și recunoașterea publică a rezultatelor. În cercetarea de față, acești descriptori generali au fost adaptați la specificul învățământului primar, pentru a structura progresia competențelor de receptare–învățare a mesajului oral în cadrul orelor de literatură română. La etapa de constatare, nivelul de cunoaștere a mesajului oral a fost analizat prin trei niveluri operaționale, fiecare corespunzând unui interval derivat din cele șase niveluri ale CECRL. Pentru etapa de validare a programului formativ am

păstrat aceeași structură: nivelul III – avansat (corespunzător unui grad înalt de autonomie și complexitate discursivă pentru vârsta școlară mică), nivelul II – mediu (utilizator independent în contexte standard de comunicare) și nivelul I – minim (utilizator elementar al structurilor de bază).

În acest mod, referința la cele șase niveluri ale CECRL a permis corelarea indicatorilor de receptare–învățare a mesajului oral cu un model european de progresie, asigurând coerență, comparabilitate și validitate în evaluarea competențelor formate prin tehnologiile comunicative aplicate în învățământul primar.

Tabelul 3.17. Corelația niveluri – subniveluri – indicatori - valori

Niveluri operaționale (SPSS)	Indicatori de performanță (Itemi)	Valorile fundamentale ale limbajului
I – Minim	• 1. Identificarea mesajului oral pe baza textului-suport; • 2. Decodificarea structurilor textuale prin formularea de întrebări;	• Identificare • Decodificare
II – Mediu	• 3. Descoperirea echivalentului semantic în text; • 4. Codificarea mesajului prin rețele sinonimice și câmpuri lexicale;	• Echivalare semantico-literară • Codificare în literatura română
III – Avansat	• 5. Utilizarea contextuală a mesajului prin crearea de dialoguri; • 6. Integrarea lingvistică a discursului în structura conversației;	• Utilizare contextuală • Integrare lingvistică

În urma confirmării **Modelului tehnologic de receptare – învățare a mesajului oral la literatura română prin tehnologii comunicative în învățământul primar** a fost demarată etapa de control (validare), având ca scop stabilirea gradului de cunoaștere și aplicare a mesajului oral de către subiecți prin compararea rezultatelor înregistrate de eșantioanele experimentale, eșantionul experimental de bază (EE) și eșantion martor (EM) la etapa de post-testare.

În etapa de validare, aplicarea strategiilor proiectate în cadrul modelului de receptare–învățare a mesajului oral, prin intermediul tehnologiilor comunicative utilizate în învățământul primar (strategia receptării mesajului oral, strategia producerii mesajelor orale și strategia interacțiunii comunicative autentice), a generat rezultate evidente în dezvoltarea competenței de comunicare literară. Pentru a asigura o consistență metodologică internă și o modelare statistică de înaltă fidelitate în programul SPSS 17, etapa de validare și control se centrează pe retestarea subiecților prin intermediul instrumentului standardizat. Întrucât programul de intervenție formativă a vizat în mod direct optimizarea tehnologiilor comunicative (receptare, producere și interacțiune autentică), evaluarea progresului structural a impus utilizarea aceluiași set de 6 itemi graduali: identificare, decodificare, echivalare semantică (semantico-literară), codificare în literatura română, utilizare contextuală și integrare lingvistică în conversație.

Prin urmare, compararea dinamică a frecvențelor brute și aplicarea testului de semnificație statistică permit validarea matematică directă a impactului variabilei independente asupra componentelor operaționale ale limbajului, evoluția acestora reflectând implicit ridicarea nivelului general al competenței de comunicare literară a elevilor. Administrarea testului de evaluare standardizată bazat pe textul-suport „*Prima zi de școală*” (Anexa 2) în cadrul etapei de validare (post-test) a demonstrat o creștere semnificativă a tuturor valorilor limbajului mesajului oral în context literar fapt care a determinat, în mod corelat, o ascensiune calitativă a nivelului competenței de comunicare literară în rândul elevilor din eșantionul experimental.

Această evoluție pozitivă a indicatorilor de limbaj se datorează în mod direct intervenției formative aplicate. În același timp, în eșantionul martor, modificările au fost minime, fiind limitate la variații nesemnificative și pur aleatorii ale valorilor unor indicatori analitici izolați. Datele agregate obținute în urma post-testării sunt centralizate comparativ în Tabelul 3.18.

Tabelul 3.18. Date experimentale generalizate privind calitatea valorilor limbajului mesajului oral al elevilor la literatura română (etapa de validare)

Itemi	Eșantion	EE(68 subiecți)			Media aritmetică	Abaterea standard	EM(60 subiecți)			Media aritmetică	Abaterea standard
	Niveluri	minim	mediu	avansat			minim	mediu	avansat		
	Barem	0-35	36-65	66-90			0-35	36-65	66-90		
Item I	Nr. subiecți	14	28	26	6,89	2,55	23	21	16	4,96	2,74
	%	20,6	41,2	38,2			38,3	35,0	26,7		
Item II	Nr. subiecți	13	29	26	5,95	3,69	24	20	16	4,48	3,98
	%	19,1	42,6	38,2			40,0	33,3	26,7		
Item III	Nr. subiecți	15	30	23	10,50	3,71	23	21	16	9,08	4,99
	%	22,1	44,1	33,8			38,3	35,3	26,7		
Item IV	Nr. subiecți	14	29	25	10,80	3,70	26	21	13	8,00	5,14
	%	20,6	42,6	36,8			43,3	35,0	21,7		
Item V	Nr. subiecți	17	32	19	5,98	2,40	29	22	9	4,16	3,00
	%	25,0	47,0	28,0			48,3	36,7	15		

Item VI	Nr. subiecți	16	38	14	6,32	2,48	28	23	9	3,98	2,77
	%	23,5	55,9	20,6			46,7	38,3	15,0		

Compararea rezultatelor înregistrate la etapa de validare a experimentului pedagogic cu valorile stabilite în etapa de constatare demonstrează eficiența strategiilor comunicative de predare aplicate în cadrul programului formativ (Tabelul 3.18). Metodele de receptare-învățare, operaționalizate prin strategia receptării pentru formarea deprinderilor de identificare a textului audiat (Itemul 1), și-au demonstrat pe deplin validitatea. La nivelul acestui indicator, subiecții eșantionului experimental au înregistrat o evoluție evidentă pe palierul avansat, atingând un procent de 38,2% în comparație cu 19,1% înregistrat în faza inițială de constatare.

În contrapondere, la nivelul lotului martor nu s-au constatat modificări de fond, evoluțiile fiind limitate la reconfigurări minime în interiorul eșantionului, cu variații ce s-au redus la dinamica unei singure persoane (nivelul minim scăzând cu un singur elev, reflectat prin creșterea simetrică a nivelului mediu). Pentru elevii eșantionului experimental, segmentul de performanță minimă a înregistrat o contracție majoră, coborând de la 34 de elevi (50,0%) în etapa de diagnosticare, la doar 14 elevi (20,6%) în etapa de validare a experimentului.

Aproape aceleași tendințe structurale au fost demonstrate de elevi și pe axa decodificării semnificației (Itemul 2). Nivelurile competenței de comunicare literară au înregistrat creșteri substanțiale în cadrul grupului experimental, palierul mediu atingând o pondere de 42,6%, în timp ce nivelul avansat s-a stabilizat la 38,2%. În eșantionul martor, rezultatele aferente performanței avansate au rămas perfect identice cu cele din etapa de constatare, înregistrându-se doar oscilații ne semnificative de un singur subiect între nivelurile minim și mediu.

Evaluarea capacității elevilor de descoperire a echivalentului semantic (Itemul 3) și de codificare (Itemul 4) validează strategia producerii mesajelor, integrată coerent în tehnologiile comunicative. Valoarea procentuală de 33,8% înregistrată de elevii eșantionului experimental la post-test, în comparație cu procentul stabil de 26,7% din cadrul eșantionului martor la nivelul avansat, atestă randamentul superior al modelului propus. În acest sens, compararea nivelului avansat inițial (16,2%) cu cel obținut în etapa de validare (33,8%) oferă o dovadă empirică solidă a eficienței programului. La nivelul mediu, subiecții eșantionului experimental realizează cu succes descoperirea echivalentului semantic (44,1%) și codificarea (42,6%), devansând semnificativ lotul martor, unde indicatorii statistici înregistrează valori modeste de 35,3%, respectiv 35,0%. Metodele comunicative stabilite pentru formarea capacității de descoperire a echivalentului semantic (prezentare–practică–producere, echivalarea absolută a aspectelor semantice, substituția sensului literal cu cel figurat și explicația cu păstrarea limbajului autentic),

alături de cele alocate codificării (parafrizarea, substituția, exercițiile de completare a spațiilor libere pe fișe de lucru, tehnica rebusului didactic și povestirea bazată pe continuarea ideii colegului sau transformarea narațiunii în dialog) și-au demonstrat pe deplin validitatea prin rezultatele înalte obținute de subiecții eșantionului experimental. Evaluarea capacităților de utilizare contextuală (Itemul 5) și de integrare lingvistică în conversație (Itemul 6) confirmă eficiența tehnologiei interacțiunii comunicative autentice. Metodele integrate (construirea dialogurilor, jocurile de rol pentru lectură și explicare, tehnica interactivă 6-3-1 și dezbateră) au validat strategiile de receptare-învățare în învățământul primar prin performanțele superioare obținute de elevii incluși în programul formativ. Aplicarea formulelor de calcul specifice statisticii descriptive (frecvența relativă, media aritmetică și abaterea standard) a confirmat în mod riguros validitatea programului experimental, demonstrând eficiența utilizării tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral la disciplina Limba și literatura română.

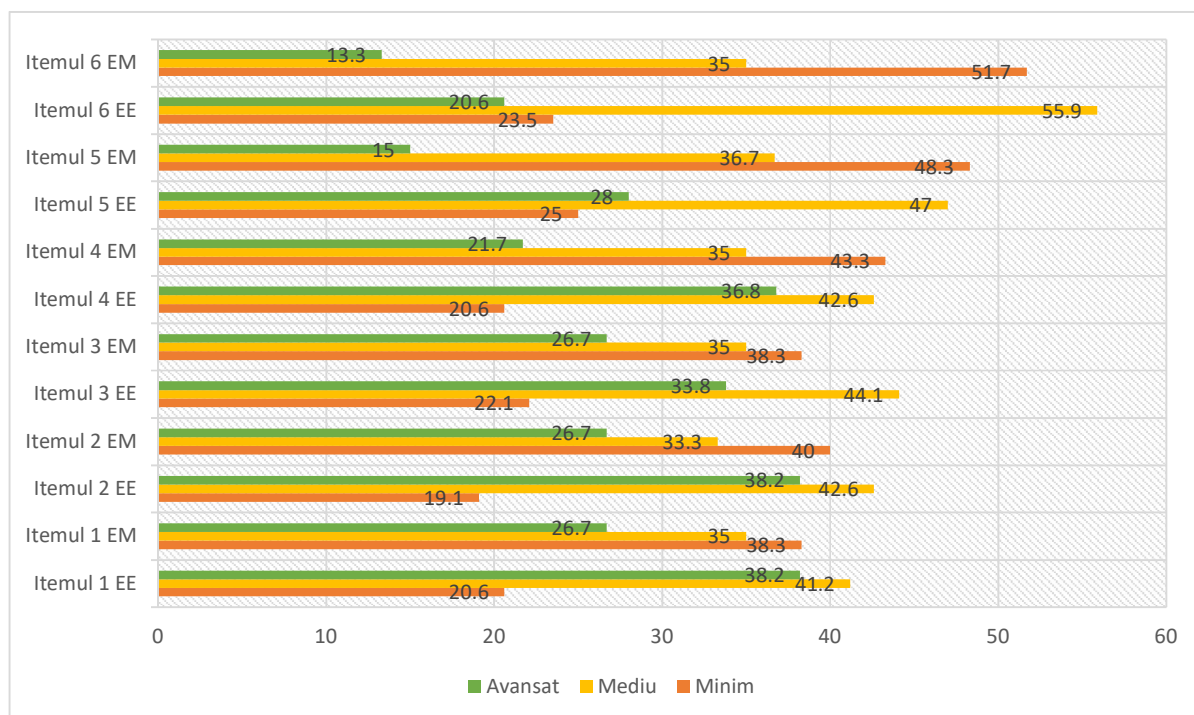


Figura 3.5. Niveluri ale formării valorilor limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română (etapa de validare)

În Figura 3.5 sunt prezentate comparativ ponderile procentuale ale subiecților pe cele trei niveluri de formare, minim, mediu și avansat, în etapa de validare (post-test) a experimentului pedagogic, realizându-se o corelație vizuală directă între performanțele eșantionului experimental (EE) și ale eșantionului martor (EM) pentru fiecare dintre cei șase itemi investigați.

Analiza profilului grafic evidențiază o translație evidentă a elevilor din grupul experimental dinspre palierele inferioare spre cele de performanță. La nivelul Itemului 1 EE, se observă o contracție masivă a barei destinate nivelului minim, care coboară la 20,6%, în timp ce nivelul mediu înglobează 41,2%, iar cel avansat urcă la 38,2%. În contrapondere, Itemul 1 EM (grupul martor) reflectă o stagnare a comportamentului receptiv, nivelul minim rămânând predominant la o cotă de 38,3%.

Aceeași dinamică pozitivă structurală este vizibilă la Itemul 2 EE (decodificare), unde nivelul avansat se consolidează la un procent de 38,2%, comparativ cu doar 26,7% înregistrat la Itemul 2 EM. Pe axa strategiei de producere, rezultatele de la Itemul 3 EE (echivalare) și Itemul 4 EE (codificare) validează deplin eficiența programului formativ: nivelul avansat atinge cote sigure de 33,8%, respectiv 36,8%, devansând vizibil lotul martor (Itemul 4 EM înregistrând o pondere minimă de 43,3%). Schimbarea cea mai spectaculoasă de comportament comunicațional, direct justificată prin modelul interactiv implementat, se constată la nivelul ultimilor indicatori, axați pe interacțiune autentică. La Itemul 5 EE (utilizare contextuală), nivelul mediu se extinde la 47,0%, iar cel avansat atinge 28,0%, lăsând în urmă lotul martor (Itemul 5 EM), unde performanța avansată coboară la pragul critic de 15,0%, iar nivelul minim deține majoritatea absolută cu 48,3%. În final, radiografia de la Itemul 6 EE (integrare lingvistică) confirmă succesul tehnicilor de dramatizare și joc de rol: nivelul mediu cumulează o pondere maximă de 55,9%, iar nivelul avansat se stabilizează la 20,6%. Prin comparație strictă, Itemul 6 EM evidențiază eșecul metodelor tradiționale în formarea deprinderilor de interacțiune independentă, aproape jumătate dintre elevi (46,7%) rămânând blocați la nivelul minim de performanță.

În concluzie, reprezentarea grafică din Figura 3.5 confirmă din punct de vedere praxiologic validitatea modelului experimental propus. Introducerea resurselor multimedia corelate cu fișele scrise de lucru a determinat o mutare masivă a subiecților eșantionului experimental din zonele de risc ale nivelului minim către palierele superioare de autonomie și integrare lingvistică.”

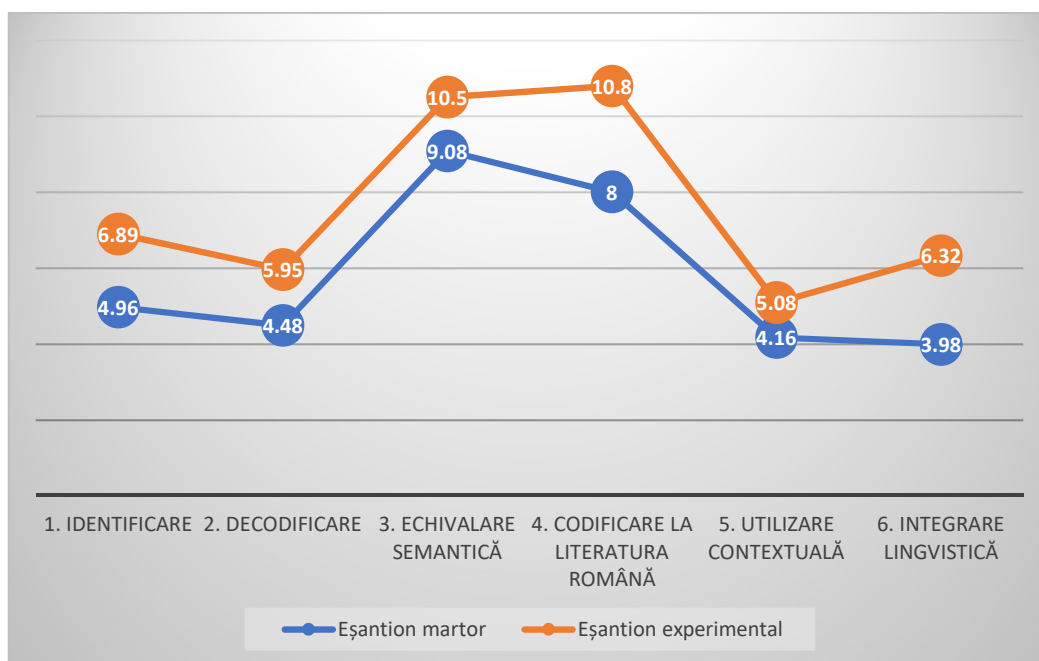


Figura 3.6. Valori medii comparate privind gradul de formare a limbajului mesajului oral al elevilor la orele de literatură română în exprimare (etapa de validare)

O imagine de ansamblu asupra performanțelor de profunzime înregistrate în etapa de validare (post-test) este oferită de Figura 3.6, care ilustrează comparativ evoluția valorilor mediei aritmetice obținute de subiecții eșantionului experimental și ai eșantionului martor pentru fiecare dintre cele șase dimensiuni ale limbajului investigate.

Analiza comparativă a profilurilor grafice evidențiază o superioritate constantă și netă a grupului experimental (linia portocalie) față de grupul martor (linia albastră), demonstrând eficiența praxiologică a modelului didactic implementat. Pe axa receptării, la nivelul Itemului 1 (Identificare), media grupului experimental atinge valoarea de 6,89 puncte, în timp ce grupul martor stagnează la 4,96 puncte. Această tendință se menține și la Itemul 2 (Decodificare), unde eșantionul formativ cumulează o medie de 5,95 puncte, comparativ cu valoarea mai modestă de 4,48 puncte înregistrată în lotul de control.

Dimensiunea procesării conceptuale a textului-suport evidențiază cele mai înalte cote de performanță pe ambele linii de evoluție. La nivelul Itemului 3 (Echivalare semantică), eșantionul experimental se stabilizează la o medie de 10,50 puncte, devansând eșantionul martor care cumulează 9,08 puncte. Saltul cel mai vizibil se manifestă însă la nivelul Itemului 4 (Codificare la literatura română), unde media subiecților supuși formării urcă la un vârf de 10,80 puncte, în timp ce grupul de control înregistrează o valoare stabilă de 8,00 puncte.

Axa interacțiunii și a integrării lingvistice, recunoscută ca fiind cea mai dificilă în etapa inițială de constatare, confirmă succesul tehnicilor bazate pe cooperare, manual digital și fișe de lucru integrate. La Itemul 5 (Utilizare contextuală), eșantionul experimental atinge o medie funcțională de 5,08 puncte, lăsând în urmă lotul martor care se oprește la 4,16 puncte. În final, la nivelul Itemului 6 (Integrare lingvistică), unde se măsoară capacitatea supremă de interacțiune autonomă și discurs propriu, grupul experimental înregistrează o medie stabilă de 6,32 puncte, în timp ce grupul martor rămâne blocat sub pragul de trecere, la o valoare critică de doar 3,98 puncte.

În concluzie, analiza detaliată din Figura 3.6 oferă confirmarea empirică a faptului că ecartul (diferența) de performanță dintre cele două eșantioane s-a lărgit semnificativ în favoarea lotului experimental ca urmare directă a tratamentului pedagogic aplicat. Dinamica liniilor demonstrează că tehnologiile comunicative interactive nu doar că au facilitat asimilarea structurilor de bază, dar au asigurat o evoluție superioară pe palierele complexe ale producției independente de discurs, validând integral ipoteza cercetării.

Tabelul 3.19. Diferențe statistice între scorurile obținute de elevi (constatare – formare)

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Scor cumulat
t – Student	4,114	2,171	1,946	3,567	3,797	5,034	7,716
P	0,00	0,32	0,54	0,001	0,00	0,00	0,00

Datele centralizate în Tabelul 3.19 oferă confirmarea statistică definitivă a eficienței praxiologice a modelului didactic implementat. Analiza comparativă a indicatorilor evidențiază existența unor diferențe înalt semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0,01$) la nivelul majorității itemilor și la scorul cumulat $t = 7,716$, $p = 0,000$) între etapele experimentului.

La nivelul Itemului 1 (Identificare), valoarea coeficientului (t) (4,114) corelată cu un prag de semnificație absolut ($p = 0,000$) demonstrează că utilizarea tehnologiilor comunicative a condus la o optimizare reală a capacităților de receptare primară a textului-suport.

În ceea ce privește Itemul 2 (Decodificare) și Itemul 3 (Echivalare semantică), deși valorile testului (t) sunt pozitive (2,171, respectiv 1,946), pragurile de semnificație obținute ($p = 0,320$ și $p = 0,540$) se situează peste pragul critic convențional de 0,05. Această dinamică reflectă o realitate pedagogică cunoscută: restructurarea mecanismelor de interpretare interogativă și extinderea lexiconului sinonimic profund sunt procese cognitive complexe, de durată, ale căror salturi statistice necesită un interval de exersare mai extins.

În schimb, capacitatea de codificare de la Itemul 4 este validată deplin în mod semnificativ ($t = 3,567, p = 0,001$), subiecții demonstrând abilități superioare de reorganizare și restructurare a unităților lexicale în sisteme discursive noi.

Progresul cel mai pronunțat și cu cel mai ridicat impact statistic se manifestă la nivelul dimensiunii interacțiunii comunicative autentice. Pentru Itemul 5 (Utilizare contextuală), s-a înregistrat o valoare de $t = 3,797$ ($p = 0,000$), iar pentru Itemul 6 (Integrare lingvistică în conversație), coeficientul $\lambda(t)$ atinge un prag maxim de 5,034 ($p = 0,000$).

Aceste date confirmă empiric faptul că tehnicile de dramatizare, lucrul în echipe și jocurile de rol structurate au diminuat sever barierele emoționale și inhibițiile specifice comunicării verticale, oferind elevilor deprinderi de comunicare liberă, fluidă și autonomă.

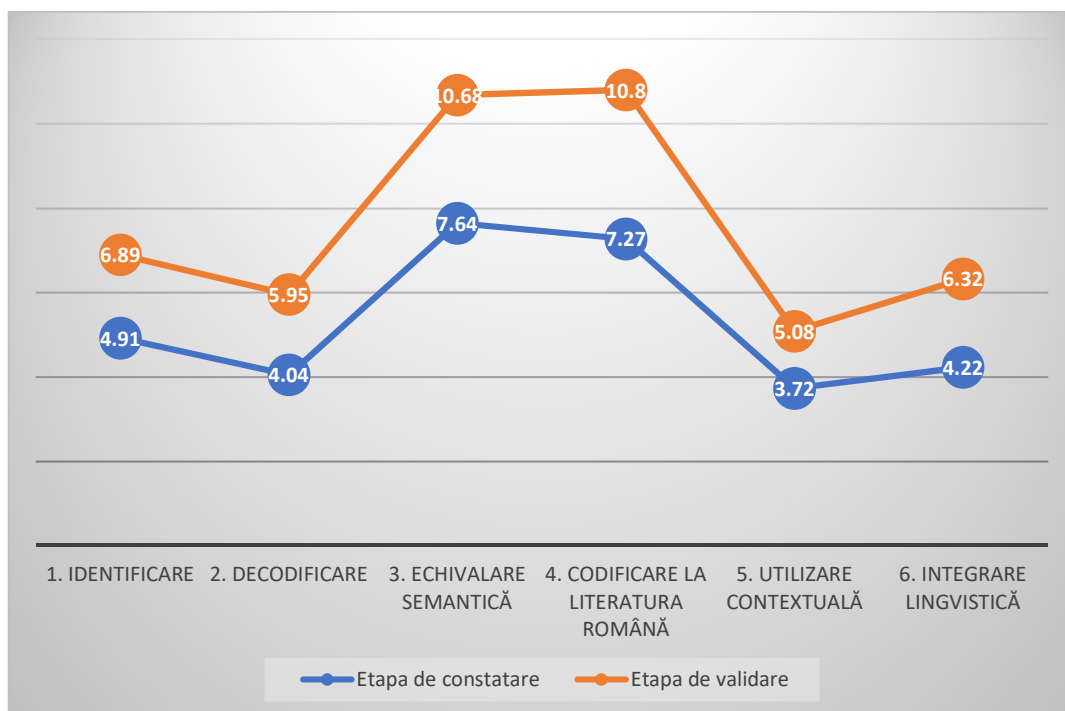


Figura 3.7. Valori medii comparate privind nivelul de dezvoltare a mesajului oral la orele de literatură română (eșantionul experimental etapa de constatare-validare)

Compararea rezultatelor sintetizate în Figura 3.7 demonstrează utilitatea modelului elaborat și aplicabilitatea sa eficientă la clasă. În cadrul eșantionului experimental se observă o evoluție a mediilor aritmetice, dinamica fiind însă diferențiată în funcție de complexitatea cognitivă a celor trei paliere strategice.

Aceste dinamici confirmă eficiența deplină a intervenției didactice bazate pe tehnologii interactive în învățământul primar.

Tabelul 3.20. Diferențe statistice între scorurile obținute de elevii grupului experimental (constatare – formare)

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Scor cumulat
t – Student	-7,109	-6,440	-7,441	-8,682	-9,842	-9,082	-20,590

Diferențe statistice semnificative au fost înregistrate la nivelul tuturor itemilor, precum și la scorul cumulat (Tabelul 3.20), ceea ce confirmă eficiența programului formativ elaborat și aplicat.

Consultând Tabelul 3.20, valorile obținute se situează mult sub pragul critic de semnificație $p < 0,05$ validând matematic relevanța statistică a rezultatelor și progresul elevilor.

Rezultatele elevilor din grupul martor sunt mai puțin reprezentative, întrucât acești subiecți au avut un rol pasiv în formarea competenței de comunicare literară din perspectiva utilizării mesajului oral. Ei nu au beneficiat de tehnologiile comunicative de receptare și învățare a mesajului oral incluse în modelul experimental. Evoluția lor la cele două etape ale experimentului (constatare și validare) este prezentată în Figura 3.8.

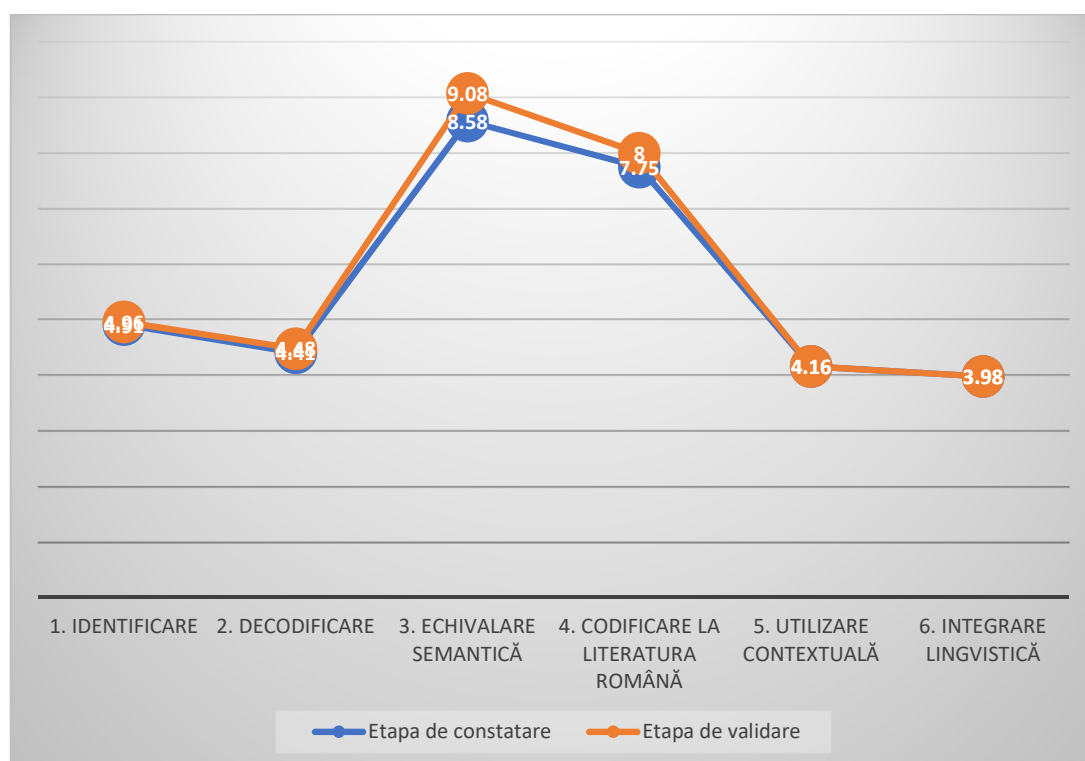


Figura 3.8. Valori medii comparate privind nivelul de dezvoltare a mesajului oral la literatura română (eșantionul martor, etapa de constatare – validare)

La finalul programului formativ se constată o evoluție semnificativă a competenței de comunicare literară, rezultat direct al implementării modelului tehnologizat. Eficiența intervenției este validată transversal pe toate cele trei dimensiuni strategice:

Strategia receptării: abordată prin metode precum gramatica funcțională, lectura multimedia, tehnici audio-linguale, decodificarea inductivă și modelul ERRE, aceasta a dezvoltat vizibil capacitățile de înțelegere și interpretare. Elevii pot participa la conversații simple, pot formula întrebări de clarificare și pot extrage sensurile de profunzime din mesajele audiate.

Strategia producerii: consolidată prin tehnici de prezentare-practică-producere, asocieri sinonimice, parafrizare, substituție și povestire interactivă, a optimizat deprinderile de echivalare semantico-literară și codificare. Subiecții au dobândit abilitatea de a reorganiza unitățile lexicale în enunțuri proprii, detaliate și fidele textului-suport.

Strategia interacțiunii comunicative autentice: structurată pe activități de dramatizare, dialoguri în perechi și jocuri de rol, a sprijinit utilizarea contextuală și integrarea lingvistică în conversație. Aplicarea organizatorilor grafici (harta textului, diagrama Venn) și a metodelor active (Linia valorilor, tehnica 6-3-1, cubul, cadranul, „Știu–Vreau să știu–Am învățat”, RAI) a eliminat barierele emoționale, stimulând exprimarea liberă și fluidă.

Un rol catalizator în cadrul acestui demers l-a avut integrarea tehnologiilor și resurselor digitale, utilizate ca suport direct pentru predarea comunicativă a mesajului. Apelul la manualul digital, secvențele multimedia (înregistrări audio-video) și aplicațiile interactive educaționale (platforme Web 2.0, jocuri didactice virtuale) au sporit considerabil atractivitatea lecțiilor și au oferit elevilor posibilitatea de a reasculta discursurile, de a vizualiza structurile textuale și de a exersa independent operațiile de decodificare și codificare.

Această infrastructură digitală interactivă a activat în mod direct strategiile metacognitive descrise în fundamentarea teoretică a cercetării (Capitolul II). Prin tehnici de autoevaluare ghidată pe suport digital, utilizarea jurnalelor reflexive și aplicarea organizatorilor cognitivi în cele 14 unități tematice, elevii din eșantionul experimental au fost stimulați să își conștientizeze, să își monitorizeze și să își autoregleze propriul progres. Corelarea dintre resursele digitale multimedia și fixarea scrisă pe fișele de lucru a asigurat trecerea de la receptarea pasivă la producția verbală autonomă și la interacțiunea de grup.

Administrarea repetată a testului de evaluare a nivelului competenței (proba pe textul-suport „Prima zi de școală”, după Cezar Petrescu) reflectă rezultate considerabil sporite în etapa de validare, în comparație cu datele înregistrate la etapa inițială de constatare a experimentului.

Tabelul 3.21. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectiva valorificării mesajului oral (etapa de validare)

Eșantion experimental				Eșantion martor			
Punctaj	Frecvența	%	Niveluri	Punctaj	Frecvența	%	Niveluri
10	0	0	Minim 25%	10,00	3	5,0	Minim 41,7%
15	0	0		15,00	9	15,0	
20	0	0		20,00	5	8,3	
25,00	2	3,0		25,00	2	3,3	
30,00	6	8,8		30,00	2	3,3	
35,00	10	14,7		35,00	4	6,8	
40,00	1	1,5	Mediu 47%	40,00	3	5,0	Mediu 41,6%
45,00	2	3,0		45,00	5	8,3	
50,00	4	5,9		50,00	10	16,7	
55,00	6	8,8		55,00	4	6,8	
60,00	10	14,7		60,00	1	1,6	
65,00	9	13,3	Avansat 26,5%	65,00	2	3,3	Avansat 16,7%
80,00	4	5,9		70,00	5	8,4	
85,00	6	8,8		80,00	3	5,0	
90,00	8	11,8		85,00	2	3,3	
Abaterea standard (68 subiecți)			20,79138	Abaterea standard (60 subiecți)			22,04515
Media aritmetică			58,4559	Media aritmetică			42,3333

Reprezentarea grafică din Figura 3.9 oferă sinteza globală a nivelurilor de dezvoltare a competenței de comunicare literară, înregistrate la etapa de validare (post-test) pentru ambele eșantioane incluse în cercetare. Dinamica curbelor evidențiază o reconfigurare structurală majoră a performanțelor în favoarea grupului supus intervenției formative tehnologizate.

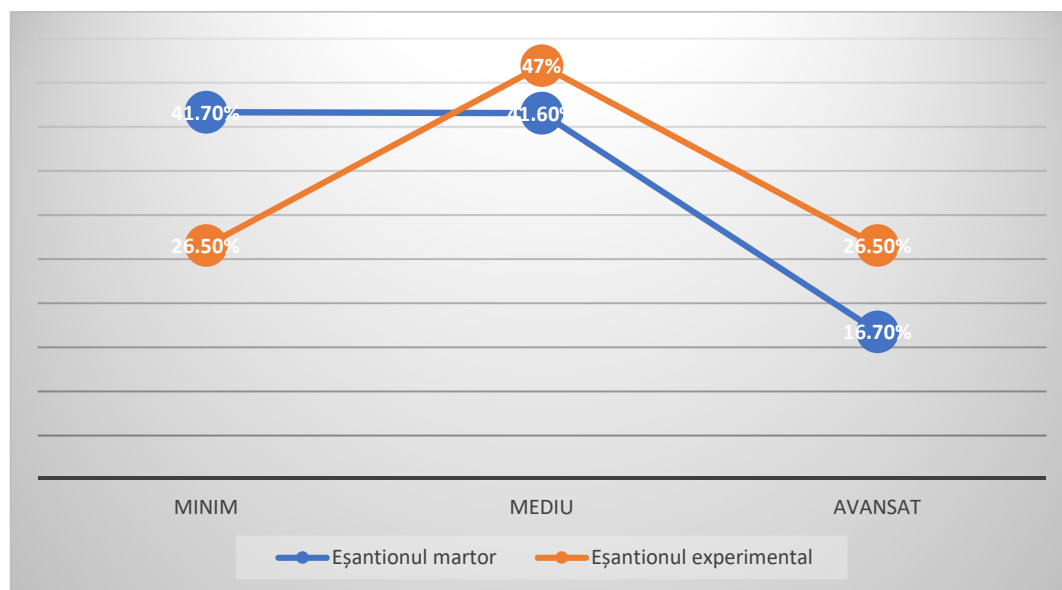


Figura 3.9. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectiva valorificării mesajului oral la orele de literatură română (etapa de validare)

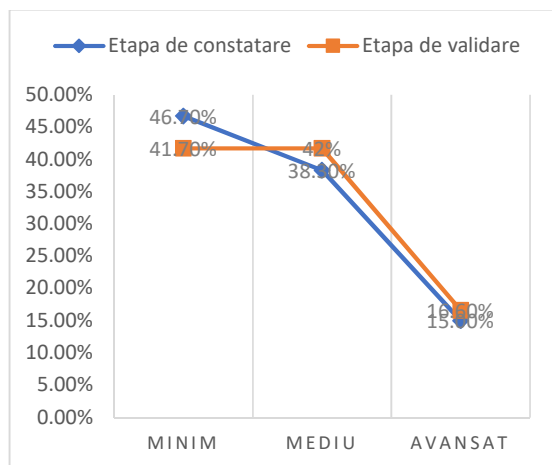
În Figura 3.10 sunt redate comparativ evoluțiile intra-grup înregistrate între etapele de constatare (pre-test) și validare (post-test) pentru ambele loturi investigate, oferind o confirmare vizuală a dinamicii de progres.

La nivelul eșantionului martor (Figura 3.10), liniile aferente celor două etape sunt aproape suprapuse, indicând o stagnare structurală a performanțelor în absența intervenției experimentale. Nivelul minim prezintă o oscilație minoră și nesemnificativă, scăzând nesemnificativ de la 46,70% la 45,00%, în timp ce palierul avansat rămâne complet blocat la valoarea inițială de 16,70%.

În contrapondere directă, eșantionul experimental înregistrează o reconfigurare profundă a curbei de performanță. Se constată o contracție masivă a ponderii elevilor situați la nivelul minim, care coboară spectaculos de la un prag critic de 50,00% la doar 26,50%. Această translație a generat o creștere evidentă pe treapta nivelului mediu, care urcă de la 30,90% la 47,10%, precum și o consolidare certă a palierului de performanță avansată, care evoluează pozitiv de la 19,10% la 26,50%.

Aceste traiectorii asimetrice demonstrează empiric că reconfigurarea comportamentului comunicațional al elevilor din grupul experimental se datorează în mod exclusiv impactului formativ al tehnologiilor comunicaționale introduse.

Eșantionul martor



Eșantionul experimental

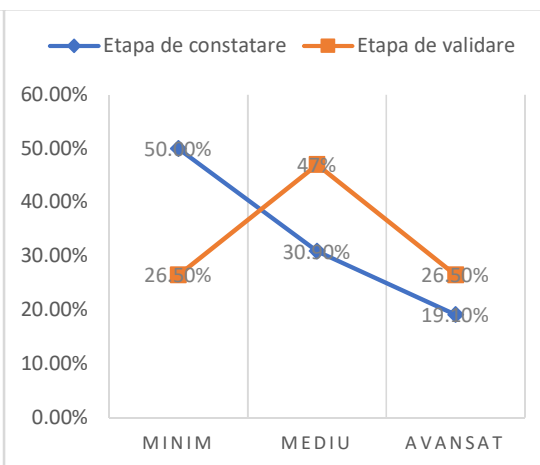


Figura 3.10. Valori medii comparate privind nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară a elevilor din perspectiva utilizării mesajului oral la orele de literatură română

În concluzie, analiza comparativă a valorilor medii evidențiază faptul că elevii din eșantionul experimental au înregistrat un nivel superior de dezvoltare a competenței de comunicare literară din perspectiva utilizării mesajului oral, comparativ cu elevii din eșantionul martor. Aceste

rezultate confirmă eficiența demersului pedagogic aplicat și impactul pozitiv al strategiilor utilizate asupra formării competențelor de comunicare literară.

3.3 Concluzii la capitolul 3

1. Validarea concepției pedagogice: Rezultatele experimentului pedagogic au confirmat actualitatea cercetării și au validat concepția investigației cu privire la predarea comunicativă a mesajului oral în context literar. Acest demers a susținut direct dezvoltarea competenței de comunicare literară la disciplina Limba și literatura română pentru elevii din ciclul primar. Veridicitatea datelor este garantată de rigoarea parametrilor metodologici inițiali și de utilizarea unei metodologii matematice riguroase, în deplină concordanță cu scopul și obiectivele propuse. Caracterul continuu al intervenției (desfășurată la clasa a III-a pe baza suportului didactic elaborat) a permis colectarea unor date solide, facilitând executarea unei analize cantitative și calitative de înaltă fidelitate.

2. Necesitatea programului formativ: În procesul studierii literaturii române, elevii au demonstrat că pot să recunoască și să utilizeze formele mesajului oral în diverse situații contextuale. Totuși, diagnosticările realizate în cadrul activității didactice inițiale au condus la ideea că școlarii mici nu dispuneau de o competență de comunicare literară pe deplin coerentă, funcțională și eficientă. Acest deficit a impus stringența unei investigații experimentale centrate pe un program formativ special, cu scopul explicit al dezvoltării limbajului și al optimizării comunicării.

3. Abordarea inductivă și indicatorii de calitate: Experimentul a demonstrat posibilitatea și necesitatea aplicării strategiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral la nivelul școlii primare. Au fost validate principiile de utilizare contextuală a acestuia, în condițiile respectării riguroase a etapelor specifice procesului de formare a competenței de comunicare literară. Ca indicatori de calitate ai acestui parcurs curricular, au fost confirmați și dezvoltați următorii itemi structurali: identificarea, decodificarea, descoperirea echivalentului semantic, codificarea în literatura română, utilizarea contextuală și integrarea lingvistică în conversație.

4. Eficiența celor trei direcții strategice: Ansamblul de activități realizate în învățământul primar a demonstrat randamentul superior al lotului experimental prin corelarea simetrică a celor trei dimensiuni ale modelului:

a) Strategia receptivă a limbajului: valorificată prin metode specifice de identificare și decodificare a textului-suport audiat, optimizând capacitățile de înțelegere primară;

- b) Strategia producerii mesajelor: a valorizat mesajul oral ca instrument esențial de construcție autonomă a sensului, dezvoltând capacitățile de descoperire a echivalentului semantic și de codificare în situații de comunicare literară;
- c) Strategia interacțiunii comunicative autentice: a favorizat dezvoltarea capacităților de utilizare contextuală prin generarea de structuri dialogate, consolidând totodată integrarea lingvistică a discursului în fluxul conversației.

5. Modelul tehnologic și programul de formare: Produsul final al cercetării îl constituie modelul tehnologic de receptare–învățare a mesajului oral, ce integrează tehnologiile comunicative și strategiile de interacțiune autentică, pe baza căruia s-a elaborat și programul formativ.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele cercetării au demonstrat actualitatea studiului, au validat inovația științifică, argumentând valoarea epistemologică și praxiologică a investigației. Sinteza teoretică și interpretarea datelor experimentale au condus la următoarele concluzii:

1. Din perspectiva optimizării procesului de predare-învățare-evaluare a literaturii române în învățământul primar, se impune valorificarea sistemică a mesajului oral, cu luarea în considerare a factorilor psiholingvistici, precum tendința de „mărginire semantică” și de rigidizare sintactică a mesajului oral, precum și a factorilor psihopedagogici, reprezentați de particularitățile de vârstă ale elevilor, cultura profesională și măiestria didactică a cadrelor didactice. Integrarea eficientă a tehnologiilor comunicative, a mijloacelor cultural-literare, a metodologiei interactive și a formelor adecvate de organizare a instruirii contribuie la realizarea obiectivelor formării comunicării literare și la extinderea resurselor didactice necesare învățării productive a conținuturilor literare.

2. Nu există încă o definiție unanim acceptată pentru „tehnologiile comunicative”, de aceea am propus o redefinire a conceptului. În această cercetare, tehnologiile comunicative de receptare-învățare a mesajului oral sunt înțelese ca un ansamblu de acțiuni didactice care proiectează optim predarea mesajului oral, valorifică surse autentice și mobilizează competențele pedagogice necesare pentru crearea unor situații interactive orientate spre dezvoltarea competenței de comunicare la literatura română.

3. Practica școlii primare de predare-învățare-evaluare a literaturii române demonstrează că nu există strategii recomandate exclusiv pentru receptarea-învățarea mesajului oral; cercetările din domeniul didacticii literaturii române sugerează utilizarea unei game largi de tehnologii comunicative prin intermediul activităților precomunicative și comunicative. Valorificarea strategiilor de predare a mesajului oral prin activități comunicative a implicat integrarea următoarelor categorii fundamentale de metode: metode de comunicare care cuprind tehnici orale (expozitive și conversative), metode bazate pe suport scris (lucrul cu textul și manualul) și modalități oral-vizuale (instruirea multimedia și tehnici audiovizuale); metode de explorare și acțiune care includ forme de explorare directă și indirectă, alături de metode de acțiune reală sau simulată (exerciții, activități creative, jocuri didactice și de rol); metode de comunicare intrapersonală care sunt axate pe reflecție și procesare interioară.

4. În urma analizei modului de procesare a mesajului oral la orele de literatură română, elevii s-au diferențiat în trei categorii calitative:

- Elevii cu nivel minim al competenței de comunicare recunosc și folosesc mesajul oral doar în situații predictibile și foarte simple, înțeleg enunțurile numai dacă interlocutorul vorbește clar și

manifestă dificultăți majore în identificarea, decodificarea și codificarea mesajului oral, ceea ce indică un nivel scăzut de valorificare autonomă a acestuia;

- Elevii cu nivel mediu înțeleg mesajul oral exprimat în limbaj standard, utilizează expresii literare uzuale, pot relata evenimente audiate și pot formula opinii și argumente simple, demonstrând o competență funcțională, dar aflată încă în proces de dezvoltare;
- Elevii cu nivel avansat înțeleg o gamă largă de mesaje orale complexe, inclusiv sensuri implicite, se exprimă fluent și spontan și stăpânesc tehnici avansate de structurare și coeziune a mesajului oral, demonstrând o competență matură, reflexivă și pe deplin autonomă.

5. Modelul de predare-învățare a mesajului oral prin tehnologii comunicative în învățământul primar reprezintă o construcție metodologică sistemică de abordare comunicativ-funcțională a formării competenței de comunicare literară autentică, proiectată structural în baza componentelor curriculare fundamentale (epistemologie, teleologie, conținuturi, strategii). Tehnologiile comunicative de receptare și învățare a mesajului oral sunt orientate riguros spre interiorizarea și formarea valorilor estetice și lingvistice ale limbajului mesajului oral.

6. Modelul didactic de proiectare a mesajului oral prin intermediul tehnologiilor comunicative constituie un instrument praxiologic valoros deoarece:

- realizează în mod simbiotic atât funcția cultural-estetică, cât și funcția comunicativă a textului literar;
- formează competențe de comunicare la literatura română la nivel de cunoștințe despre limbajul literar, capacități de a construi enunțuri corecte cu unități literare și atitudini de valorizare a stilului comunicativ;
- servește ca mijloc eficient de consolidare, fixare și evaluare a comunicării literare, în general, și a limbajului literar receptat, în particular;
- conceptualizează și formează valori socio-culturale în rândul școlarilor mici;
- generează și garantează caracterul autentic al interacțiunii didactice la lecțiile de literatură română.

7. Criteriile de selectare și organizare a mesajului oral au ca scop optimizarea învățării literaturii române, stimulând interesul cognitiv al elevilor pentru utilizarea structurilor asimilate în acte de relaționare autentică, subiectul tematic și valoarea estetică constituind principiile directoare în selectarea limbajului literar pentru receptarea și învățarea mesajului oral.

8. Indicatorii eficientizării receptării-învățării mesajului oral în învățământul primar, grupați pe axa identificare-decodificare-descoperire a echivalentului literar, codificare și producere prin transpunere, utilizare contextuală a mesajului oral și integrare lingvistică în

conversație, asigură proiectarea competentă a strategiilor didactice, fiind orientați direct spre dezvoltarea competenței de comunicare bazate pe valorile expresive ale limbajului mesajului oral.

9. Rezultatele experimentului pedagogic au validat concepția investigației cu privire la nevoia predării comunicative pentru dezvoltarea la elevi a competenței de comunicare la literatura română prin valorile mesajului oral, veridicitatea fiind garantată de metodologia de cercetare, corelată cu scopul și obiectivele investigației, de caracterul continuu al formării și posibilitatea exersării activităților experimentului care au permis analiza calitativă a datelor experimentare.

10. Ansamblul activităților realizate prin intermediul tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral în învățământul primar a valorificat activitățile comunicative funcționale (receptive și productive) și interacționale (de dialog și mediere), contribuind la dezvoltarea competenței de comunicare literară. Aceste activități au favorizat gândirea productivă, flexibilitatea raționamentului, exprimarea fluentă, integrarea culturală și adaptabilitatea conversațională. Utilizarea resurselor digitale, precum manualele digitale, aplicațiile interactive și materialele audio-video, a consolidat procesul formativ prin facilitarea reascultării, vizualizării și analizei mesajului oral în contexte variate, fără a diminua caracterul fundamental verbal și interuman al comunicării didactice.

11. Datele statistice ale cercetării au demonstrat oportunitatea aplicării tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral în învățământul primar și valabilitatea principiilor definitorii pentru utilizarea contextuală a acestuia, în condițiile respectării etapelor psihopedagogice de formare a competenței de comunicare literară. Modelul propus și-a confirmat valoarea praxiologică prin creșterea semnificativă a nivelului competențelor de comunicare la literatura română, eficacitatea învățării fiind potențată de stimularea motivației interne pentru autoînvățare a elevilor.

12. Din perspectiva valorificării mesajului oral, definim competența de comunicare literară ca un ansamblu integrat de atitudini, cunoștințe și capacități privind receptarea, înțelegerea, interpretarea și utilizarea contextuală a mesajului oral cu valoare literară. Aceasta include capacități de identificare și decodificare a informațiilor, de echivalare și integrare lingvistică și semantică a conținuturilor receptate, precum și utilizarea acestora în situații de comunicare literară.

În baza datelor experimentului pedagogic, considerăm utile următoarele recomandări practice:

- Ideile teoretice și rezultatele aplicative ale cercetării pot fi utilizate la modernizarea și flexibilizarea standardelor de eficiență a învățării pentru învățământul primar, prin deschiderea unor noi perspective de abordare comunicativă a mesajului oral;

- Implementarea tehnologiilor comunicative în predarea literaturii române amplifică considerabil retroacțiunea (feedbackul) în comunicarea didactică și demonstrează necesitatea revizuirii ghidurilor metodice în aspectul valorificării optime a limbajului mesajului oral;
- Infuzarea în curriculumul disciplinar la literatura română în învățământul primar a unor module specifice ce vizează mesajul oral (selectate în dependență de necesitățile de grup ale elevilor și de gradul de cunoaștere al literaturii române) va stimula elevii spre utilizarea corectă a limbajului mesajului oral în comunicarea scrisă și orală, asigurând caracterul autentic și funcțional al competenței de comunicare;
- Produsele aplicative ale cercetării sunt recomandate cadrelor didactice ca suport de bază în proiectarea educațională de lungă durată și de scurtă durată, oferind învățătorilor un instrument valid, gata structurat, pentru formarea competenței de comunicare la literatura română a elevilor;
- Modelul didactic de receptare-învățare a mesajului oral prin tehnologii comunicative este recomandat pentru aplicare generalizată în toate clasele primare, adaptându-se flexibil, prin selectarea corespunzătoare a unităților literare, la nivelul de dezvoltare și la capacitățile specifice ale elevilor din ciclul primar.

BIBLIOGRAFIE:

În limba română:

1. AFANAS, Aliona. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013, 200 p. ISBN 978-9975-48-038-3.
2. ALBULESCU, Ion; ALBULESCU, Mirela. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Polirom, 2000, 224 p. ISBN 978-973-683-566-7.
3. ARDELEANU, Sanda-Maria. *Repere în dinamica studiilor pe text. De la o gramatică narativă către un model de investigație textuală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 120 p. ISBN 978-973-30-4843-
4. BARTHES, Roland. *Plăcerea textului. Roland Barthes despre Roland Barthes. Lecția*. Chișinău: Cartier, 2006. 228 p. ISBN 978-9975-79-400-8.
5. BERGER, René. *Artă și comunicare*. București: Meridiane, 1976, 424 p.
6. BĂRBULESCU, Adriana; BEȘLIU, Carmen. *Comunicare și interacțiune didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009, 224 p. ISBN 978-973-30-2658-7.
7. BOCOȘ, Mușata. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Pitești: Paralela 45, 2013, 352 p. ISBN 978-973-47-3084-7.
8. BOCOȘ, Mușata-Dacia. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom, 2013, 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
9. BOCOȘ, Mușata; (coord.). *Ghid metodologic pentru predarea disciplinei opționale „Strategii metacognitive”*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2016, 140 p. ISBN 978-606-17-0894-4.
10. BOJIN, Alexandru. *Metodica studierii literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, 344 p.
11. BONTAȘ, Ioan. *Pedagogie: Tratat*. Ed. a 5-a. București: All, 2001, 394 p. ISBN 973-571-351-9.
12. BOTEZATU, Eliza. *Pragul de sus: texte și contexte literare*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2004. 232 p. ISBN 9975-69-583-9.
13. BUDNIC, Angela. *Căile tehnologice de formare a abilităților comunicative la viitorii profesori de limbă engleză*. În: *Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău, 2001, vol. 4, pp. 264–267.
14. BURLACU, Alexandru. *Modele de lectură și interpretare în școală*. Chișinău: Cartier, 2014, 256 p. ISBN 978-9975-79-883-9.

15. BURLACU, Alexandru. *Ghid metodic pentru dezvoltarea comunicării orale* : „Universul poetic vierian în învățământul primar”. Slatina: Edudel, 2026. 25 p. ISBN 978-630-369-548-8.
16. BURLACU, Alexandru. *Ghid metodologic* : Valorificarea textului literar în clasele I și a II-a. Slatina: Edudel, 2026. 18 p. ISBN 978-630-369-547-1.
17. BURLACU, Alexandru; STRAH, Lidia. Valorificarea metodologică a textului literar în clasele primare. În: *Știință, educație, cultură: 35-a aniversare a Universității de Stat din Comrat*, 1 ianuarie 2025. Comrat: A&V Poligraf, 2026, vol. 4, pp. 367–370. ISBN 978 9975 83 336 3.
18. BURLACU, Alexandru. *Texistențe. Vol. 4: Ființa poeziei*. Chișinău: Gunivas, 2020, 272 p. ISBN 978-9975-3374-1-0.
19. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* : Învățare, Predare, Evaluare. Trad. coord. de Gheorghe Moldovanu. Strasbourg : Diviziunea Politici Lingvistice, 2001, 224 p. ISBN 92-871-1300-X.
20. CALLO, Tatiana. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-633-0
21. CALLO, Tatiana, BURLACU, Alexandru, CARAMAN, Viorica, ȚAU, Elena [et al.]. *Curriculum național. Aria curriculară: Limbă și comunicare. Învățământul primar*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018. 112 p.
22. CALLO, Tatiana. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007, 171 p. ISBN 978-9975-90-161-7.
23. CATERENCIUC, Svetlana; **FLOREA, Veronica Alina**. Receptarea mesajului oral în literatura română: perspective metacognitive în învățământul primar. În: *Univers Pedagogic*, nr. 1 (89), 2026, pp. 24–29. E-ISSN 1857-4521. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.1.04>
24. CARPOV, Maria. *Prin text, dincolo de text*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1999, 208 p. ISBN 973-9312-46-2.
25. CĂLINESCU, Matei. *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*. Traducere din limba engleză de Virgil Stanciu. București: Humanitas, 2017, 640 p. ISBN 978-973-50-5699-5
26. CERGHIT, Ioan. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. București: Editura Aramis, 2002, 267 p. ISBN 973 8354 35 5.
27. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2006, 384 p. ISBN 973 46 0390 8.

28. CHEREJA, Florica. *Învățarea eficientă*. București: Centrul Educația 2000+, 2002, ISBN 973-85702-8-2.
29. CHEREJA, Florica. *Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar*. București: Humanitas Educațional, 2004, 128 p. ISBN 973-689-060-X
30. CHIFU, Valeria. Strategii interactive de optimizare a dialogului în perechi la lecțiile de limbă și literatură română. În: *Didactica modernă în învățământul primar: abordări comunicativ-funcționale*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2015, pp. 78–85.
31. CHIRCEV, Anatol. Dezvoltarea limbajului și a atenției auditive la școlarul mic. În: *Studii de psihopedagogie contemporană*. Chișinău: Știința, 1978, pp. 45-52.
32. CIOBANU-MOCANU, Liuba. Geneza limbajului la copii. În. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2008, nr. 9 (19), pp. 216-220.
33. COAȘAN, Aurelia; VASILESCU, Alexandrina. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 127 p.
34. COJOCARU-BOROZAN, Maia. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: UPSC, 2011, 385 p.
35. CONLEY, Mark W. *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*. Traducere de Raluca Ungureanu, Dragoș Rusu; Liliana Romaniuc (coord.). Iași: Polirom, 2019, 432 p. ISBN 978-973-46-6918-9.
36. CORNEA, Paul. *Introducere în teoria lecturii*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 1998, 40 p. ISBN 973-683-035-7.
37. CORTI, Maria. *Principiile comunicării literare*. București: Editura Univers, 1981, 12 p.
38. COTEANU, Ion. Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ. // *Revista de pedagogie*, 1985, nr. 3.
39. COTEANU, Ion. Cum vorbim despre text. În: *Analize de texte poetice. Antologie*. Coord. Ion COTEANU. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1986, pp. 7-36
40. COZĂRESCU, Mihai. *Comunicarea didactică. Teorie și aplicație*. București: Editura ASE, 2003, 152 p. ISBN 973 594 527 4.
41. CREȚU, V. Transform your lesson into a game. *Didactica Pro*, nr. 3, 2000, pp. 54–55. ISSN 1810-6455.
42. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2002, 464 p. ISBN 973 681 063 1.
43. CUCOȘ, Constantin. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008, 272 p. ISBN 978 973 46 0936 9.

44. DERȘIDAN, Aurelia. *Comunicarea orală în școală. Strategii și dificultăți*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003, 152 p.
45. DIMITRIU, Corneliu. *Gramatica limbii române explicată. Morfologia*. Iași: Junimea, 1979, 392 p.
46. DOGARU-ULIERU, Valentina; DRĂGHICESCU, *Educație și dezvoltare profesională*. Craiova: Editura Universitaria, 2010, 286 p. ISBN: 978-606-14-0012-6.
47. DUFRENNE, Maurice. *Fenomenologia experienței estetice*. București: Editura Meridiane, 1976, 462 p.
48. ECO, Umberto. *Opera deschisă*. Traducere din limba italiană de Cornel Mihai Ionescu. Pitești: Paralela 45, 2002, 336 p. ISBN 973-593-559-0.
49. EFTIMIE, Nicoleta. *Introducere în didactica limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010, 184 p. ISBN 978-973-30-2748-5.
50. FISHER, Douglas, BROZO, William G. *50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text*. Traducere de Sanda-Andreea Mardare. Iași: Polirom, 2021. 312 p. ISBN 978-973-46-8632-2.
51. **FLOREA, Veronica Alina**. Valențe formative și tehnologii de mediere ale mesajului oral în învățământul primar. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, 2026, nr. 2(89). E-ISSN 1857-4521. <https://up.upsc.md/?p=1159#more-1159>
52. **FLOREA, Veronica Alina**. Mesajul literar oral în ciclul primar. În: *Materialele Conferinței internaționale Crossing Boundaries in Culture and Communication*, Universitatea Româno-Americană, București, ediția a XIV-a, vol. 15, nr. 3, 31 octombrie – 1 noiembrie 2024, București: Editura Pro Universitaria, 2024. ISSN 2248-2202; ISSN-L 2248-2202. [CBCC 15.3 2024 \(1\).pdf](#)
53. **FLOREA, Veronica Alina**. Receptarea mesajului oral la literatura română pentru învățământul primar. În: *Cercetare, inovare, dezvoltare*, Ed. Vol. 1, 19 aprilie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, Vol. 1, pp. 254-260. ISBN 978-9975-46-969-2. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/222598
54. **FLOREA, Veronica Alina**. Oportunități metodologice de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar. În: *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii: Materialele Conferinței Științifice Internaționale (Hibrid)*, Ediția a VI-a, 28–29 aprilie 2023. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2023, pp. 184–190. ISBN 978-9975-62-568-5DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10081641>

55. **FLOREA Veronica Alina**; STRAH, Lidia. Metode de receptare a mesajelor literare orale la literatura română în învățământul primar. In: *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования*, Ed. 3, 30 noiembrie 2023, Comrat. Компат: Типография „A & V Poligraf”, 2023, pp. 240–244. ISBN 978-9975-83-293-9. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/228319_240-244_21.pdf
56. **FLOREA, Veronica Alina** Repere epistemologice ale tehnologiilor comunicative de predare a mesajelor orale. În: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului: Culegere de articole ale Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională*, Ediția a 3-a, 4–5 noiembrie 2022, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2022, pp. 161–167. ISBN 978-9975-46-681-3. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/175160
57. **FLOREA, Veronica Alina**. Competența de receptare a mesajului oral în diverse situații de comunicare la copiii din învățământul primar. În: *Traducerea – act creativ: între știință și artă : in onore Ludmila ZBANȚ, profesor universitar, doctor habilitat cu ocazia aniversării a 65-a de la naștere: Materialele Colocviului Internațional*, 14 aprilie 2022, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2022, pp. 399–403. ISBN 978-9975-159-37-1. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6524325>
58. GRANACI, Lidia. *Educația prin joc: teorie și practică*. Chișinău: Epigraf, 2010, 192 p. ISBN 978-9975-109-34-5
59. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Tehnologii de dezvoltare a competenței de comunicare verbală a studenților*. Chișinău: CEP USM, 2007, 184 p.
60. GRIGORE, Elena; MACRI, Cecilia. *Stiluri de predare, stiluri de învățare. Modulul 3: Ghid metodologic realizat în cadrul Proiectului „Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban”*. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului: Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă (UMPFE), 2011, 106 p.
61. GOIA, Vistian; DRĂGOTOIU, Ion. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 184 p. ISBN 973-30-4231-5
62. GUȚU, Vladimir; BUCUN, Nicolae; GHICOV, Adrian (coord.). *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Lyceum, 2017, 160 p. ISBN 978-9975-3151-2-8.
63. GUȚU, Vladimir; MURARU, Elena; DANDARA, Otilia. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic*. Chișinău: CE USM, 2003, 87 p. ISBN 9975-70-348-8.
64. GUȚU, Vladimir (coordonator). *Educația centrată pe cel ce învață: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2009, 132 p. ISBN 978-9975-70-011-8.

65. GUȚU, Vladimir; VICOL, Marta. *Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, 2014, 553 p. ISBN 978-606-685-170-1.
66. HADÂRCĂ, Maria. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță. În: *Didactica Pro...*, 2005, nr. 5–6 (34), p. 67–70. ISSN 1810-6455
67. HOBJILĂ, Angelica. *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*. Iași: Institutul European, 2008. 254 p. (Colecția Universitaria). ISBN 978-973-611-525-7.
68. IACOB, Luminița. Comunicare didactică. În: CUCOȘ, Constantin (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 1998, p. 184–199. ISBN 973-681-061-5.
69. ILIE, Emanuela. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Polirom, 2014, 336 p. ISBN 978-973-46-4731-6.
70. INGARDEN, Roman. Structura fundamentală a operei literare. // *Poetică și stilistică. Orientări moderne*. București: Univers, 1972, p. 53–68.
71. IONESCU, Miron. *Strategii de activitate a elevilor în procesul didactic*. Cluj-Napoca: Dacia, 1980, 322 p.
72. IONESCU, Miron. *Instrucție și educație: paradigme, strategii, orientări și modele*. Arad: Vasile Goldiș University Press, 2007, 408 p. ISBN 978-973-664-200-5.
73. IONESCU, Mihaela. *Metacogniția și succesul în învățare: strategii de autoreglare a activității intelectuale*. Iași: Polirom, 2003, 224 p. ISBN 973-681-325-8.
74. IORDAN, Iorgu. *Stilistica limbii române*. Ediție definitivă. București: Editura Științifică, 1975, 412 p.
75. IOSIFESCU, Silvian. *Construcție și lectură*. București: Univers, 1970, 409 p.
76. IUCU, Romița. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2006, 272 p. ISBN 973-46-0235-7.
77. ISER, Wolfgang. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Traducere din limba germană de Romanița Constantinescu. Pitești: Paralela 45, 2006, 412 p. ISBN 973-697-907-4.
78. JOIȚA, Emilia. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002, 237 p. ISBN 973-681-100-X.
79. JOIȚA, Emilia. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Universitaria, 2007, 220 p. ISBN 978-973-742-872-1.
80. JOIȚA, Emilia. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010, 280 p. ISBN 978-973-611-661-2.

81. MARIN, Mariana, GORAȘ-POSTICĂ, Viorica, POPA, Viorica, et al. *Limba și literatura română: Curriculum național: Învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018, 124 p.
82. MAȘEK, Victor Ernest. Receptarea artistică. În: *Estetica*. Coordonatori: Gheorghe Achiței, Marcel Breazu. București: Editura Academiei, 1983, p. 238–262.
83. MÂNDÂCANU, Virgil. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Lyceum, 1997. 358 p. ISBN 9975-939-19-8.
84. MÂNDÂCANU, Virgil. Conținutul învățământului în context curricular. În: *Tehnologii educaționale moderne*. Vol. II. Chișinău: [f. e.], 1994, pp. 7–20. ISBN 5-376-01480-0.
85. MÂNDÂCANU, Virgil. *Profesorul-maestru: (în contextul pregătirii inițiale a cadrelor didactice)*. Chișinău: Pontos, 2009. 628 p. ISBN 978-9975-72-267-4..
86. MÂNDÂCANU, Virgil. Promovarea tehnologiilor moderne în context curricular. În: *Tehnologii educaționale moderne*. Partea III: Cercetarea pedagogică. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 1994, pp. 9–16.
87. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 145 p. ISBN 978-973-664-538-9
88. MINDER, Michel. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003, 424 p. ISBN 9975-79-39-16.
89. MINISTERUL EDUCAȚIEI. *Ghid metodologic pentru aplicarea programei școlare de Limba și literatura română în învățământul primar*. București: Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE), 2023. 114 p.
90. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română: clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Aprobata prin Ordinul Ministrului nr. 3418 / 19.03.2013, București: MEN, 2013, 41 p.
91. MOLEA, Florentina. *Lectura literară în ciclul primar*. Craiova: Universitaria, 2010, 210 p. ISBN 978-606-14-0010-2.
92. MORARU, Oana. *Copilul tău citește*. București: Editura Univers, 2022, 192 p. ISBN 978-973-341-394-3.
93. NEACȘU, Ioan. *Instruirea și învățarea – fundamentări teoretice și aplicații*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1990. 254 p.
94. NEACȘU, Ioan. *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom, 2015. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
95. NEGOVAN, Valeria. *Psihologia învățării: Forme, strategii și stil*. București: Editura Universitară, 2007, 288 p. ISBN 978-973-749-098-8.

96. NICOLA, Ioan. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2000, 574 p. ISBN 973-8066-28-0
97. NICOLA, Ion. *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, 384 p. ISBN 973-30-5450-4.
98. NICULESCU, Rodica Mariana. *Formarea formatorilor*. București: All Educational, 2000, 286 p. ISBN 973-684-297-4.
99. OPREA, Crenguța Lăcrimioara. *Strategii didactice interactive*. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 272 p. ISBN 978-973-30-1695-3.
100. PAMFIL, Alina. *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. București: Editura Art, 2009, 248 p. ISBN 978-973-12-4241-5.
101. PĂTRAȘCU, Dumitru. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, 704 p. ISBN 9975-78-379-1.
102. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. *Comunicarea eficientă*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2004. 272 p. ISBN 973-681-708-4.
103. PÂSLARU, Vlad. *Introducere în teoria educației literar-artistice. Dileme contemporane*. Ed. a 2-a, revăz. București: Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6.
104. PÂSLARU, Vlad; PAPUC, Ludmila; NEGURĂ, Ion. *Construcție și dezvoltare curriculară : Ghid metodologic*. Chișinău: UST, 2005. 170 p. ISBN 9975-78-385-6.
105. PESCARU, Maria; **FLOREA, Veronica Alina**. Strategii de receptare a mesajelor orale din literatura română în învățământul primar. În: *Revista Didactica Pro*, 2025, nr. 5(153), pp. 27–31. ISSN 1810-6455. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10719390>
106. PESCARU, Maria; **FLOREA, Veronica Alina**. Importanța receptării mesajului literar oral. În: *Știință, educație, cultură: 34-a aniversare a Universității de Stat din Comrat culegere de articole*, 1 ianuarie 2025, Comrat. Comrat: A&V Poligraf, 2025, Vol. 3, pp. 327–334. ISBN 978-9975-83-336-3.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15177836>
107. PESCARU, Maria, DOBRIN, Nicoleta. Dezvoltarea abilităților de lectură cu ajutorul textului literar la elevii din ciclul primar. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 2025, nr. 3-4 (151-152), pp. 60-63. ISSN 1810-6455.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.16945009>
108. PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Psihologia copilului*. Traducere de Teodora Popa. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, 184 p.

109. POPESCU, Dan Dumitru. *Arta de a comunica*. București: Editura Economică, 1998, 287 p. ISBN 978-973-590-062-5. VIANU, Tudor. *Estetica*. București : Minerva, 2002. 416 p. ISBN 973-21-0697-2
110. POTOLEA, Dan; MANOLESCU, Marin. *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: Ministerul Educației și Cercetării: Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005, 245 p. ISBN 973-0-04090-7.
111. POPA, Natalia. *Conținuturi literare în învățământul primar*: Suport de curs. Chișinău: CEP UPSC, 2023, 96 p. ISBN 978-9975-46-706-3.
112. RIVERS, Wilga M. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. Traducere de S. Ionescu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, 235 p.
113. SADOVEI Larisa. *Dimensiunea praxiologică a comunicării didactice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. 176 p. ISBN 978-9975-46-112-2.
114. SAVIN, Petronela; FICHIOȘ, Monica. *Ghid metodologic pentru învățământul primar : Limba și literatura română*. Iași: Institutul European, 2017, 214 p. ISBN 978-606-24-0205-1.
115. SARIVAN, Luminița. GAVRILĂ, Rodica. *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*. București: Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă (UMPFE), 2009, 100 p.
116. SÂMIHĂIAN Florentina. *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art. 2014, 288 p. ISBN: 978-606-71-0080-8.
117. SARTRE, Jean-Paul. *Ce este literatura?* Traducere de Sorin Mărculescu. București: Univers, 1969, 186 p.
118. SOLCAN, Angela. *Problematizarea-strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Teză de doctor în pedagogie*. Chișinău, 2003, 157 p.
119. STAN, Maria Magdalena. *Elaborarea și validarea unui sistem de predicție asupra reușitei școlare la debutul școlarizării*. Pitești: Editura Tiparg, 2012, 216 p. ISBN 978-973-735-624-6.
120. STRAH, Lidia. Funcțiile textului într-o situație specifică de comunicare. În: *Revistă de Științe Socioumane*. 2019, nr. 3(43), pp. 28–34. ISSN 1857-0119.
121. STRAH, Lidia. Evoluția conceptului de competențe de comunicare în aspect constructiv. În: *Eugeniu Coșeriu centenar. Limba, creativitate, cultură - structuri de rezistență ale ființei umane: colocviul internațional de științe ale limbajului*, ediția a 16-a, 24-25 septembrie 2021, Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 172-175. ISBN 978-9975-158-66-4.
122. STRAH, Lidia; FLOREA, Veronica Alina. Tehnologii de receptare-învățare a mesajului oral în ciclul primar. In: *Știință, educație, cultură: Culegere de articole ale Conferinței*

- Științifico-Practice Internaționale*, Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2026, Vol. 4, pp. 194–199. ISBN 978-9975-83-336-3.
123. STRATAN, Valentina. *Evaluarea competențelor în învățământul primar* : Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău : Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020. 164 p.
124. ȘCHIOPU, Constantin. *Metodologia educației literar-artistice a elevilor*. Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2015, 291 p.
125. ȘCHIOPU, Constantin. *Metodica predării literaturii române*. Pitești: Carminis, 2009, 335 p. ISBN 978-973-123-095-5.
126. ȘCHIOPU, Constantin. Receptarea literaturii prin sistemul de exerciții-sarcini cu un caracter interactiv . În: *Univers Pedagogic*, 2015, nr. 2(46), pp. 39-44. ISSN 1811-5470.
127. ȘERDEAN, Ioan. *Metodica predării limbii române în învățământul primar (clasele I–IV)*. București: Editura Carminis, 2001, 248 p. ISBN 973-595-034-1.
128. ȘOITU, Laurențiu. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2001, 278 p. ISBN 973-611-199-7.
129. ȘOITU, Laurențiu; CHERCIU, Rodica Diana (coord.). *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN, 2006, 313 p. ISBN 978-973-7871-55-8.
130. ȚĂU, Elena. *Compoziția operei literare*: Material didactic la cursul Teoria literaturii. Chișinău: Centrul Editorial al U.S.M., 2000, 56 p. ISBN 9975-917-62-3.
131. ȚĂU, Elena. *Perspectiva narativă: tehnică și strategie*. În: *Limba Română: revistă de știință lingvistică și cultură literară*. 2017, nr. 5-6 (241-242), pp. 133-142. ISSN 0235-9111.
132. VIANU, Tudor. *Estetica*. București : Minerva, 2002, 416 p. ISBN 973-21-0697-2
133. VICOL, Nicolae. *Comunicare umană* : surse și resurse. Chișinău : CEP USM, 2003, 224 p. ISBN 9975-70-421-0.
134. VIZENTAL, Adriana. *Metodica predării limbii române*. Iași: Polirom, 2007, 272 p. ISBN 978-973-46-0644-1.
135. VLAD, Carmen. *Textul aisberg: teorie și analiză lingvistico-semiotică* (Ed. a 2-a). Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 262 p. ISBN 973-686-098-1

În limba engleză:

136. AUSUBEL, David Paul. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968, 685 p.
137. AQUINO, Gaudencio V. *Curriculum Planning for Better Schools*. Revised Edition. Manila: Rex Book Store, 1998, 740 p. ISBN 971-23-2267-X

138. BACHMAN, Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 408 p. ISBN 0-19-437003-8.
139. BERGER, René. *Artă și comunicare*. Traducere de Florin Murgescu. București: Meridiane, 1976, 166 p
140. BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London, 1998, 21 p. ISBN 1-871984-68-8.
141. BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. White Plains, NY: Pearson Longman, 2007, 510 p. ISBN 978-0-13-612997-0.
142. BRUNER, Jerome S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996, 224 p. ISBN 0-674-17951-2.
143. CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. In: *Applied Linguistics*. 1980, vol. 1, nr. 1, pp. 1–47.
144. CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965, 251 p. ISBN 978-0-262-53007-5.
145. Commission on Instructional Technology. *To Improve Learning: An Evaluation of Instructional Technology*. New York: Bowker, 1970, vol. I. 441 p.
146. EPSTEIN, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press, 2001, 404 p. ISBN 978-0813338040.
147. FLAVELL, John H. „Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry”. In: *American Psychologist*. 1979, vol. 34, nr. 10, pp. 906–911.
148. FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press, 2001, 336 p. ISBN 0-8077-4121-7.
149. GAGNÉ, Robert M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. 4th ed. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985, 323 p. ISBN 978-0-03-063688-2.
150. GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983, 440 p. ISBN 978-0-465-02508-4.
151. GRABE, W., STOLLER, F. L. *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education, 2002, p. 147
152. HATTIE, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009, 378 p. ISBN 978-0-415-47618-8.

153. HOFFJANN, Olaf. Tear down this wall: A theory of strategic communication that integrates both communication and organizational theory. In: *Journal of Communication Management*. 2024, vol. 28, nr. 4, pp. 588–605. DOI: 10.1108/JCOM-09-2023-0103.
154. HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, pp. 269–293.
155. JACOBSE, Annemieke E.; HARSKAMP, Egbert G. Student-Controlled Metacognitive Training for Solving Word Problems in Primary School Mathematics. In: *Educational Research and Evaluation*. 2009, vol. 15, nr. 5, pp. 447–463. ISSN 1380-3611.
156. JAKOBSON, Roman. Linguistics and Poetics. In: SEBEOK, Thomas A. (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960, pp. 350–377.
157. JUCAN, Diana Amalia. Efficient Didactic Strategies Used in Students' Teaching Practice. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2021, vol. 104, pp. 142–151. DOI: 10.15405/epsbs.2021.03.02.17.
158. LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 108 p. ISBN 0-521-28154-7.
159. LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 114 p. ISBN 0-521-28475-6.
160. MARTON, Ferenc; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noel. *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984. 216 p. ISBN 978-0707303571.
161. MORROW, Keith. Communicative Language Teaching: Principles and Practice. In: JOHNSON, Keith; MORROW, Keith (eds.). *Communication in the Classroom*. London: Longman, 1981, pp. 59–69.
162. National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading*. Washington, DC: NICHD, 2000. 449 p. ISBN 0-16-061676-X.
163. NUNAN, David. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 186 p. ISBN 978-0-521-35843-9.
164. PIAGET, Jean. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. 160 p. ISBN 0-14-060004-X.
165. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 280 p. ISBN 0-521-00843-3
166. ROBINSON, W. Peter. *Language and Social Behavior*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. 192 p. ISBN 0-14-080178-9.

167. RIVERS, Wilga M. *Teaching Foreign-Language Skills*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press, 1981, p. 230. ISBN 978-0226715131
168. SCHANK, Roger C. *Conceptual Information Processing*. New York: Elsevier, 1975. 374 p. ISBN 978-0-444-00938-0.
169. SERGIOVANNI, Thomas J. *Leadership for Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 224 p. ISBN 978-0-7879-4422-3.
170. SHARAN, Yael, SHARAN, Shlomo. *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press, 1992. 195 p. ISBN 978-0807731901.
171. SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*. 1987, nr. 57(1), pp. 1–22.
172. SKINNER, Burrhus F. *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan, 1953, 461 p. ISBN 978-0-02-929040-8.
173. STRAH, Lidia; **FLOREA, Veronica Alina**. Implementation of the technology of reception of the oral literary message in Romanian literature in primary education. În: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2024, nr. 4(38), pp. 86–91. ISSN 1857-0623. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/220904_86-91_32.pdf
174. SZŐKE-MILINTE, Enikő. Didactic Teaching Strategies for Successful Learning. In: *PedActa*. 2013, vol. 3, nr. 2, pp. 45–53. ISSN 2067-9638.
175. SZŐKE-MILINTE, Enikő. Metacognitive Strategies in Reading. In: *PedActa*. 2013, vol. 3, nr. 1, pp. 55–64.
176. ȘCHIOPU, Luminița. Model of Teaching in Personalized Learning. În: *Revista de Științe Socio-Umane*, 2015, nr. 3(31), pp. 74–79. ISSN 1857-4149.
177. THORNDIKE, Edward L. *Educational Psychology*. New York: Teachers College, Columbia University, 1913, 442 p.
178. VAN DER STEL, Manita; VEENMAN, Marcel V. J. Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. In: *Learning and Individual Differences*. 2008, vol. 18, nr. 1, pp. 128–134.
179. VAN RULER, Betteke. Communication Theory: An Underrated Pillar on Which Strategic Communication Rests. In: *International Journal of Strategic Communication*. 2018, vol. 12, nr. 4, pp. 367–381. DOI: 10.1080/1553118X.2018.1452240.
180. VEENMAN, Marcel V. J. Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. In: MAYER, R.; ALEXANDER, P. (eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 2011, pp. 197–218. ISBN 978-0-415-80205-5.

181. VENKATESH, N. *Educational Technology*. New Delhi: HPH Publishing, 2008. 238 p.
182. VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 176 p. ISBN 978-0-674-57629-2.
183. WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p. ISBN 978-0-19-437077-2. BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2007. ISBN 978 0 13 612997 0.

În limba franceză:

184. MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin, 1982. ISBN 2-200-25032-4.

În limba rusă:

185. АРУТЮНОВ, А. Р., МУЗРУКОВ, А. Б., ЧЕБОТАРЕВ, П. Г. Банки данных как основа современных учебников. В: ТРУШИНА, Л. Б. (ред.). *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сборник статей*. Москва: Русский язык, 1981, с. 45–58.
186. ГАЛЬСКОВА, Н. Д., НИКИТЕНКО, З. Н. *Теория и практика обучения иностранным языкам: Начальная школа* [GALSKOVA, N. D., NIKITENKO, Z. N. *Teoria și practica predării limbilor străine: Școala primară*]. Москва: Академия, 2004. 192 с. ISBN 5-7695-1434-2.
187. ТАМБОВКИНА, Т. В. *Развитие профессиональной автономии у будущих учителей*. Калининград: Изд-во КГУ, 2000. 166 с. ISBN 5-88874-177-3.

Webografie:

188. CHIRAN, Rodica; COMAN, Mihaela. *Limba și literatura română: Manual pentru clasa a III-a* [Resursă electronică]. București: Litera, 2021. 144 p. Disponibil: https://edu.litera.ro/manuale/2021_314_ROM3/index.html.
189. COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (CCSSO). *Educator Competencies for Personalized, Learner-Centered Teaching* [Resursă electronică]. Washington, DC: CCSSO, 2015. 24 p. Disponibil: ccssso.org.
190. DE AMICIS, Edmondo. *Prietenul meu, Garrone (fragment din volumul „Cuore”)* [Resursă electronică]. Disponibil: e-povesti.ro. [Accesat: 12.04.2025].

191. DOBRE, Claudia; STAN, Mirela. *Limba și literatura română: Manual pentru clasa a III-a* [Resursă electronică]. București: Editura Ars Libri, 2021. 160 p. Disponibil: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUIMgTElCUkkg/>.
192. EUROPEAN COMMISSION. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens* [online]. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 77 p. ISBN 978-92-79-68469-2. Available from: [europa.eu](https://european-council.europa.eu/media/e4000012/1/1/EN/DigComp2.1.pdf) [vizualizat la 17 iunie 2023].
193. MINISTERUL EDUCAȚIEI. *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național și dezvoltarea competențelor-cheie* [online]. București : Ministerul Educației, 2022, 86 p. Disponibil pe: <https://www.edu.ro> [vizualizat la 5 iunie 2023].
194. PENES, Marcela; PREDAN, Vasile. *Limba și literatura română: Manual pentru clasa a III-a* [Resursă electronică]. București: Editura Art Klett, 2021, 144 p. Disponibil: <https://catalog.manualedigitaleart.ro/art-romana-3-2021/v1/art-romana-3-2021.pdf>.
195. PITILĂ, Cleopatra; MIHĂILESCU, Mihaiela. *Limba și literatura română: Manual pentru clasa a III-a* [Resursă electronică]. București: Editura Arthur, 2021, 160 p. Disponibil: <https://clasadigitala.ro/books/extras/LLR3.pdf>.
196. UNESCO. *ICT Competency Framework for Teachers* [online]. Paris : UNESCO, 2011, 152 p. ISBN 978-92-3-104210-2. Available from: unesco.org [vizualizat la 16 iunie 2024].

ANEXE

Anexa 1: Chestionar de evaluare aplicat cadrelor didactice privind receptarea, învățarea și evaluarea mesajului oral în învățământul primar

Chestionar de evaluare a prezentărilor cadrelor didactice ale învățământului primar cu privire la procesul de receptare - învățare - evaluare a mesajului oral.

1. Elevii dispun de cunoștințe generale privind mesajul oral?
Da parțial nu
2. Recunosc mesajul oral într-un text literar?
Da parțial nu
3. Decodifică semnificația lexicală a unităților literare în context?
Da parțial nu
4. Pentru valorizarea mesajului oral numărul de ore alocate învățării acestora în cadrul orelor de literatură română sunt:
A. Suficiente B. Insuficiente
5. Cunoașterea și utilizarea echilibrată a mesajului oral de către elevi poate fi obținută prin:
a) sporirea în cadrul programului de literatură română a numărului de ore pentru predarea mesajului oral;
b) predarea într-un suport didactic aparte a mesajului oral.
6. Considerați că un curs de mesaj oral ar influența semnificativ dezvoltarea competenței de comunicare literară a elevilor?
Da parțial nu
7. Cursul de mesaj oral la lecțiile de literatură română introdus în programul școlii primare ar putea avea statutul de curs:
A. Obligatoriu B. Opțional
8. Denumirea posibilă a unui curs dedicat receptării mesajului oral ar putea fi:
A. „Asimilarea limbajului literar prin intermediul mesajului oral”
B. (Propuneți o altă denumire pe care o considerați potrivită):
.....
9. Strategiile didactice pe care le valorificați în transmiterea mesajului oral la lecțiile de literatură română sunt de natură:
a) *reproductivă* (vizând memorizarea, reproducerea, decodificarea;
b) *discursivă* (privind utilizarea mesajului oral în elaborarea discursului literar);

c) *comunicativă* (utilizarea mesajului oral ca sursă de relaționare).

10. Numiți una sau mai multe metode de evaluare a mesajului oral pe care le utilizați în predarea literaturii române:

.....

Anexa 2: Test de evaluare standardizată

Prima etapă

1. Citiți cu atenție textul „**Prima zi de școală**” după Cezar Petrescu. Identificați în fragmentul despre dialogul dintre învățător și Culiță numele complet pe care îl descoperă dascălul pentru acest băiat și numele satului în care se petrece acțiunea. Redactați-le pe spațiile de mai jos pentru a alcătui mesajul corect:
 - Numele complet al băiatului descoperit în text: _____
 - Numele comunei/satului: _____
2. Recitiți textul. Demonstrați că ați înțeles (ați decodificat) starea emoțională a personajelor, construind trei întrebări pe baza textului, utilizând cuvintele cheie oferite:
 - a) De ce (folosiți cuvântul *liniște*): _____?
 - b) Cum (folosiți cuvântul *învățătorul*): _____?
 - c) Ce (folosiți cuvântul *Culiță*): _____?

Etapa a doua

3. În textul „Prima zi de școală” apar câteva cuvinte și expresii deosebite. Trasează o săgeată pentru a asocia fiecare cuvânt din prima coloană cu îmbinarea de cuvinte sinonimică (cu înțeles asemănător) potrivită din a doua coloană, ajutându-te de text pentru formarea mesajului corect:
 - *suflete* → elevi / copii mici
 - *liniște desăvârșită* → tăcere totală
 - *sfială sălbatică* → rușine sau teamă mare
 - *a sleit glasul* → a lăsat fără voce / a pierdut puterea de a vorbi
4. În textul „Prima zi de școală”, învățătorul Nicolae Apostol dorește să îi îndrepte pe copii spre un viitor mai bun. Selectează din ultimul paragraf al textului patru cuvinte care se potrivesc împreună și formează „câmpul literar” (familia de cuvinte) al învățăturii de carte.

Etapa a treia

5. Imaginează-ți că ești coleg de bancă cu Culiță în prima zi de școală. Creează un scurt dialog (de 3-4 replici) în care încerci să îl încurajezi să treacă peste sfială, arătându-i că învățătorul Nicolae Apostol este blând. Utilizează în context cel puțin două detalii aflate din text.
6. Prezintă oral sau în scris o scurtă sinteză prin care exprimi ce ai învățat din gesturile învățătorului Apostol, discutând importanța bunătații dascălului și integrând limbajul literar din text.

**Anexa 3: Textul-suport „Prima zi de școală” (după Cezar Petrescu) utilizat în
cadrul evaluării standardizate**

„Prima zi de școală”, după Cezar Petrescu

Este prima zi de școală. Clopoțelul a sunat deschiderea școlii și în comuna Ponoarele. Tânărul învățător Nicolae Apostol intră în clasă, emoționat. Patruzeci de suflete, elevi din toate clasele primare, îl întâmpină într-o liniște desăvârșită, încremențiți în băncile vechi de lemn.

— Bună dimineața, copii! spune vesel Nicolae Apostol.

Nimeni nu scoate un sunet. „De ce nu răspund? Nu știu? Le e frică?”, se întreabă, în gând, învățătorul. Apoi continuă încrezător:

— Să facem cunoștință! Mă numesc Nicolae Apostol. Acum vreau să vă cunosc și eu numele.

Se îndreaptă spre un băiat mărunțel, cu privirea în pământ, din banca întâi. Îi prinde bărbia și îi ridică ușor capul, apoi îl privește în ochi cu blândețe. Copilul nu avea nimic încăpățânat în privire, numai un fel de sfială sălbatică.

Cu o forțare care părea că i-a sleit glasul, băiatul răspunde încet:

— Culiță.

— Ei, hai, băiatule! Vezi? Nu te bat, nu te mănânc. Răspunde frumos: cum te cheamă? insistă învățătorul.

— Culiță... zice băiatul, cu glas abia șoptit.

— Și mai cum? continuă tânărul învățător.

— Culițăăă... răspunde băiatul dintr-o suflare.

— Să vedem altfel, încearcă învățătorul. Cum îl cheamă pe tatăl tău?

— Gheorghe, rostește Culiță, într-un oftat.

— Bine, Gheorghe! Dar cum îi mai zic oamenii, ca să-l deosebească de ceilalți Gheorghe din sat? întreabă învățătorul.

— Colțun! Așa ne spune nouă... precizează sfios Culiță.

— Asta voiam eu să știu. Așadar pe tine te cheamă Culiță, adică Nicolae Gheorghe Colțun. Acum te voi întreba și tu îmi răspunzi: Nicolae Gheorghe Colțun. Ai înțeles?

Culiță repetă cu fidelitate, aproape strigând:

— Tu îmi răspunzi Nicolae Gheorghe Colțun.

Elevii izbucnesc în râs. Învățătorul privește cu severitate spre băncile de unde au pornit râsetele, dar nu găsește tărie să dojenească vinovații. El simți toți ochii aceia tineri îndreptați asupra lui. Un fluid de viață stătea în puterea sa să-i îndrepte spre soare și spre curățenie, spre înțelegerea

binelui, a cinstei, a progresului, cu tot ce-i poate dăruî învățătura de carte. Apoi se întoarce către alți elevi mai mari.

— Pe tine cum te cheamă?

— Toader Chihaia, din clasa a treia primară, comuna Ponoarele.

— Foarte bine. Dar pe tine?... Dar pe tine?

Toți răspund corect.

— Dar pe tine? îl întreabă din nou pe Culiță.

— Nicolae Gheorghe Colțun, din clasa întâi, comuna Ponoarele.

— Bravo! Stai jos!

Învățătorul cuprinde cu ochii toată încăperea scundă și întunecoasă, unde se aflau înghesuie, în bănci, atâtea suflete tinere. El încearcă să le pătrundă firea după înfățișare, oprindu-și privirea la fiecare, ca să vadă ce răsunet își găseau cuvintele lui. Zâmbește. „Sunt neștiutori, dar isteți. Trebuie să-i scot la lumină!”

Preluat din manualul de Limba și literatura română pentru clasa a III-a, Editura Art Klett, 2022, autori Cleopatra Mihăilescu și Teodora Pițilă.

Anexa 4: Barem de evaluare standardizată

Tabelul A4.1. Baremul de evaluare privind identificarea mesajului oral

Nivel	A – Minim			B – Mediu				C – Avansat		
Mesajul oral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Punctaj	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabelul A4.2. Baremul de evaluare privind decodificarea mesajului oral

Nivel	A – Minim		B – Mediu		C – Avansat	
Mesajul oral	0		1		2	
Punctaj	0		5		10	

Tabelul A4.3. Baremul de evaluare privind decodificarea echivalentului semantic a mesajului oral

Nivel	A – Minim		B – Mediu		C – Avansat	
Mesajul oral	0	1	2		3	
Punctaj	0	5	10		15	

Tabelul A4.4. Baremul de evaluare privind codificarea mesajului oral

Nivel	A – Minim		B – Mediu		C – Avansat	
Mesajul oral	0	1	2		3	
Punctaj	0	5	10		15	

Tabelul A4.5. Baremul de evaluare privind utilizarea contextuală a mesajului oral

Nivel	A – Minim			B – Mediu				C – Avansat		
Mesajul oral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Punctaj	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabelul A4.6. Baremul de evaluare privind integrarea lingvistică a mesajului oral

Nivel	A – Minim			B – Mediu				C – Avansat		
Mesajul oral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Punctaj	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabelul A4.7. Tehnica determinării nivelurilor privind cunoașterea de către elevi a mesajului oral

Nivel	A – Minim	B – Mediu	C – Avansat
Punctaj	0 – 19	20 – 46	47 – 70

**Anexa 5: Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare literară din perspectiva
utilizării de către elevi a mesajelor orale**

„Prietenul meu, Garrone” (după Edmondo de Amicis)

Grup-țintă: Clasa a III-a

Text-suport: „Prietenul meu, Garrone” după Edmondo de Amicis

Timp de lucru: 45 de minute

Punctaj maxim: 90 de puncte

I. CATEGORIA CUNOAȘTERE / COMPREHENSIUNE (Total: 15 puncte)

Itemul 1. Identifică și selectează din textul audiat/citit fragmentul în care sunt descrise trăsăturile fizice ale lui Garrone. Menționează cine este persoana care a creat această operă literară.

Barem de notare (5 puncte):

5 puncte: identificarea corectă a fragmentului și numirea autorului.

3 puncte: răspuns parțial (numirea autorului sau selectarea parțială a fragmentului).

0 puncte: răspuns greșit sau lipsă.

Itemul 2. Explică, pe baza textului, cine povestește întâmplările (rolul naratorului). Reproduce o secvență scurtă care demonstrează prezența acestuia.

Barem de notare (5 puncte):

5 puncte: definirea corectă a naratorului și reproducerea secvenței literare.

3 puncte: definire parțială a conceptului de narator, fără exemplificare din text.

0 puncte: răspuns greșit sau lipsă.

Itemul 3. Determină ordinea gradată a principalelor trei acțiuni care alcătuiesc mesajul oral al textului audiat.

Barem de notare (5 puncte):

5 puncte: ordonarea logică și corectă a tuturor celor trei evenimente din firul epic.

3 puncte: ordonarea parțială a acțiunilor (doar un singur eveniment plasat corect).

0 puncte: nerealizarea structurii gradate.

II. CATEGORIA APLICARE (Total: 30 de puncte)

Itemul 4. Utilizează modul de expunere numit *narațiune* pentru a prezenta pe scurt o întâmplare din text ce reliefează bunătatea lui Garrone.

Barem de notare (10 puncte):

10 puncte: utilizarea corectă a narațiunii și respectarea succesiunii logice a faptelor.

5 puncte: relatare fragmentată, cu ezitări sau treceri nejustificate la descriere (*punctaj parțial*).

0 puncte: neînțelegerea modului de expunere sau non-răspuns.

Itemul 5. În textul tradus s-au strecurat unele forme populare sau arhaice ale cuvintelor (ex: *răpede, țărână, lacrimi, școalei*). Selectează variantele literare corecte actuale și folosește-le într-un enunț oral propriu.

Barem de notare (10 puncte):

10 puncte: corectarea tuturor formelor populare și integrarea lor adecvată în enunț.

5 puncte: corectarea parțială a cuvintelor sau incapacitatea de a le contextualiza fluent (*punctaj parțial*).

0 puncte: păstrarea formelor greșite.

Itemul 6. Schimbă perspectiva relatării mesajului oral din text. Transpune narațiunea la persoana I, ca și cum tu ai fi colegul lui Garrone.

Barem de notare (10 puncte):

10 puncte: trecerea integrală și corectă a tuturor formelor verbale și pronominale la persoana I.

5 puncte: schimbarea parțială a perspectivei (amestecarea persoanei a III-a cu persoana I) (*punctaj parțial*).

0 puncte: menținerea textului neschimbat la persoana a III-a.

III. CATEGORIA INTEGRARE (Total: 40 de puncte)

Itemul 7. Construiește un mesaj oral propriu (de 3-4 propoziții) inspirat de comportamentul lui Garrone, în care să integrezi în mod conștient patru regionalisme din textul literar studiat.

Barem de notare (20 de puncte):

20 de puncte: construirea unui mesaj coerent și integrarea corectă a tuturor celor 4 regionalisme.

10 puncte: mesaj parțial coerent sau integrarea a doar 2 regionalisme din text (*punctaj parțial*).

0 puncte: incapacitatea de a formula mesajul sau neutilizarea termenilor ceruți.

Itemul 8. Corelează mesajul moral al textului „Prietenul meu, Garrone” cu o altă operă epică studiată de tine. Construiește un discurs oral scurt în care să argumentezi importanța generozității.

Barem de notare (20 de puncte):

20 de puncte: realizarea corelației dintre cele două opere și formularea unei argumentări clare, logice.

10 puncte: prezentarea simplă a ideilor morale, fără o legătură explicită între textele literare (*punctaj parțial*).

0 puncte: nerealizarea corelației sau non-răspuns.

IV. EVALUARE TRANSVERSALĂ: NORME (Total: 5 puncte)

Respectarea normelor gramaticale și a corectitudinii lexicale

Acest palier vizează calitatea exprimării pe parcursul întregii probe: respectarea acordurilor gramaticale, fluența discursului oral și corectitudinea lexicală în mesajele produse.

Barem de notare (5 puncte):

5 puncte: exprimare impecabilă din punct de vedere normativ, vocabular adecvat.

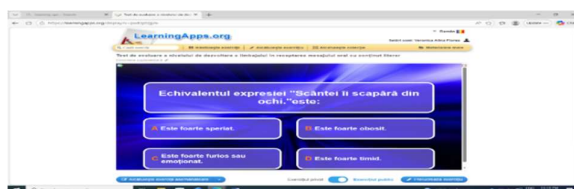
3 puncte: prezența unor mici ezitări sau a unor erori gramaticale izolate care nu afectează sensul global.

0 puncte: vocabular deficitar, greșeli severe și repetate de exprimare.

Tabelul A5.1. Baremul de evaluare a competenței de comunicare literară în aspectul utilizării mesajului oral

Nivel	A-Minim (I)	B-Mediu (II)	C-Avansat (III)
Barem de evaluare	0 – 35 puncte	36 – 65 puncte	66 – 90 puncte
Raportul punctaj: nota	• 0 – 4 p: nota 1 • 5 – 9 p: nota 2 • 10 – 15 p: nota 3 • 16 – 25 p: nota 4 • 26 – 35 p: nota 5	• 36 – 45 p: nota 6 • 46 – 55 p: nota 7 • 56 – 65 p: nota 8	• 66 – 80 p: nota 9 • 81 – 90 p: nota 10
Valoarea competenței după gradul de complexitate	CUNOAȘTERE	APLICARE	INTEGRARE

<https://learningapps.org/view51206998>



Textul literar suport pentru Anexa 5

**Prietenul meu Garrone
de Edmondo De Amicis**

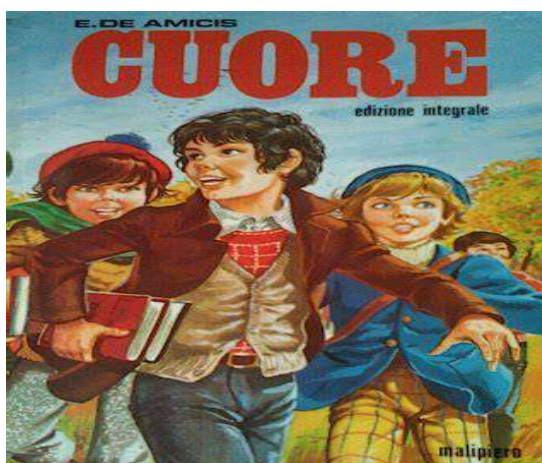
Am avut numai două zile de repaus și tot mi s-a părut mult, fiindcă nu-l mai văzusem pe Garrone. Cu cât îl cunosc mai bine, cu atât îl iubesc mai mult. Tot așa li se întâmplă și celorlalți băieți, afară de cei mândri și îngâmfați, care nu prea o duc bine cu el, căci el nu suferă mândria. Când un băiat mare vrea să bată pe unul mic, acesta strigă îndată:

— Garrone! Și cel mare nu-l mai bate; stă pe loc. Tatăl lui e mașinist la drumul de fier. Garrone a început târziu să vină la școală, pentru că a fost doi ani bolnav. Acum el este cel mai

înalt și mai voinic din toată clasa. Ridică o bancă numai cu o mână, mănâncă țeapăn... și ce bun este! Orice lucruri i s-ar cere: creion, gumă, hârtie, briceag, dă cu împrumut, sau dăruiește de tot. Nu râde, nici nu vorbește în timpul orei, stă la locul lui cu spinarea încovoiată, cu capul vârat între umeri, nemișcat în banca ce e prea strâmtă pentru dânsul. Când mă uit la el, îmi zâmbește uitându-se cu coada ochiului la mine, parcă mi-ar zice:

— Nu-i așa, Enrico, noi suntem prieteni? Câteodată-mi vine să și râd; este așa de mare și de gros, încât hainele, mânecile, pantalonii, totul îi e prea strâmt pe trup și prea scurt. Pălăria îi stă pe vârful capului; pantofii îi sunt mari și groși, iar cravata îi stă mereu sucită la gât ca o funie. Bietul Garrone! Cu toate acestea, e destul să te uiți la el numai o dată, ca să-l iubești. Toți băieții mici ar voi să stea în bancă lângă dânsul, pentru că-i apără. Știe bine aritmetica și își poartă cărțile legate cu o curea de piele roșie. Are un cuțit cu mânerul de sidef pe care l-a găsit acum un an în piața armelor. Într-o zi s-a tăiat cu el până la os, dar nimeni n-a știut la școală și acasă n-a suflat o vorbă, de frică să nu-i sperie pe părinți. Știe de orice glumă și nu se supără niciodată, dar când susține ceva, apoi vai de acela ce i-ar zice:

— Nu e adevărat! Scânteii îi scapără din ochi și izbește cu pumnul în bancă, de se cutremură totul. Sâmbăta trecută dăte cinci lire unui băiat din clasa I inferioară, care plângea în mijlocul uliței, fiindcă îi furaseră banii și nu mai avea cu ce să cumpere un caiet. Sunt trei zile de când lucrează la o scrisoare de opt pagini, împodobită cu desene făcute cu condeiul pe margini; vrea să o dea mamei sale de ziua ei. Mama lui vine des să-l ia de la școală; e înaltă și grasă ca dânsul, dar are un chip plăcut. Profesorul se uită la el cu blândețe și, de câte ori trece pe lângă banca lui, îl bate cu mâna pe umeri, ca și cum ar mângâia un pui de taur domolit. Eu îl iubesc foarte mult; sunt vesel când strâng în mâna mea, mâna lui cea groasă; ai crede că e o mână de om mare. Sunt încredințat că și-ar pune viața în primejdie ca să scape pe vreun coleg de-al său și că bucuros s-ar lăsa să fie ucis, ca să-l apere. Lucrul acesta se vede lămurit în ochii lui! Și măcar că și cu glasul lui cel gros pare că tot ceartă și bombănește, totuși se simte că vorba lui iese dintr-un suflet bun și milos



Anexa 6: Clasificarea activităților comunicative după Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL).

Prezenta anexă integrează **clasificarea activităților comunicative realizată conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)**, fiind adaptată structural la specificul și obiectivele prezentei cercetări. Acest instrument metodologic servește la cartografierea celor patru dimensiuni fundamentale ale interacțiunii verbale (receptare, producere, interacțiune și mediere), oferind cadrul taxonomic pentru proiectarea tehnologiilor comunicative și pentru monitorizarea progresului lingvistic al elevilor din ciclul primar.

1. Activități comunicative productive (orale și scrise)

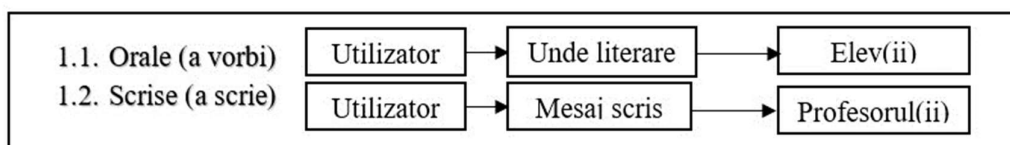


Figura A6.1. Activități comunicative productive (orale și scrise)

2. Activități comunicative receptive (orale și scrise)

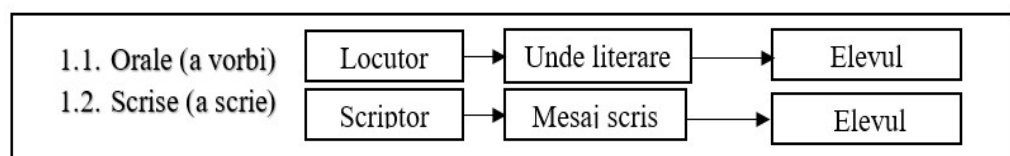


Figura A6.2. Activități comunicative receptive (orale și scrise)

3. Activități comunicative interactive

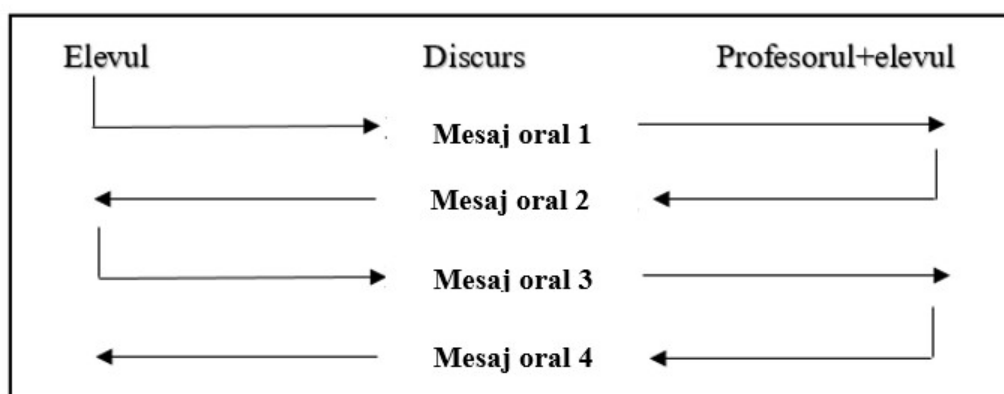


Figura A6.3. Activități comunicative interactive

4. Activități comunicative de mediere a mesajului oral

a) receptare

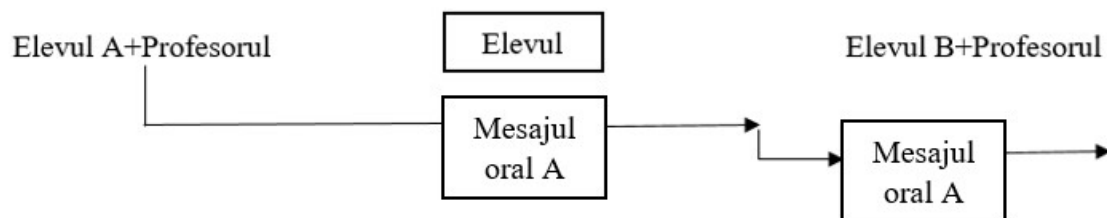


Figura A6.4. Activități comunicative de mediere a mesajului oral

b) interpretare

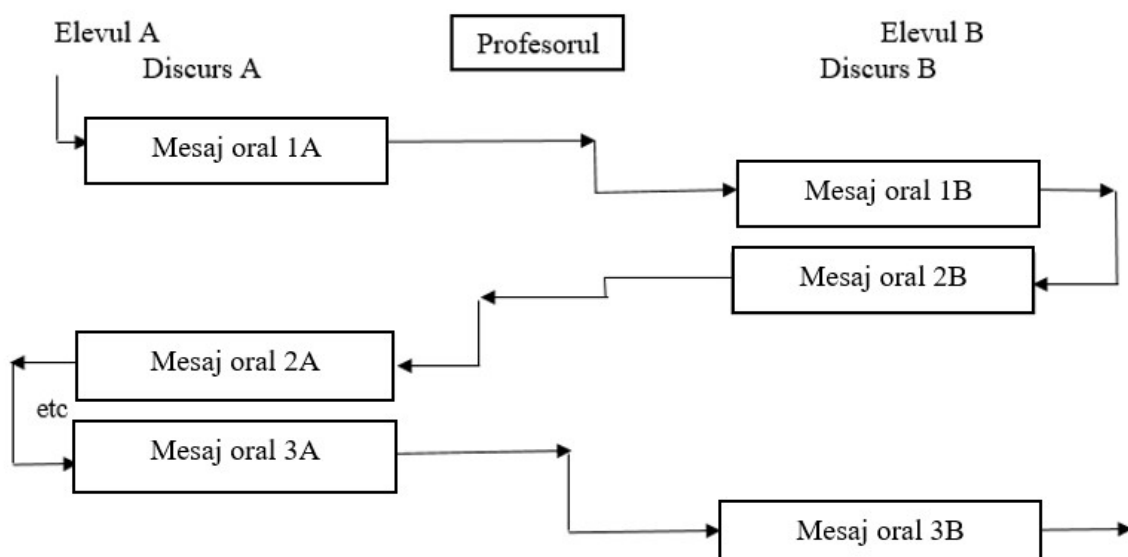


Figura A6.5. Activități comunicative de mediere (interpretare) a mesajului oral

Anexa 7: Fișă metodologică „Alice în Țara Minunilor”

A. Tabel: Limbajul literar – Unități literare

Limbaj literar	Unități literare (exemple din text)
Metaforă	„Vizuina semăna cu un tunel...”
Hiperbolă	„...se făcu atât de mare, încât cu greu își mai zărea pantofii.”
Personificare	„...când îl auzi pe Iepuraș murmurând: Vai, vai! Am să întârzii!”

B. Exemple simplificate de variații ale limbajului literar și ale unităților literare

Tip de variație	Exemplu adaptat
Substantiv + adjectiv la plural	<i>pădure fermecătoare</i> → <i>păduri fermecătoare</i>
Verb + complement direct	<i>Alice mănâncă prăjitura</i>
Adjectiv substantivizat	<i>cea mică, cel curajos</i>
Articol nehotărât → hotărât	<i>o sticlă</i> → <i>sticla</i>
Locuțiune prepozițională	<i>în fața ușii, pe lângă copac</i>
Îmbinare modificată	<i>o nouă corabie</i> → <i>o corabie nouă</i>

Comentariu metodologic: adaptarea limbajului literar pentru ciclul primar

Textul „Alice în Țara Minunilor” oferă un cadru ideal pentru exersarea receptării mesajului oral cu conținut literar. Limbajul său bogat în figuri de stil, variații lexicale și structuri narative dinamice permite dezvoltarea competenței de înțelegere și exprimare orală.

Activitățile propuse în cadrul cercetării au urmărit:

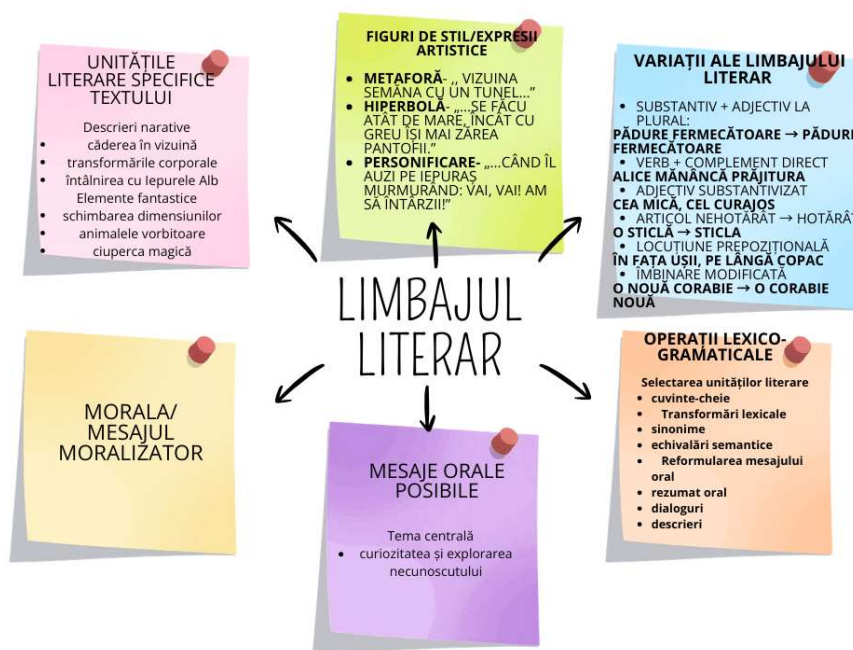
- **imaginarea unui dialog** în care un personaj literar „vorbește” prin cuvinte specifice textului;
- **exprimarea unei opinii** despre dificultatea limbajului literar, urmată de construirea unui dialog scurt;
- **selectarea și utilizarea** unor cuvinte literare frecvente pentru descrierea unei opere îndrăgite;
- **completarea unui dialog** orientat spre înțelegerea mesajului oral;
- **realizarea unui dialog** despre rolul detaliilor artistice în transmiterea mesajului oral;
- **explicarea expresiilor artistice, identificarea calităților personajelor, formularea mesajului oral** pe baza înțelegerii textului;

- **rezolvarea unor situații-problemă** prin exprimare orală și diferențierea între mesajul oral și morala textului.

Aceste exerciții au contribuit la dezvoltarea flexibilității și spontaneității exprimării orale, pregătind elevii pentru activitățile comunicative propriu-zise. Limbajul literar a fost abordat gradual, prin activități interactive, adaptate nivelului de vârstă, care au stimulat curiozitatea, exprimarea liberă și învățarea prin descoperire.

Hartă conceptuală digitală

<https://canva.link/xn1fjmsz5s5wgqv>



Textul literar suport pentru Anexa 7

Alice în Țara-Minunilor după L.Carroll

„Alice stătea pe malul apei împreună cu sora ei. Se plictisea, când deodată un Iepuraș Alb, cu ochi de mărgean, alergă chiar pe lângă ea.

Pentru atâta lucru n-avea de ce să te prindă mirarea și Alice nu prea se miră nici când îl auzi pe Iepuraș murmurând:

— Vai, vai! Am să întârzii!

Când Iepurele își scoase un ceas din buzunarul vestei și se uită la el, Alice sări în picioare, căci îi trecu brusc prin minte că nu mai văzuse niciodată un iepure cu buzunar la vestă din care să-

și scoată un ceas. Traversă în fugă pajiștea pe urmele lui și apucă să-l vadă strecurându-se într-o vizuină.

Alice intră după el, fără să se gândească deloc cum va izbuti să mai iasă de acolo. O vreme, vizuina semăna cu un tunel, apoi deodată o luă brusc la vale și Alice începu să cadă, ca într-o fântână, dar încet. Căderea dură atât de mult, încât fetei îi veni somnul. Când să adoarmă, ateriză pe un maldăr de frunze veștede și nu se lovi deloc.

Alice zări Iepurașul Alb și se luă după el, dar acesta dispăru, iar fata se trezi într-o sală lungă, cu uși de jur împrejur, toate încuiate. Pe o măsuță de cristal zări o cheiță.

— Precis că aceasta este cheia de la vreo ușă, dar ce folos, fiindcă oricum sunt prea mare ca să încap prin ea, se văicări fetița.

Apropiindu-se de masă, văzu pe ea o sticlă pe care scria: „Bea-mă!”. Alice luă sticla și înghiți cu poftă.

— Vai de mine, mă fac din ce în ce mai mică! Acum, probabil că voi putea intra prin ușiță, dar pentru asta am nevoie de cheie. Și cum să ajung la ea?

Uitându-se mai cu atenție, văzu o cutie cu prăjituri pe care scria: „Mănâncă-mă!”. Fata mănca și deodată începu să crească; se făcu atât de mare, încât cu greu își mai zărea pantofii. Începu să plângă și din lacrimile ei se formă o baltă.

Privind pe geam, îl văzu pe Iepurele Alb. Ieși în grabă după el, strigându-l. Acesta se sperie, fugi și scăpă din mână un evantai. Alice luă evantaiul și începu să-și facă vânt, dar observă că din cauza evantaiului se făcuse iar mică. Aruncă evantaiul ca să nu dispară de tot și alunecă în balta de lacrimi. Începu să înoate și văzu alături un șoarece, pe care îl întrebă:

— Cum aș putea ieși de aici?

Dar șoricelul nu îi răspunse. Atunci Alice se prinse de coada lui și se trase afară, la mal.

N-a stat mult să-și tragă sufletul, când zări o uriașă omidă, care o întrebă:

— Cine ești tu?

— Nici eu nu mai știu! Ba sunt mare, ba sunt mică, îi răspunse Alice.

— O, acesta este un lucru obișnuit la noi. Privește, dacă muști din partea aceasta a ciupercii, te faci mică, iar dacă muști din



partea cealaltă, te faci mai mare, îi spuse omida și dispăru.

Alice mușcă o bucată din ciupercă și se făcu mai mare. Apoi porni să colinde această ciudată împărăție numită Țara Minunilor!”

Anexa 8: Fișă metodologică „Privighetoarea”

Text-suport: „Privighetoarea” (după Hans Christian Andersen)

„Demult, tare demult, tocmai în îndepărtata Chină, trăia un împărat nespus de bogat. Palatul lui, construit în întregime numai din porțelanuri fine, era considerat cel mai frumos din lume. Era împrejmuit de grădini întinse, pline de flori rare, iar de jur împrejurul acestui domeniu se întindea o pădure de pini.

În acea frumoasă pădure locuia o micuță privighetoare care cânta atât de frumos, încât, dacă ți se întâmpla s-o auzi, nu mai puteai să îi uiți vreodată cântul. Într-una dintre zile, împăratul află dintr-o carte că, dintre toate minunățiile regatului său, cântecul privighetorii e cel mai grozav.

— Dar unde să fie această privighetoare, de eu n-am auzit-o niciodată cântând? se miră el.

Împăratul își adună de îndată curtenii și îi întreabă de privighetoare, pero niciunul dintre aceștia nu auzise de dânsa. Numai unul dintre ucenicii bucătari știa unde se află, așa că porni, împreună cu alți curteni și doamne de onoare, spre pădurea în care sălășluia pasărea.

— Iată privighetoarea! le spuse el, arătându-le o pasăre micuță și cenușie, ce stătea pe o creangă aflată deasupra capetelor lor.

— Nu ne-am fi imaginat niciodată că privighetoarea este o pasăre atât de ștearsă! șoptiră, dezamăgite peste măsură, doamnele de onoare.

Privighetoarea începu să cânte, iar trilurile ei dulci umplură întreaga pădure.

— Ah, ce minunat cântă! spuseră atunci doamnele de la curte.

— Da, într-adevăr, au aprobat curtenii, cântecul ei seamănă cu clinchetul unor clopoței de cristal!

După aceea, ei se adresară pasării:

— Bună ziua, privighetoare! Am venit să te rugăm să cânți și pentru împăratul nostru.

— Dar cântecele mele sună mult mai bine în pădure, le spuse privighetoarea, întristându-se dintr-odată. Însă, dacă împăratul dorește, voi veni la palat!



Seara, ea intră în zbor pe fereastra deschisă, se așează pe o stînghie și începu să cînte. Cîntecul ei era la fel de frumos ca o zi însorită de primăvară. Împăratul se aplecă spre ea s-o asculte mai bine, în timp ce lacrimi grele i se rostogoleau pe obraji palizi.

După puțină vreme, împăratul primi în dar o privighetoare din aur și pietre prețioase. Cîntul ei părea la fel de frumos ca al celei adevărate. Astfel, adevărata privighetoare fu izgonită din regat, iar cea din aur îi luă locul în colivia aurită, cântându-și melodia în fiecare seară. Dar nu după mult timp, jucăria mecanică se strică.

Mai trecură câțiva ani și împăratul se îmbolnăvi foarte grav, căzând pe patul de moarte. Deodată, o muzică dulce intră prin fereastra deschisă. Era privighetoarea adevărată, care auzise de boala împăratului și venise să îi cînte. Ea cîntă despre primăvară, despre vremea când mugurii se transformă în frunze verzi și bobocii florilor se deschid, readucând, prin glasul ei, bucuria în sufletul împăratului.”

Sugestii de rezolvare didactică

PRIMA ETAPĂ: Strategia receptării mesajului oral

Itemul 1 (Identificare): *Selectați unitățile literare esențiale și explicați importanța lor în formarea mesajului oral.*

1. Descrierea palatului împăratului: *„Palatul lui, construit în întregime numai din porțelanuri fine...”*

Importanță: Această unitate subliniază opulența și bogăția materială a împăratului, stabilind un contrast puternic cu simplitatea și frumusețea naturală a privighetorii. Contribuie la transmiterea mesajului profund că valoarea autentică se găsește în elementele naturale, nu în luxul artificial.

2. Descrierea privighetorii: *„O micuță privighetoare care cânta atât de frumos...”*

Importanță: Pune accentul pe impactul emoțional și memorabil al cîntului, evidențiind puterea lucrurilor simple de a genera trăiri estetice durabile.

3. Structurile dialogate: *„— Dar unde să fie această privighetoare...?”*

Importanță: Dialogurile dezvoltă firul epic și reliefează caracterul împăratului, reflectând totodată ignoranța inițială a curtenilor care trec cu vederea frumusețea autentică din proximitatea regatului.

4. Reacțiile personajelor: *„Cîntecul ei seamănă cu clinchetul unor clopoței de cristal!”-*

Importanță: Reacțiile arată trezirea sensibilității și recunoașterea valorii reale a păsării, în ciuda înfățișării sale modeste și șterse.

5. Elementele simbolice: *Privighetoarea de aur și pietre prețioase.*

Importanță: Simbolizează artificialul și superficialitatea înlocuirii naturii cu imitații tehnologice rigide, element cheie pentru decodificarea moralei textului.

6. Secvența finală: „Privighetoarea cântă despre primăvară, despre vremea când mugurii se transformă...”

Importanță: Încheie discursul cu un mesaj puternic de speranță, regenerare și vindecare prin intermediul artei autentice.

Itemul 2 (Decodificare): *Construiți întrebări orale pe baza textului, utilizând unitățile literare identificate:*

a) Descrierea palatului: Cum este descris palatul împăratului și ce semnificație are această opulență în contrast cu pădurea de pini?

b) Caracterizarea privighetorii: Ce trăsături fizice are pasărea și cum contribuie modestia ei la impactul cântecului?

c) Reacțiile personajelor: Cum reacționează doamnele de onoare la prima vedere a privighetorii și ce sugerează acest fapt despre așteptările lor superficiale?

d) Structurile dialogate: Ce trăsături de personalitate ale împăratului sunt sugerate de uimirea sa din momentul aflării existenței păsării?

e) Elementele simbolice: Ce valori umane sunt puse în opoziție prin introducerea privighetorii mecanice din aur în colivia regală?

f) Secvența finală: Cum reușește glasul privighetorii adevărate să modifice starea fizică și spirituală a împăratului aflat pe patul de moarte?

ETAPA A DOUA: Strategia producerii mesajelor orale

Itemul 3 (Echivalare semantică): *Asociați limbajul literar cu îmbinările de cuvinte sinonimice potrivite pentru formarea mesajului oral.*

Unitate din text: „Palat de porțelan fine” - *Sinonim contextual:* Edificiu de lux fragil;

Unitate din text: „Pasăre ștearsă” - *Sinonim contextual:* Viețuitoare modestă/fără strălucire;

Unitate din text: „Clopoței de cristal” - *Sinonim contextual:* Sunete pure/armonioase;

Unitate din text: „Triluri dulci” - *Sinonim contextual:* Cântece încântătoare/melodioase;

Unitate din text: „Să așluia” - *Sinonim contextual:* Locuia/trăia în libertate.

Itemul 4 (Codificare): *Identificați echivalentele literare (parafraze și cuvinte-cheie) care pot contribui la construirea unui nou mesaj oral.*

Activitatea valorifică tehnica selecției lexicale pentru a asigura fluiditatea transmiterii sensului global, fiind reținute următoarele repere de codificare:

Împărat: Reprezintă axa autorității supuse iluziei opulenței și trecerii către înțelepciune;

Palat versus Păpăre: Reunesc opoziția spațială dintre artificialul restrictiv și libertatea regeneratoare a naturii;

Privighetoarea (adevărată vs. mecanică): Sintetizează conflictul valoric central dintre autenticul organic și imitația tehnologică rigidă;

Izgonită / Revenire: Reflectă etapele de rătăcire și, respectiv, de salvare spirituală a ființei umane prin redescoperirea frumuseții sincere.

ETAPA A TREIA: Strategia interacțiunii comunicative autentice

Itemul 5 (Utilizare contextuală): *Construiți un dialog oral în perechi care ar reproduce conținutul unui mesaj oral.*

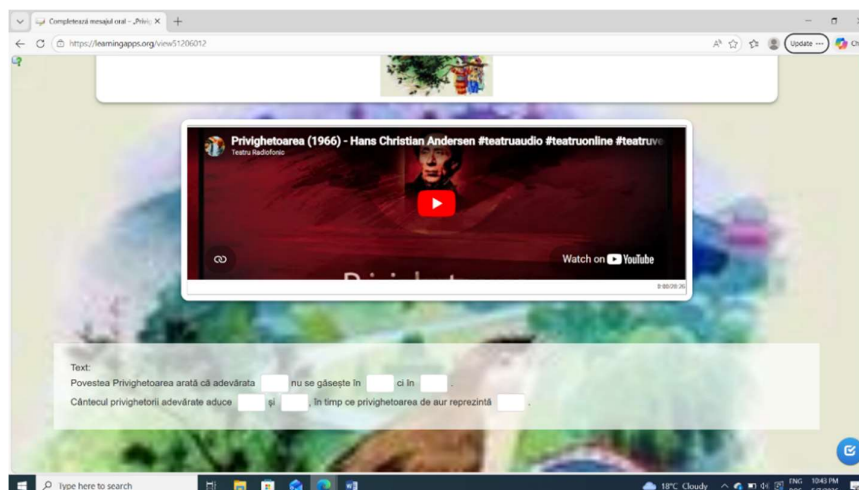
Ghid de rezolvare: Elevii se organizează în perechi (Împăratul și Privighetoarea sau Bucătarul și Curtenii) și extind conversațiile din text, utilizând unitățile lexicale asimilate pentru a negocia condițiile în care arta (cântecul) poate intra în spațiul social formal al palatului.

Itemul 6 (Integrare lingvistică): *Prezentați oral o sinteză scurtă (eseu oral) folosind unitățile literare integrate în conversație.*

Ghid de rezolvare (Model de rezumat produs de elevi): Textul „Privighetoarea” reliefează conflictul dintre bogăția materială iluzorie și frumusețea spirituală autentică. Împăratul Chinei, deși stăpânește un palat fragil de porțelan, are nevoie de glasul unei păsări modeste din pădure pentru a cunoaște fericirea reală. Înlocuirea privighetorii adevărate cu o jucărie mecanică din aur și pietre prețioase demonstrează eșecul imitației în fața morții, salvarea și însănătoșirea suveranului fiind posibile doar în momentul în care pasărea organică revine și își revarsă trilurile vindecătoare în colivia regală, readucând viața și speranța.

Resursă digitală

<https://learningapps.org/view51206012>



**Anexa 9: Probă standardizată complementară de evaluare formativă secvențială pe
baza textului „Pupăza din tei” (după Ion Creangă)**

1. Înlocuiește expresiile de mai jos cu unele care au înțeles asemănător.

mă scol cu noaptea în cap-_____

cuc armenesc-_____

li se lungiseră urechile de foame-_____

c-o falcă-n cer și cu una în pământ-_____

era ceasornicul satului-_____

2. Alcătuiește propoziții cu noile cuvinte și expresii:

a veni de hac = a pedepsi, a pune pe cineva la punct

dugliș = om leneș, puturos

a găbui (găbuiesc) =a apuca, a înhăța, a prinde

a tufli (tuflind-o)= a pune pe cap o căciulă cu o mișcare rapidă; a îndesa (pe cap) la repezeală; a arunca iute și neglijent, astupând sau acoperind ceva

iarmaroc =târg

a pune gâtul la mijloc pentru cineva (ceva) =a garanta pentru cineva sau de ceva

a drământului (a drământui)= a măsura, a cântări, a socoti sau a împărți cu precizie

suman=haină țărănească lungă; dulamă

adălmaș (aldămaș) = cinste oferită de cineva cu prilejul încheierii unei tranzacții

alivenci = turtă sau plăcintă din făină cu lapte și brânză

3. Răspunde la întrebări:

a) Care este personajul principal al fragmentului citit?

b) Unde are loc întâmplarea?

c) Cine sunt celelate personaje?

d) De ce fură Nică pupăza?

e) Cum se termină întâmplarea citită?

4. Numerotează și așază ideile principale în ordinea desfășurării evenimentelor.

Eliberarea puzezei →

Întoarcerea puzezei la tei →

Pupăza-ceasornicul satului →

Prinderea puzezei →

Intervenția moșului →

În iarmaroc →

5. Completează spațiile libere din dreapta cu numele personajului căruia îi aparține replica.

- *De vânzare -ți e găinușa ceea...măi băiete?* _____
- *Taci, leliță, că te-am căptușit eu!* _____
- *Așa, cumnată dragă. Văzut-ai dumneata? Să mai pui altădată temei pe vorbele oamenilor!*

- *Mai auzit-ai dumneata, cumnată, un a ca asta, să fure Ion pupăza, care ne trezește dimineață la lucru atâția ani?* _____

- *Scoală, duglișule, înainte de răsăritul soarelui; iar vrei să te pupe cucul armenesc și să te spurce, ca să nu-ți meargă bine toată ziua?* _____

6. Identifică echivalentul literar actual pentru următoarele cuvinte și expresii vechi:

- *mă spariu* - _____
- *nicăiri*- _____
- *ș-aista*- _____
- *zbânțuitul ista*- _____
- *paserea* - _____
- *Nu-ți paie lucru de șagă*.- _____
- *sireaca* - _____

7. Știind că mesajul oral este tema centrală sau ideea principală pe care autorul dorește să o transmită prin text, formulează mesajul oral al textului.

8. Știind că morala este o lecție sau un învățământ specific pe care textul îl oferă cititorului, având scopul de a-l învăța ceva despre comportament sau valori, formulează morala textului.

Pupăza din tei
fragment din „Amintiri din copilărie” după Ion Creangă

Mă trezește mama într-o dimineață din somn, cu vai-nevoie, zicându-mi: „Scoală, duglișule, înainte de răsăritul soarelui; iar vrei să te pupe cucul armenesc și să te spurce, ca să nu-ți meargă bine toată ziua ?...” Căci așa ne amăgea mama cu o pupăză care-și făcea cuib, de mulți ani, într-un tei foarte bătrân și scorbuos, pe coasta dealului, la moș Andrei, fratele tatei cel mai mic. Și numai ce-o auzai vara: „Pu-pu-pup ! Pu-pu-pup !” dis-diminează, în toate zilele, de vuia satul. Și



cum mă scol, îndată mă și trimite mama cu demâncare în țarină, la niște lingurari ce-i aveam tocmiți prășitori, tocmai în Valea-Seacă, aproape de Topolița. Și pornind eu cu demâncarea, numai ce și aud pupăza cântând:

— Pu-pu-pup ! pu-pu-pup ! pu-pu-pup !

Eu atunci, să nu-mi caut de drum tot înainte ? Mă abat pe la tei, cu gândul să prind pupăza, căci aveam grozavă ciudă pe dânsa: nu numaidecât pentru pupat, cum zicea mama, ci pentru că mă sculam în toate zilele cu noaptea-n cap din pricina ei. Și cum ajung în dreptul teiului, pun demâncarea jos în cărare pe muchea dealului, mă sui încetișor în tei care te adormea de mirosul... floarei, bag mâna în scorbură, unde știam și, norocul meu !... găbuiesc pupăza pe ouă și zic plin de mulțumire: „Taci, leliță, că te-am căptușit eu; Îi mai pupa tu și pe dracul de-acum !”

Și când aproape să scot pupăza afară, nu știu comment se face că mă spariu de creasta ei cea rotată, de pene, căci nu mai văzusem pupăză până atunci, și-i dau iar drumul în scorbură. Și cum stam eu acum și mă chiteam în capul meu că șarpe cu pene nu poate să fie, după cum auzisem, din oameni, că se află prin scorburii câteodată și șerpi, unde nu mă îmbărbătez în sine-mi și iar bag mâna să scot pupăza... pe ce-a fi...; dar ea, sărmana, se vede că se mistuise de frica mea prin cotloanele scorburii, undeva, căci n-am mai dat de dânsa nicăiri; parcă intrase în pământ.

„Măi! anapodă lucru ș-aista !” , zic eu înciudat, scoțând căciula din cap și tuflind-o în gura scorburii. Apoi mă dau jos, caut o lespede potrivită, mă sui cu dânsa iar în tei, îmi iau căciula și în locul ei pun lespedea, cu gând c-a ieși ea pupăza de undeva până m-oi întoarce eu din țarină. După aceea mă dau iar jos și pornesc repede cu demâncarea la lingurari...

Și oricât oi fi mers eu de tare, vreme trecuse la mijloc doar, cât am umblat horhăind cine știe pe unde și cât am bojbăit și mocoșit prin tei, să prind pupăza, și lingurarilor, nici mai rămâne cuvânt, li se lungise urechile de foame așteptând. Ș-apoi, vorba ceea: „Țiganului, când i-e foame, cântă; boierul se primblă cu mâinile dinapoi, iar țăranul nostru își arde luleaua și mocnește într-însul., Așa și lingurarii noștri: cântau acum îndrăcit pe ogor, șezând în coada sapei, cu ochii păinjeniți de-atâta uitat, să vadă nu le vine mâncarea dincotrova?

Când, pe la prânzul cel mare, numai iacată-mă-s și eu de după un dâmb, cu mâncarea sleită, veneam, nu veneam, auzindu-i lălăind așa de cu chef... Atunci au și tăbărât balaurii pe mine, și cât pe ce să mă înghită, de nu era o chirandă mai tânără între dâșii, să-mi ție de parte.

— Hauileo, mo ! ogoiți-vă! ce tolocăniți băiatul? Cu tatăl său aveți ce-aveți, iar nu cu dânsul!”

Atunci lingurarii, nemaipundu-și mintea cu mine, s-au așternut pe mâncare, tăcând molcum. Și scăpând eu cu obraz curat, îmi iau traista cu blidele, pornesc spre sat, mă abat iar pe la tei, mă sui într-însul, pun urechea la gura scorburii și aud ceva zbătându-se înăuntru. Atunci iau

lespedea cu îngrijire, bag mâna și scot pupăza, vlăguită de atâta zbucium; iar ouăle, când am vrut să le iau, erau toate numai o chisăliță.

După asta vin acasă, leg pupăza de picior c-o ață și-o îndosesc de mama vro două zile în pod prin cele putini hârbuite; și una-două, la pupăză, de nu știau cei din casă ce tot caut prin pod așa des. Însă a doua zi după asta, iaca și mătușa Măriuca lui moș Andrei vine la noi, c-o falcă-n cer și cu una în pământ, și se ia la ciondănit cu mama din pricina mea:

— Mai auzit-ai dumneata, cumnată, una ca asta, să fure Ion pupăza, care, zicea mătușa cu jale, ne trezește des-dimineată la lucru de atâția ani?!

Grozav era de tulburată, și numai nu-i venea să lăcrimeze când spunea aceste. Și acum văd eu că avea mare dreptate mătușa, căci pupăza era ceasornicul satului. Însă mama, sărmana, nu știa de asta nici cu spatele.

— Ce spui, cumnată?! Da' că l-aș ucide în bătaie, când aș afla că el a prins pupăza, s-o chinuiască. De-amu bine că mi-ai spus, las' pe mine, că ți-l ieu eu la depănat!

— Nici te mai îndoi despre asta, cumnată Smarandă, zise mătușa, căci de zbânțuitul ista al dumitale nimica nu scapă! Ce mai atâta? Mi-au spus mie cine l-au văzut că Ion a luat-o; gâtul îmi pun la mijloc!

Eu, fiind ascuns în cămară, cum aud unele ca aceste, iute mă sui în pod, umflu pupăza de unde era, sai cu dânsa pe sub streășina casei și mă duc de-a dreptul în târgul vitelor, s-o vând, căci era tocmai luna, într-o zi de iarmaroc. Și cum ajung în iarmaroc, încep a mă purta țațoș printre oameni, de colo până colo, cu pupăza-n mână, că doar și eu eram oleacă de fecior de negustor. Un moșneag nebun, c-o vițică de funie, n-are ce lucra?

— De vânzare ți-e găinușa ceea, măi băiete?

— De vânzare, moșule!

— Și cât ceri pe dânsa?

— Cât crezi și dumneata că face!

— Ia ad-o-ncoace la moșul, s-o drămluiască!

Și cum i-o dau în mână, javra dracului se face a o căuta de ou și-i dezleagă atunci frumușel ața de la picior, apoi mi-o aruncă-n sus, zicând: „Iaca poznă, c-am scăpat-o!” Pupăza, zbâr! pe-o dugheană și, după ce se mai odihnește puțin, își ia apoi drumul în zbor spre Humulești și mă lasă mare și devreme cu lacrimile pe obraz, uitându-mă după dânsa! Eu atunci, haț! de sumanul moșneagului, să-mi plătească paserea...

— Ce gândești dumneata, moșule? Te joci cu marfa omului? Dacă nu ți-a fost de cumpărat, la ce i-ai dat drumul? Că nu scapi nici cu junca asta de mine, înțeleș-ai? Nu-ți paie lucru de șagă.

Și mă băgam în ochii moșneagului și făceam un tărăboi, de se strânsese lumea ca la comedie împrejurul nostru; dă, iarmaroc nu era?!

— Dar știi că ești amarnic la viață, măi băiete? zise moșneagul de la o vreme, râzând. În ce te bizui de te îndârjești așa, nepoate? Dec! nu cumva ai pofti să-mi iei vițica pentr-un cuc armenesc? Pesemne te mănâncă spinarea, cum văd eu, măi țacă, și ia acuș te scarpin, dacă vrei, ba ș-un topor îți fac, dacă mă crezi, de-i zice „aman, puiule!” când îi scăpa de mâna mea!

— Dă pace băietului, moșule, zise un humuleștean de-ai noștri, că-i feciorul lui Ștefan a Petrei, gospodar de la noi din sat, și ți-i găsi beleaua cu dânsul pentru asta...

— He, he! să fie sănătos dumnealui, om bun; d-apoi chitești dumneata că nu ne cunoaștem noi cu Ștefan a Petrei? zise moșneagul. Chiar mai dinioară l-am văzut umblând prin iarmaroc, cu cotul subsuoară, după cumpărat sumani, cum îi e negustoria, și trebuie să fie pe-aici undeva, ori în vro dugheană, la băut adălmașul. Apoi, bine că știu a cui ești, măi țacă! Ian stăi oleacă, să te duc eu la tată-tău și să văd, el te-a trimis cu pupăzi de vânzare, să spurci iarmarocul? Toate ca toatele, dar când am auzit eu de tata, pe loc mi s-a muiet gura. Apoi încet-încet m-am furișat printre oameni, și unde-am croit-o la fugă spre Humulești, uitându-mă înapoi să văd nu mă ajunge moșneagul, căci îmi era acum a scăpare de dânsul, drept să vă spun. Vorba ceea: „Lasă-l, măi! L-aș lăsa eu, dar vezi că nu mă lasă el acum!” Tocmai așa pățisem și eu; ba eram încă bucuros că am scăpat numai cu-atâta. „Bine-ar fi s-o pot scoate la capăt, măcar așa, cu mama și cu mătușa Măriuca”, gândeam eu, bătându-mi-se inima ca într-un iepure, de frică și de osteneală.

Și când ajung acasă, aflu că tata și mama erau duși în târg; și frații îmi spun cu spaimă că-i poznă mare cu mătușa lui moș Andrei: a sculat mai tot satul în picioare din pricina pupezei din tei; zice că i-am fi luat-o noi, și pe mama a pus-o în mare supărare cu asta. Știi că și mătușa Măriuca e una din cele care scoate mahmurul din om; nu-i o femeie de înțeleș, ca mătușa Anghilița lui moș Chiriac, s-a mântuit vorba. Și cum îmi spuneau ei îngrijiți, numai ce și auzim cântând în tei:

— Pu-pu-pup! pu-pu-pup! pu-pu-pup!

Soră-mea Catrina zise atunci cu mirare:

— I-auzi, bădiță! Doamne, cum sunt unii de năpăstuiesc omul chiar pe sfânta dreptate!

— Mai așa, sorioară!... Dar în gândul meu: „Când ați ști voi câte a pătimit, sireaca, din pricina mea, și eu din pricina ei, i-ați plânge de milă!”

Zahei însă ne lăsase vorbind și se cam mai dusesse în iarmaroc, după mama, să-i spună bucurie despre pupăză. Și a doua zi, marți, taman în ziua de lăsatul secului de postul Sân-Petrului, făcând mama un cuptor zdravăn de alivenci și plăcinte cu poalele-n brâu, și pârpâind niște pui tineri la frigare, și apoi tăvălindu-i prin unt, pe la prânzul cel mic, cheamă pe mătușa Măriuca lui moș Andrei la noi și-i zice cu dragă inimă:

— Doamne, cumnăţică-hăi, cum se pot învrăjbi oamenii din nimica toată, luându-se după gurile cele rele ! Ia poftim, soro, mai bine să mâncăm ceva din ce-a dat Dumnezeu, să cinstim câte-un pahar de vin în sănătatea gospodarilor noştri şi: „Cele rele să se spele, Cele bune să s-adune; Vrajba dintre noi să piară Şi neghina din ogoară !,, Căci, dac-ai sta să faci voie rea de toate, zău, ar trebui de la o vreme s-apuci câmpii !

— Aşa, cumnată dragă, zise mătuşa Măriuca, strângând cu nedumerire din umere, când se punea la masă. Văzut-ai dumneata ? Să mai pui altă dată temei pe vorbele oamenilor

Anexa 10: Lectură predictivă și monitorizare metacognitivă („Matilda”)

I. Metode pentru receptarea mesajului oral

Sugerez următoarele metode care facilitează receptarea mesajului oral, dezvoltă abilitățile de ascultare și înțelegere, implicând activ elevii.

- **Citirea expresivă și activă** : citire selectivă, citire pe roluri, citire în lanț, citire ștafetă, citire cronometrată
- **Discuții ghidate**

Pentru a încuraja elevii să își exprime opiniile și să discute despre personaje, acțiuni și sentimente se pot folosi atât întrebări deschise, cât și întrebări închise ca:

- **Întrebări închise:**

A învățat Matilda să citească singură până la vârsta de trei ani?

A cerut Matilda tatălui ei să îi cumpere o carte?

A mers Matilda singură la bibliotecă?

A fost domnișoara Phelps surprinsă de apariția Matildei la bibliotecă?

A citit Matilda toate cărțile pentru copii din bibliotecă?

- **Întrebări deschise:**

Ce crezi că a simțit Matilda când tatăl ei a refuzat să-i cumpere o carte?

De ce crezi că Matilda a ales să meargă singură la bibliotecă?

Cum crezi că s-a simțit domnișoara Phelps când a văzut-o pe Matilda citind cărți pentru adulți?

Cum apreciezi faptul că Matilda a început să citească cărți pentru adulți la o vârstă atât de fragedă?

Cum crezi că s-a schimbat viața Matildei după ce a început să împrumute cărți de la bibliotecă?

- **Jocuri de rol**
- **Atelier de lectură-pictură**
- **Rezumat oral**

Elevii sunt invitați să facă un rezumat oral al poveștii, subliniind momentele importante. Aceasta le dezvoltă abilitățile de sinteză și de exprimare orală. Un posibil rezumat ar fi:

Matilda este o fetiță inteligentă care învață să citească singură de la o vârstă fragedă. După ce tatăl ei refuză să-i cumpere o carte, ea merge singură la bibliotecă, unde devine o

cititoare pasionată. Sub îndrumarea domnișoarei Phelps, Matilda citește multe cărți și își dezvoltă dragostea pentru lectură.

I.1. Ascultare activă:

Fișa de Ascultare Activă 1: Personaje și Acțiuni

Instrucțiuni: Ascultă cu atenție povestea și completează fișa cu informațiile corecte.

➤ Personaje principale:

1. Cine este personajul principal al poveștii?
2. Cum se numește bibliotecara?

➤ Acțiuni importante:

1. Ce a învățat Matilda să facă până la vârsta de trei ani?
2. Ce a cerut Matilda tatălui ei?
3. Unde a mers Matilda după-amiaza aceleiași zile?

➤ Detalii despre Matilda:

1. Cum a reacționat tatăl Matildei când ea i-a cerut o carte?
2. Ce a făcut Matilda la bibliotecă?
3. Ce carte i-a plăcut foarte mult Matildei?

Fișa de Ascultare Activă 2: Întrebări de comprehensiune

Instrucțiuni: Ascultă povestea și răspunde la întrebările de mai jos.

1. Ce a învățat Matilda să facă singură la vârsta de trei ani?
2. Cum a reacționat tatăl Matildei când ea i-a cerut o carte?
3. Ce a făcut Matilda după ce tatăl ei a refuzat să-i cumpere o carte?
4. Cum a reacționat domnișoara Phelps când a văzut-o pe Matilda la bibliotecă?
5. Ce carte i-a plăcut foarte mult Matildei?

Fișa de Ascultare Activă 3: Desenează și Scrie

Instrucțiuni: Ascultă povestea și completează fișa cu desene și răspunsuri.

1. Desenează o scenă din poveste care ți-a plăcut cel mai mult.

Scrie câteva propoziții despre scena pe care ai desenat-o.

2. Desenează personajul tău preferat din poveste.

Scrie câteva propoziții despre personajul tău preferat.

I.2. Întrebări predictive

Lectura predictivă trezește interesul elevilor pentru lectura textelor epice, determinându-i să participe activ la decodarea textului. Elevii sunt invitați să facă predicții despre ceea ce urmează

să se întâmple în text, bazându-se pe informațiile deja citite și pe indicii contextuale. De asemenea, prin formularea de predicții, elevii își dezvoltă gândirea critică, abilitățile de analiză, învățând să facă legături logice între diferitele părți ale textului.

Posibile **întrebări predictive** ar putea fi:

1. Ce crezi că va face Matilda după ce tatăl ei refuză să-i cumpere o carte?
2. Ce fel de cărți crezi că va alege Matilda să citească la bibliotecă?
3. Cum crezi că se va schimba viața Matildei după ce începe să împrumute cărți de la bibliotecă?

Aplicativ :

1. Răspunde la întrebări:

a) Care sunt personajele fragmentului citit?

b) La ce vârstă a învățat Matilda să citească și cum a reușit acest lucru?

c) Ce a cerut Matilda tatălui său și cum a reacționat acesta?

d) De ce a mers Matilda la bibliotecă și cum a fost primită acolo?

e) Cum a devenit Matilda o obișnuită a bibliotecii?

f) Ce cărți a citit Matilda și care a fost reacția ei față de acestea?

g) Cum a reacționat domnișoara Phelps la interesul Matildei pentru cărți?

h) Ce a făcut Matilda după ce a terminat de citit toate cărțile pentru copii?

i) Cum a influențat cititul viața de zi cu zi a Matildei?

j) Ce învățăm din comportamentul și atitudinea Matildei față de citit?

2. Completează portretul Matildei adăugând cuvinte din text.

Matilda era o _____. Avea _____ și _____, încât nu puteai s-o treci cu vederea.

3. Rescrie portretul Matildei înlocuind cuvintele și expresiile din text cu echivalentele lor semantice.

4. Completează portretul Matildei precizând însușirile sale așa cum reies din fragmentele indicate în tabel.

Fragment din text	Însușirile Matildei
„Unele nu prea mi-au plăcut, completă fetița, altele mi s-au părut grozave! Mi-a plăcut foarte mult „Grădina secretă“. Era plină de mister...”	Curioasă, receptivă, capabilă să-și exprime opiniile, atrasă de mister și fantezie

c) Tata, poți să-mi cumperi o **carte**?

d) Dormitorul ei de-acasă deveni cameră de lectură și-si petrecea cele mai multe după-amieze **cufundată** în cărți...

6. Alcătuiește enunțuri în care cuvintele evidențiate la exercițiul anterior să aibă sensuri diferite de cel din textul dat.

7. Știind că mesajul oral este tema centrală sau ideea principală pe care autorul dorește să o transmită prin text, formulează mesajul oral al textului.

8. Știind că morala este o lecție sau un învățământ specific pe care textul îl oferă cititorului, având scopul de a-l învăța ceva despre comportament sau valori, formulează morala textului.

Matilda
după Roald Dahl

„Matilda era o fetiță sensibilă și inteligentă. Avea o minte așa de ascuțită și atâta putere de înțelegere, încât nu puteai s-o treci cu vederea. Până la trei ani, Matilda învățase să citească singură, cu ajutorul ziarelor și al revistelor din casă. La patru ani deja citea foarte bine, așa că începuse să fie interesată de cărți. Într-o zi, fetița îl întrebă pe tatăl său:

— Tată, poți să-mi cumperi o carte?

— O carte? se miră acesta. Dar televizorul nu-ți mai place? spuse el, râzând.

În după-amiaza aceleiași zile, Matilda porni singurică spre biblioteca din oraș.

— Bună ziua! Mă numesc Matilda Wormwood, zise ea, pășind înăuntru. Îmi permiteți să stau să citesc o carte?

Domnișoara Phelps, bibliotecara, rămase puțin surprinsă de apariția acestei prichindeuțe neînsoțite de niciun adult, însă îi spuse că este bine-venită.

— Puteți să-mi spuneți, vă rog, unde găsesc cărți pentru copii? întrebă Matilda.

— Uite acolo, pe rafturile de jos, răspunse bibliotecara.

Astfel se face că devenise o obișnuită a bibliotecii. Aici se bucura de două ore neîntrerupte de pace, în timpul cărora ședea comod într-un colțișor și devora carte după carte. Când termină de citit toate cărțile pentru copii, se apucă să caute altceva.

Domnișoara Phelps, care o privise fascinată pe parcursul ultimelor săptămâni, se ridică de la birou și îi ieși în întâmpinare.

— Ai nevoie de ajutor, Matilda? întrebă ea.

— Mă întreb ce-aș mai putea să citesc, răspunse fetița. Am terminat toate cărțile pentru copii.

— Vrei să spui că te-ai uitat la poze?

— Sigur, dar am citit și textul.

Domnișoara Phelps o privi cu neîncredere, dar Matilda îi întoarse privirea, serioasă.

— Unele nu prea mi-au plăcut, completă fetița, altele mi s-au părut grozave! Mi-a plăcut foarte mult „Grădina secretă“. Era plină de mister. O cameră secretă ascunsă după o ușă închisă și o grădină mascată în spatele unui zid.

Domnișoara Phelps rămase mută de uimire.

— Ce ți-ar plăcea să citești? întrebă ea, străduindu-se să păstreze o mină calmă.

— Aș dori o carte foarte bună, dintre cele pe care le citesc oamenii mari, răspunse Matilda. O carte celebră.

Pe parcursul următoarelor șase luni, sub ochii atenți și prietenoși ai bibliotecarei, Matilda citi o listă impresionantă de cărți cunoscute.



"For even small bookworms may become big readers and thus the world of good read most often comes. The books transported her into many worlds and introduced her to amazing people who lived amazing lives."

— Știi că aceste cărți se pot împrumuta de la bibliotecă și le poți lua acasă? o întreabă domnișoara Phelps într-una dintre zile. Alege orice carte dorești, eu îmi notez în caiet și poți să o iei acasă pentru următoarele două săptămâni.

Zis și făcut. De atunci, Matilda nu mai venea la bibliotecă decât o dată pe săptămână, pentru a restitui volumele citite și pentru a lua altele noi. Citea întruna. Dormitorul ei de acasă deveni cameră de lectură și își petrecea cele mai multe după-amieze cufundată în cărți, adesea cu o cană de ciocolată caldă lângă ea.”

Anexa 11: Glosar explicativ cuprinzând cele 89 de unități literare și elemente de limbaj frecvent utilizate în mesajul oral.

GLOSAR EXPLICATIV – Limbajul mesajului oral (89 de termeni)

Termen	Explicație
A. Termeni lexicologici și semantici	
Accent	Evidențierea unei silabe într-un cuvânt.
Ambiguitate	Situație în care un mesaj poate avea mai multe sensuri.
Antonim	Cuvânt cu sens opus.
Câmp semantic	Grup de cuvinte legate prin sens.
Conotație	Sens figurat al unui cuvânt.
Denotație	Sensul de bază al unui cuvânt.
Echivalare semantico-literară	Găsirea unor cuvinte/expresii cu sens apropiat în context literar.
Expresie	Grup de cuvinte cu sens figurat.
Figuri de stil	Procedee expresive (metaforă, personificare etc.).
Hiperonim	Cuvânt cu sens larg (ex.: „animal”).
Hiponim	Cuvânt cu sens îngust (ex.: „pisică”).
Metaforă	Transfer de sens prin asemănare.
Personificare	Atribuirea de însușiri omenești unor obiecte/fenomene.
Sinonim	Cuvânt cu sens asemănător.
Termen-cheie	Cuvânt important într-un mesaj.
Valoare expresivă	Forța cuvintelor de a transmite emoții.
B. Termeni comunicativi și pragmatici	
Termen	Explicație
Adecvare	Potrivirea limbajului cu situația de comunicare.
Act comunicativ	Procesul prin care se transmite un mesaj.
Ascultare activă	Participare atentă la mesajul interlocutorului.
Claritate	Exprimare ușor de înțeles.
Coerență	Legătura logică dintre idei.
Conectiv verbal	Cuvânt care leagă ideile (ex.: „deoarece”, „însă”).
Context	Situația în care are loc comunicarea.
Conversație	Schimb de replici între interlocutori.
Dialog	Discuție între două persoane.
Intonație	Modul în care vocea urcă sau coboară.
Interlocutor	Persoana cu care comunicăm.
Mesaj oral	Informație transmisă prin vorbire.
Monolog	Vorbire a unei singure persoane.
Pauză	Oprire scurtă în vorbire.
Pronunție	Modul corect de rostire a cuvintelor.
Receptare	Ascultarea și înțelegerea mesajului.
Reformulare	Exprimarea aceleiași idei în alte cuvinte.
Ritm	Viteza vorbirii.
Ton	Modul în care sună vocea (calm, ferm etc.).
Volum al vocii	Intensitatea vorbirii.
C. Termeni metacognitivi și operaționali	
Termen	Explicație
Analiză	Descompunerea unui mesaj în părți.
Autoevaluare	Aprecierea propriilor performanțe.

Codificare	Transformarea informației în limbaj propriu.
Decodificare	Înțelegerea sensului unui mesaj.
Identificare	Recunoașterea elementelor importante din mesaj.
Inferență	Deducerea unor informații implicite.
Interpretare	Explicarea sensului unui mesaj.
Organizare	Aranjarea logică a ideilor.
Parafrazare	Redarea cu propriile cuvinte.
Predicție	Anticiparea conținutului unui mesaj.
Rezumare	Redarea pe scurt a unui text.
Transfer	Aplicarea cunoștințelor în situații noi.
D. Termeni literari utilizați în receptarea mesajului oral	
Termen	Explicație
Acțiune	Sucesiunea evenimentelor dintr-un text.
Caracterizare	Descrierea trăsăturilor unui personaj.
Descriere	Prezentarea detaliilor unui obiect/persoane.
Dialog literar	Schimb de replici între personaje.
Episod	Parte dintr-o povestire.
Locator	Descriptor de competență
Narator	Cel care spune povestea.
Narațiune	Povestirea unor întâmplări.
Personaj	Fiinta care participă la acțiune.
Punct de vedere	Perspectiva naratorului.
Secvență narativă	Unitate de sens în povestire.
Situație de comunicare	Contextul în care apare mesajul.
Structură narativă	Organizarea textului (început, cuprins, încheiere).
Tema	Ideea principală a textului.
Undă literară	Flux dinamic de transmitere, transformare și propagare a mesajului esthetic și literar
E. Termeni funcționali utilizați în activitățile de formare	
Termen	Explicație
Activitate aplicativă	Exercițiu în care elevul folosește cunoștințele în practică.
Exercițiu de reconstrucție	Refacerea mesajului după ascultare.
Exercițiu de completare	Completarea unor informații lipsă.
Exercițiu de asociere	Legarea unor elemente între ele.
Exercițiu de selecție	Alegerea informațiilor relevante.
Exercițiu de transformare	Modificarea formei mesajului.
Exercițiu de comparare	Identificarea asemănărilor și diferențelor.
Exercițiu de ordonare	Aranjarea logică a ideilor.
Exercițiu de producere	Crearea unui mesaj oral.
Exercițiu de evaluare	Verificarea înțelegerii mesajului.

Anexa 12: Matricea datelor experimentale brute și tabelele de frecvență ale indicatorilor de performanță (Pachetul statistic SPSS-17)

Partea A: Scorurile brute individuale ale subiecților din eșantioane (Scalarea 0-70 puncte)

Notă metodologică: Punctajele pe itemi (Item 1 - Item 6) reflectă performanțele individuale ale celor 128 de subiecți (68 în eșantionul experimental și 60 în eșantionul martor) evaluate pe o scală de la 0 la 70 de puncte, în deplină concordanță cu tehnica determinării nivelurilor din baremele de notare ale testului central de evaluare standardizată. Coloana „Nivel” reprezintă scorul total cumulat al fiecărui elev.

EȘANTION EXPERIMENTAL

CONSTATARE

Cod elev	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Nivel
LSC001	1	0	10	15	1	3	30
LSC002	4	5	0	5	1	5	20
LSC003	2	10	15	15	6	2	50
LSC004	5	5	10	10	4	6	40
LSC005	5	0	5	5	3	9	27
LSC006	8	5	15	10	9	1	48
LSC007	2	10	10	5	6	4	37
LSC008	6	0	15	5	6	4	36
LSC009	2	5	0	10	1	6	24
LSC010	1	10	10	15	4	3	43
LSC011	5	5	15	0	5	5	35
LSC012	5	0	10	5	2	5	27
LSC013	8	10	5	0	6	7	36
LSC014	2	10	5	0	7	2	26
LSC015	5	5	10	10	3	7	40
LSC016	1	0	5	5	9	5	25
LSC017	4	10	10	10	2	5	41
LSC018	9	0	10	5	6	1	31
LSC019	3	5	15	15	5	6	49
LSC020	9	10	5	10	2	6	42
LSC021	5	10	5	5	2	2	29
LSC022	2	0	5	15	1	1	24
LSC023	8	0	10	10	1	1	30
LSC024	7	5	15	5	4	4	40
LSC025	2	5	5	15	7	4	38
LSC026	6	10	10	10	6	5	47
LSC027	3	0	15	5	3	5	31
LSC028	9	5	5	10	9	1	39
LSC029	2	10	10	5	4	6	37
LSC030	8	0	10	0	2	6	26
LSC031	8	0	5	10	4	2	29
LSC032	3	5	10	5	9	7	39
LSC033	9	0	0	10	1	5	25
PC001	5	10	15	10	4	2	46
PC002	2	0	10	5	1	4	22

PC003	9	5	0	15	5	5	39
PC004	6	5	15	10	2	1	39
PC005	2	0	10	0	8	9	29
PC006	9	10	5	10	1	7	42
PC007	9	5	5	0	2	2	23
PC008	2	0	5	5	1	5	18
PC009	5	0	10	10	1	3	29
PC010	1	0	10	5	4	3	23
PC011	4	5	5	10	2	5	31
PC012	1	0	5	5	1	2	14
PC013	8	10	10	5	4	2	39
PC014	5	0	0	10	2	6	23
PC015	3	0	0	5	6	7	21
PC016	8	0	10	10	1	1	30
PC017	3	0	0	5	2	2	12
PC018	6	0	10	10	4	5	35
PC019	9	5	5	15	4	2	40
LSU001	2	10	15	5	4	5	41
LSU002	9	0	0	10	3	3	25
LSU003	3	0	10	5	7	7	32
LSU004	8	5	5	10	2	1	31
LSU005	5	0	5	0	4	6	20
LSU006	2	10	10	10	1	2	35
LSU007	8	5	5	10	1	5	34
LSU008	5	0	10	5	1	2	23
LSU009	3	10	0	10	7	6	36
LSU010	3	5	15	0	2	1	26
LSU011	8	0	5	10	5	4	32
LSU012	2	5	10	0	8	2	27
LSU013	6	10	0	0	5	7	28
LSU014	9	0	0	5	2	9	25
LSU015	5	5	10	10	2	5	37
LSU016	2	0	5	0	3	8	18

EȘANTION MARTOR

CONSTATARE

Cod elev	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Nivel
LSC001	3	0	10	10	5	4	32
LSC002	5	5	0	10	2	2	24
LSC003	8	0	10	15	2	2	37
LSC004	1	10	5	0	4	5	25
LSC005	3	5	5	10	1	2	26
LSC006	8	10	0	15	10	8	51
LSC007	2	10	0	5	5	6	28
LSC008	9	5	10	10	1	2	37
LSC009	6	5	10	15	5	9	50
LSC010	2	10	15	0	2	7	36
LSC011	8	5	0	0	7	2	22
LSC012	5	0	15	10	1	7	38
LSC013	2	5	10	0	6	9	32
LSC014	8	10	15	10	2	2	47
LSC015	6	5	10	15	2	5	43
LSC016	2	5	10	10	10	1	38

LSC017	9	10	15	5	6	4	49
LSC018	5	0	10	10	8	2	35
LSC019	2	10	10	10	10	7	49
LSC020	9	5	15	5	1	2	37
LSC021	6	5	15	10	6	1	43
LSC022	2	0	15	5	0	5	27
LSC023	5	0	10	5	5	9	34
LSC024	2	10	15	15	1	1	44
LSC025	2	5	10	10	4	6	37
LSC026	4	0	15	5	2	3	29
LSC027	8	0	5	10	7	6	36
LSC028	3	10	10	15	0	1	39
LSC029	5	5	15	10	6	7	48
LSC030	3	10	10	15	0	0	38
FC001	7	10	15	0	2	5	39
FC002	2	0	5	0	5	2	14
FC003	6	5	10	0	10	6	37
FC004	2	0	15	10	2	2	31
FC005	7	5	5	5	1	5	28
FC006	9	0	10	5	2	0	26
FC007	9	10	15	10	7	5	56
FC008	2	5	5	5	8	1	26
FC009	6	10	15	10	2	5	48
FC010	9	0	10	5	5	2	31
FC011	3	0	0	5	1	5	14
FC012	6	5	10	5	1	9	36
FC013	9	10	15	10	9	1	54
FC014	1	0	0	15	6	1	23
FC015	4	10	15	5	1	1	36
FC016	2	5	10	10	5	1	33
LSU001	1	0	5	0	2	7	15
LSU002	2	5	10	0	6	2	25
LSU003	9	0	5	0	7	9	30
LSU004	3	0	5	15	6	1	30
LSU005	7	0	0	0	9	7	23
LSU006	9	5	5	15	2	2	38
LSU007	1	0	0	10	2	8	21
LSU008	5	0	5	5	6	1	22
LSU009	8	0	5	10	9	5	37
LSU010	6	5	0	15	3	2	31
LSU011	1	10	0	10	1	9	31
LSU012	4	0	10	5	1	3	23
LSU013	9	5	5	15	2	2	38
LSU014	3	0	10	0	6	3	22

EŞANTION EXPERIMENTAL

VALIDARE

Cod elev	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Nivel
LSC001	3	0	15	15	2	7	42
LSC002	9	10	10	5	5	9	48
LSC003	3	10	15	15	9	7	59
LSC004	7	10	15	15	8	10	65
LSC005	6	0	5	10	7	10	38

LSC006	2	5	15	15	8	7	52
LSC007	7	10	10	10	8	9	54
LSC008	9	5	15	5	9	9	52
LSC009	3	10	5	15	2	10	45
LSC010	7	10	15	15	9	7	63
LSC011	9	5	15	10	8	10	57
LSC012	10	0	10	15	5	9	49
LSC013	10	10	10	5	8	10	53
LSC014	3	10	5	10	8	7	43
LSC015	10	10	10	15	1	10	56
LSC016	7	0	5	5	9	10	36
LSC017	6	10	10	15	5	5	51
LSC018	10	0	15	10	8	2	45
LSC019	3	5	15	15	8	7	53
LSC020	9	10	10	15	1	7	52
LSC021	7	10	5	5	4	2	33
LSC022	7	0	5	15	1	6	34
LSC023	9	5	15	15	2	3	49
LCS024	9	10	15	10	9	3	56
LSC025	2	10	5	15	9	6	47
LSC026	5	10	15	15	8	7	60
LSC027	3	5	15	5	5	7	40
LSC028	7	5	5	15	10	6	48
LSC029	3	10	10	10	7	7	47
LSC030	9	5	10	5	3	7	39
LSC031	10	5	5	15	7	7	49
LSC032	7	10	15	10	9	7	58
LSC033	10	0	5	15	7	6	43
PC001	10	10	15	15	7	3	60
PC002	6	0	15	10	3	7	41
PC003	9	10	10	15	6	7	57
PC004	7	10	15	15	6	7	60
PC005	3	0	15	10	9	10	47
PC006	10	10	10	15	3	7	55
PC007	9	5	10	10	7	4	45
PC008	7	5	10	5	7	7	41
PC009	9	5	15	15	3	2	49
PC010	7	5	15	5	6	7	45
PC011	7	5	10	15	7	6	50
PC012	7	0	10	10	3	3	33
PC013	9	10	15	5	7	2	48
PC014	9	0	10	10	2	7	38
PC015	6	5	5	10	6	6	38
PC016	9	0	10	10	7	2	38
PC017	7	5	10	10	7	2	41
PC018	7	5	10	10	5	7	44
PC019	7	5	5	15	6	6	44
LSU001	6	10	15	10	7	5	53
LSU002	9	5	10	10	3	3	40
LSU003	7	5	10	5	6	7	40
LSU004	10	5	10	10	2	3	40
LSU005	7	5	5	10	7	6	40
LSU006	1	10	10	10	7	2	40

LSU007	9	5	10	10	5	7	46
LSU008	7	5	10	10	3	6	41
LSU009	2	10	5	10	7	7	41
LSU010	7	5	15	5	3	2	37
LSU011	9	5	10	10	7	7	48
LSU012	2	5	10	10	9	3	39
LSU013	7	10	5	10	6	7	45
LSU014	9	5	10	5	7	10	46
LSU015	8	5	10	10	7	7	47
LSU016	3	0	10	5	5	10	33

EŞANTION MARTOR

VALIDARE

Cod elev	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Nivel
LSC001	3	0	10	10	5	4	32
LSC002	5	5	0	10	2	2	24
LSC003	8	0	10	15	2	2	37
LSC004	1	10	5	0	4	5	25
LSC005	3	5	5	10	1	2	26
LSC006	8	10	0	15	10	8	51
LSC007	2	10	0	5	5	6	28
LSC008	9	5	10	10	1	2	37
LSC009	6	5	10	15	5	9	50
LSC010	2	10	15	0	2	7	36
LSC011	8	5	0	0	7	2	22
LSC012	5	0	15	10	1	7	38
LSC013	2	5	10	0	6	9	32
LSC014	8	10	15	10	2	2	47
LSC015	6	5	10	15	2	5	43
LSC016	2	5	10	10	10	1	38
LSC017	9	10	15	5	6	4	49
LSC018	5	0	10	10	8	2	35
LSC019	2	10	10	10	10	7	49
LSC020	9	5	15	5	1	2	37
LSC021	6	5	15	10	6	1	43
LSC022	2	0	15	5	0	5	27
LSC023	5	0	10	5	5	9	34
LSC024	2	10	15	15	1	1	44
LSC025	2	5	10	10	4	6	37
LSC026	4	0	15	5	2	3	29
LSC027	8	0	5	10	7	6	36
LSC028	3	10	10	15	0	1	39
LSC029	5	5	15	10	6	7	48
LSC030	3	10	10	15	0	0	38
FC001	7	10	15	0	2	5	39
FC002	2	0	5	0	5	2	14
FC003	6	5	10	0	10	6	37
FC004	2	0	15	10	2	2	31
FC005	7	5	5	5	1	5	28
FC006	9	0	10	5	2	0	26
FC007	9	10	15	10	7	5	56
FC008	2	5	5	5	8	1	26
FC009	6	10	15	10	2	5	48

FC010	9	0	10	5	5	2	31
FC011	3	0	0	5	1	5	14
FC012	6	5	10	5	1	9	36
FC013	9	10	15	10	9	1	54
FC014	1	0	0	15	6	1	23
FC015	4	10	15	5	1	1	36
FC016	2	5	10	15	5	1	38
LSU001	4	0	5	0	2	7	18
LSU002	2	5	10	0	6	2	25
LSU003	9	0	5	0	7	9	30
LSU004	3	4	15	15	6	1	44
LSU005	7	0	10	10	9	7	43
LSU006	9	5	5	15	2	2	38
LSU007	1	0	10	10	2	8	31
LSU008	5	0	5	5	6	1	22
LSU009	8	0	5	10	9	5	37
LSU010	6	5	0	15	3	2	31
LSU011	1	10	0	10	1	9	31
LSU012	4	0	10	5	1	3	23
LSU013	9	5	5	15	2	2	38
LSU014	3	0	10	0	6	3	22

EȘANTION EXPERIMENTAL

VALIDARE

Cod elev	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
LSC001	Minim	minim	avansat	avansat	minim	mediu
LSC002	avansat	avansat	mediu	minim	mediu	avansat
LSC003	Minim	avansat	avansat	avansat	avansat	mediu
LSC004	mediu	avansat	avansat	avansat	avansat	avansat
LSC005	mediu	minim	minim	mediu	mediu	avansat
LSC006	Minim	mediu	avansat	avansat	avansat	mediu
LSC007	mediu	avansat	mediu	mediu	avansat	avansat
LSC008	avansat	mediu	avansat	minim	avansat	avansat
LSC009	Minim	avansat	minim	avansat	minim	avansat
LSC010	mediu	avansat	avansat	avansat	avansat	mediu
LSC011	avansat	mediu	avansat	mediu	avansat	avansat
LSC012	avansat	minim	mediu	avansat	mediu	avansat
LSC013	avansat	avansat	mediu	minim	avansat	avansat
LSC014	Minim	avansat	minim	mediu	avansat	mediu
LSC015	avansat	avansat	mediu	avansat	minim	avansat
LSC016	mediu	minim	minim	minim	avansat	avansat
LSC017	mediu	avansat	mediu	avansat	mediu	mediu
LSC018	avansat	minim	avansat	mediu	avansat	minim
LSC019	Minim	mediu	avansat	avansat	avansat	mediu
LSC020	avansat	avansat	mediu	avansat	minim	mediu
LSC021	mediu	avansat	minim	minim	mediu	minim
LSC022	mediu	minim	minim	avansat	minim	mediu
LSC023	avansat	mediu	avansat	avansat	minim	minim
LSC024	avansat	avansat	avansat	mediu	avansat	minim
LSC025	Minim	avansat	minim	avansat	avansat	mediu
LSC026	mediu	avansat	avansat	avansat	avansat	mediu
LSC027	Minim	mediu	avansat	minim	mediu	mediu
LSC028	mediu	mediu	minim	avansat	avansat	mediu

LSC029	Minim	avansat	mediu	mediu	mediu	mediu
LSC030	avansat	mediu	mediu	minim	minim	mediu
LSC031	avansat	mediu	minim	avansat	mediu	mediu
LSC032	mediu	avansat	avansat	mediu	avansat	mediu
LSC033	avansat	minim	minim	avansat	mediu	mediu
PC001	avansat	avansat	avansat	avansat	mediu	minim
PC002	mediu	minim	avansat	mediu	minim	mediu
PC003	avansat	avansat	mediu	avansat	mediu	mediu
PC004	mediu	avansat	avansat	avansat	mediu	mediu
PC005	Minim	minim	avansat	mediu	avansat	avansat
PC006	avansat	avansat	mediu	avansat	minim	mediu
PC007	avansat	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu
PC008	mediu	mediu	mediu	minim	mediu	mediu
PC009	avansat	mediu	avansat	avansat	minim	minim
PC010	mediu	mediu	avansat	minim	mediu	mediu
PC011	mediu	mediu	mediu	avansat	mediu	mediu
PC012	mediu	minim	mediu	mediu	minim	minim
PC013	avansat	avansat	avansat	minim	mediu	minim
PC014	avansat	minim	mediu	mediu	minim	mediu
PC015	mediu	mediu	minim	mediu	mediu	mediu
PC016	avansat	minim	mediu	mediu	mediu	minim
PC017	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu	minim
PC018	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu
PC019	mediu	mediu	minim	avansat	mediu	mediu
LSU001	mediu	avansat	avansat	mediu	mediu	mediu
LSU002	avansat	mediu	mediu	mediu	minim	minim
LSU003	mediu	mediu	mediu	minim	mediu	mediu
LSU004	avansat	mediu	mediu	mediu	minim	minim
LSU005	mediu	mediu	minim	mediu	mediu	mediu
LSU006	Minim	avansat	mediu	mediu	minim	minim
LSU007	avansat	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu
LSU008	mediu	mediu	mediu	mediu	minim	minim
LSU009	Minim	avansat	minim	mediu	mediu	mediu
LSU010	mediu	mediu	avansat	minim	minim	minim
LSU011	avansat	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu
LSU012	Minim	mediu	mediu	mediu	avansat	minim
LSU013	mediu	avansat	minim	mediu	mediu	mediu
LSU014	avansat	mediu	mediu	minim	mediu	avansat
LSU015	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu	mediu
LSU016	minim	minim	mediu	minim	mediu	avansat

EȘANTION MARTOR

VALIDARE

Cod student	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
LSC001	minim	Minim	mediu	mediu	mediu	mediu
LSC002	mediu	Mediu	minim	mediu	minim	minim
LSC003	avansat	Minim	mediu	avansat	minim	minim
LSC004	mediu	Avansat	minim	minim	mediu	mediu
LSC005	mediu	Mediu	minim	mediu	minim	minim
LSC006	avansat	Avansat	minim	avansat	avansat	avansat
LSC007	minim	Avansat	minim	minim	mediu	mediu
LSC008	avansat	Mediu	mediu	mediu	minim	minim
LSC009	mediu	Mediu	mediu	avansat	mediu	avansat

LSC010	minim	Avansat	avansat	minim	minim	mediu
LSC011	avansat	Mediu	minim	minim	mediu	minim
LSC012	mediu	Minim	avansat	mediu	minim	mediu
LSC013	minim	Mediu	mediu	avansat	mediu	avansat
LSC014	avansat	Avansat	avansat	mediu	minim	minim
LSC015	mediu	Minim	mediu	avansat	minim	mediu
LSC016	minim	Mediu	mediu	mediu	avansat	minim
LSC017	avansat	Avansat	avansat	minim	mediu	mediu
LSC018	mediu	Minim	mediu	mediu	avansat	minim
LSC019	minim	Avansat	mediu	mediu	avansat	mediu
LSC020	avansat	Mediu	avansat	minim	minim	minim
LSC021	mediu	Mediu	avansat	mediu	mediu	minim
LSC022	minim	Minim	avansat	minim	minim	mediu
LSC023	mediu	Minim	mediu	minim	mediu	avansat
LSC024	minim	Avansat	avansat	avansat	minim	minim
LSC025	minim	Mediu	mediu	mediu	mediu	mediu
LSC026	mediu	Minim	avansat	minim	minim	minim
LSC027	avansat	Minim	minim	mediu	mediu	mediu
LSC028	minim	Avansat	mediu	avansat	minim	minim
LSC029	mediu	Mediu	avansat	mediu	mediu	mediu
LSC030	minim	Avansat	mediu	avansat	minim	minim
FC001	mediu	Avansat	avansat	minim	minim	mediu
FC002	minim	Minim	minim	minim	mediu	minim
FC003	mediu	Mediu	mediu	minim	avansat	mediu
FC004	minim	Minim	avansat	mediu	minim	minim
FC005	mediu	Mediu	minim	minim	minim	mediu
FC006	avansat	Minim	mediu	minim	minim	minim
FC007	avansat	Avansat	avansat	mediu	mediu	mediu
FC008	minim	Mediu	minim	minim	avansat	minim
FC009	mediu	Avansat	avansat	mediu	minim	mediu
FC010	avansat	Minim	mediu	minim	mediu	minim
FC011	minim	Minim	minim	minim	minim	mediu
FC012	mediu	Mediu	mediu	minim	minim	avansat
FC013	avansat	Avansat	avansat	mediu	avansat	minim
FC014	minim	Minim	minim	avansat	mediu	minim
FC015	mediu	Avansat	avansat	minim	minim	minim
FC016	minim	Mediu	mediu	mediu	mediu	minim
LSU001	minim	Minim	minim	minim	minim	mediu
LSU002	minim	Mediu	mediu	minim	mediu	minim
LSU003	avansat	Minim	minim	minim	mediu	avansat
LSU004	minim	Minim	minim	avansat	mediu	minim
LSU005	mediu	Minim	minim	minim	avansat	mediu
LSU006	avansat	Mediu	minim	avansat	minim	minim
LSU007	minim	Minim	minim	mediu	minim	avansat
LSU008	mediu	Minim	minim	minim	mediu	minim
LSU009	avansat	Minim	minim	mediu	avansat	mediu
LSU010	mediu	Mediu	minim	avansat	minim	minim
LSU011	minim	Avansat	minim	mediu	minim	avansat
LSU012	mediu	Minim	mediu	minim	minim	minim
LSU013	avansat	Mediu	minim	avansat	minim	minim
LSU014	minim	Minim	mediu	minim	mediu	minim

Partea B: Tabelele de frecvență statistice ale subcompetențelor generate în SPSS-17

Notă metodologică: Tabelele de frecvență brute evidențiază distribuția procentuală a eșantionului experimental și a celui martor în etapa de validare, oferind confirmarea matematică a modului în care punctajele elevilor au crescut spre nivelurile mediu și avansat pe fiecare dintre cele 6 valori ale limbajului în parte.

Frequency Table**Grup = experimental****Item 1^a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	26	38,2	38,2	38,2
	mediu	28	41,2	41,2	79,4
	minim	14	20,6	20,6	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

a.grup = experimental

Item 2^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	26	38,2	38,2	38,2
	mediu	29	42,6	42,6	80,9
	minim	13	19,1	19,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

a.grup = experimental

Item 3^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	23	33,8	33,8	33,8
	mediu	30	44,1	44,1	77,9
	minim	15	22,1	22,1	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

a.grup = experimental

Item 4^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	25	36,8	36,8	36,8
	mediu	29	42,6	42,6	79,4
	minim	14	20,6	20,6	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

a.grup = experimental

Item 5^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	19	27,9	27,9	27,9
	mediu	32	47,1	47,1	75,0
	minim	17	25,0	25,0	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

a.grup = experimental

Item 6^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	14	20,6	20,6	20,6
	mediu	38	55,9	55,9	76,5
	minim	16	23,5	23,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	

a.grup = experimental

Frequency Table**Grup = martor****Item 1^a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	16	26,7	26,7	26,7
	mediu	21	35,0	35,0	61,7
	minim	23	38,3	38,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

a.grup = martor

Item 2^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	16	26,7	26,7	26,7
	mediu	20	33,3	33,3	60,0
	minim	24	40,0	40,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

a.grup = martor

Item 3^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	16	26,7	26,7	26,7
	mediu	21	35,0	35,0	61,7
	minim	23	38,3	38,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

a.grup =martor

Item 4^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	13	21,7	21,7	21,7
	mediu	21	35,0	35,0	56,7
	minim	26	43,3	43,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

a.grup = martor

Item 5^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	9	15,0	26,7	15,0
	mediu	22	36,7	35,0	51,7
	minim	29	48,3	38,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

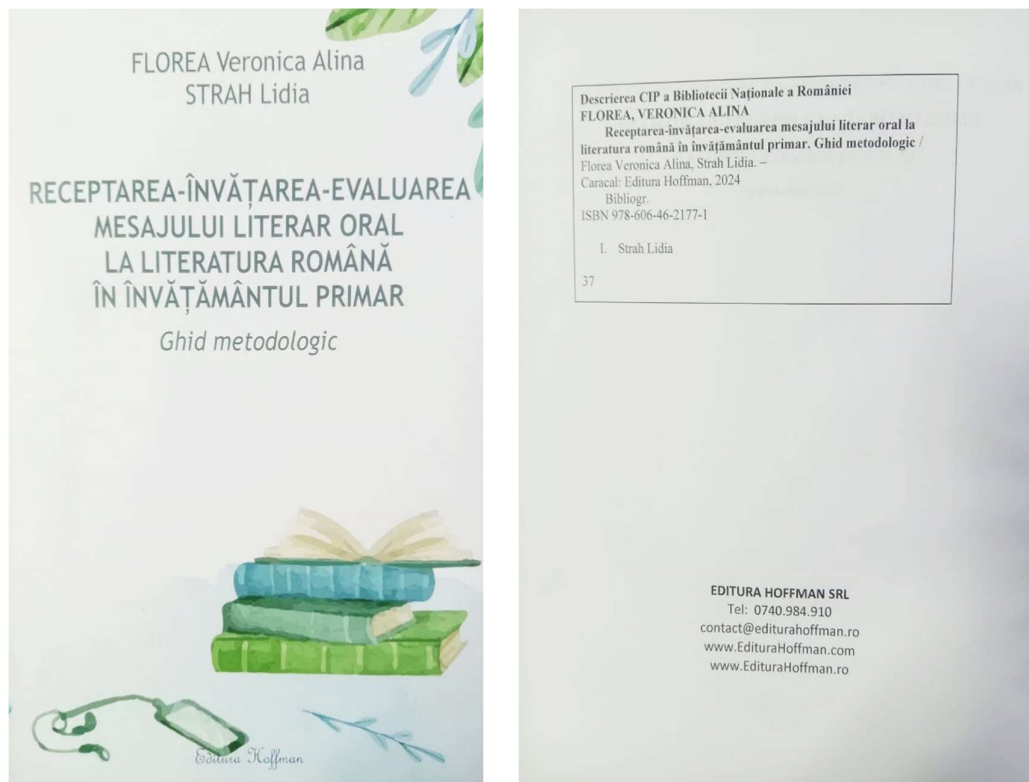
a.grup = martor

Item 6^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	avansat	8	13,3	13,3	13,3
	mediu	21	35,0	35,0	48,3
	minim	31	51,7	51,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

a.grup =martor

Receptarea-învățarea-evaluarea mesajului literar oral la literatura română în învățământul primar



An apariție 2024

Ghidul metodologic „**Receptarea-învățarea-evaluarea mesajului oral în literatura română în învățământul primar**” a fost elaborat pentru a răspunde unei nevoi reale din practica educațională contemporană: necesitatea unor repere clare, coerente și aplicabile pentru formarea competențelor de comunicare orală la elevii din ciclul primar. În contextul actual al predării limbii și literaturii române, profesorii se confruntă frecvent cu lipsa unor instrumente metodologice care să integreze în mod sistematic strategiile comunicative moderne, tehnologiile didactice și demersurile conținutale adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor.

Ghidul propune un cadru metodologic structurat, fundamentat pe principii pedagogice actuale și pe orientările curriculare în vigoare, valorificând relația dintre receptare, producere și utilizare contextuală a mesajului oral. Prin organizarea activităților în unități tematice, prin integrarea tehnologiilor comunicative și prin utilizarea unor metode interactive, ghidul oferă profesorilor un instrument operațional care facilitează dezvoltarea competențelor de ascultare activă, interpretare, exprimare orală și interacțiune comunicativă autentică.

Structura ghidului reflectă necesitatea unei abordări integrate a comunicării orale în raport cu textul literar, considerat suport pentru formarea sensului și pentru dezvoltarea limbajului elevilor. Activitățile propuse sunt concepute pentru a stimula participarea activă, gândirea critică, flexibilitatea semantică și capacitatea de a formula mesaje orale coerente în contexte variate. Prin caracterul său aplicativ, ghidul contribuie la modernizarea demersului didactic și la consolidarea competențelor de comunicare literară în ciclul primar.

Prin coerența conceptuală, structura metodologică și aplicabilitatea practică, ghidul se constituie într-un instrument util pentru cadrele didactice, oferind soluții pedagogice actuale și transferabile, adaptate cerințelor educației contemporane și particularităților de vârstă ale elevilor din învățământul primar.

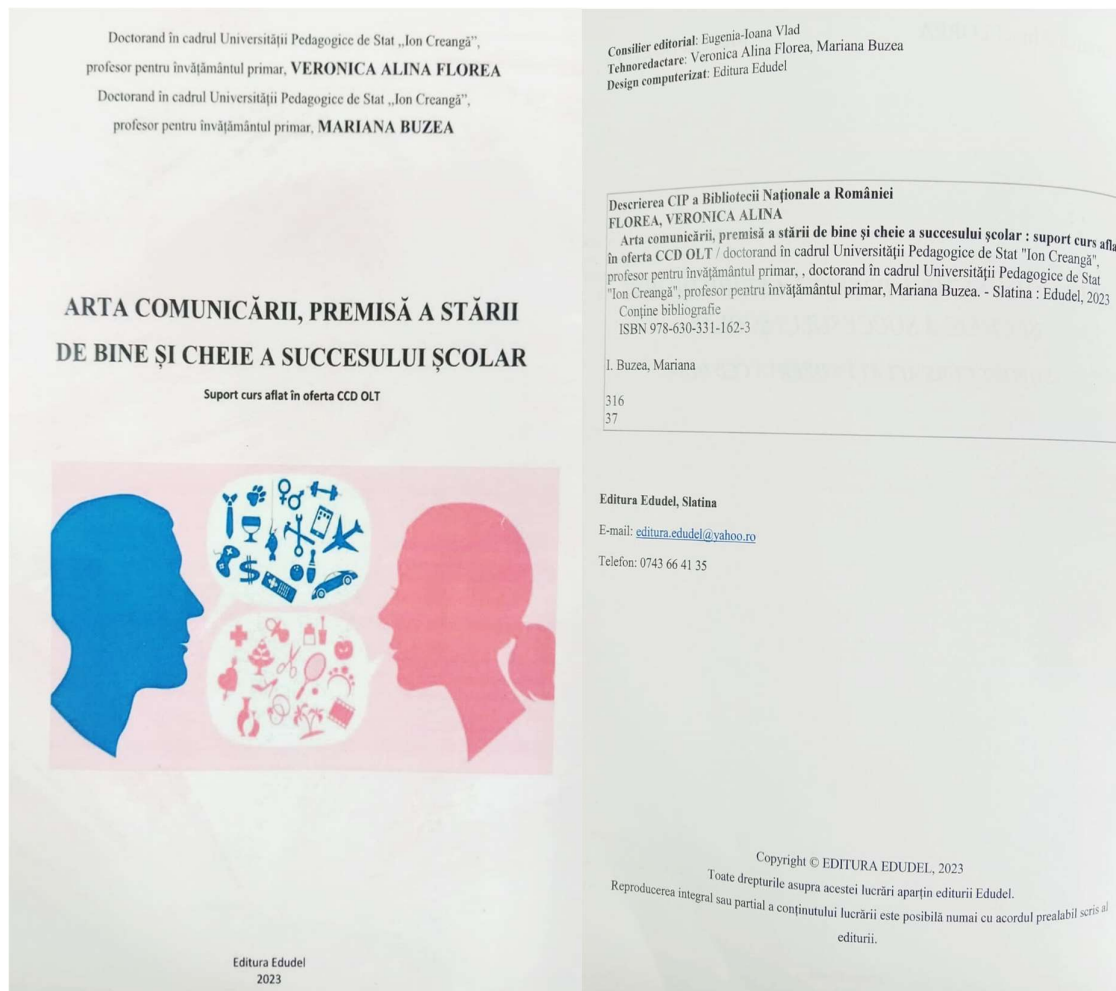
Anexa 14: Suport de curs

Veronica Alina FLOREA

Mariana BUZEA

Arta comunicării, premise a stării de bine și cheie a succesului școlar

„Dacă nu ai la vederea unui copil sau a unui tânăr o tresărire emotivă și o înclinare spre a-l îndruma și a-l veghea destinul, dacă nu poți să îmbraci într-o căldură emotivă, generoasă, relațiile și dialogul cu un tânăr, nu ai de ce să te faci dascăl.” (Mircea Malița, 1986)



Introducere

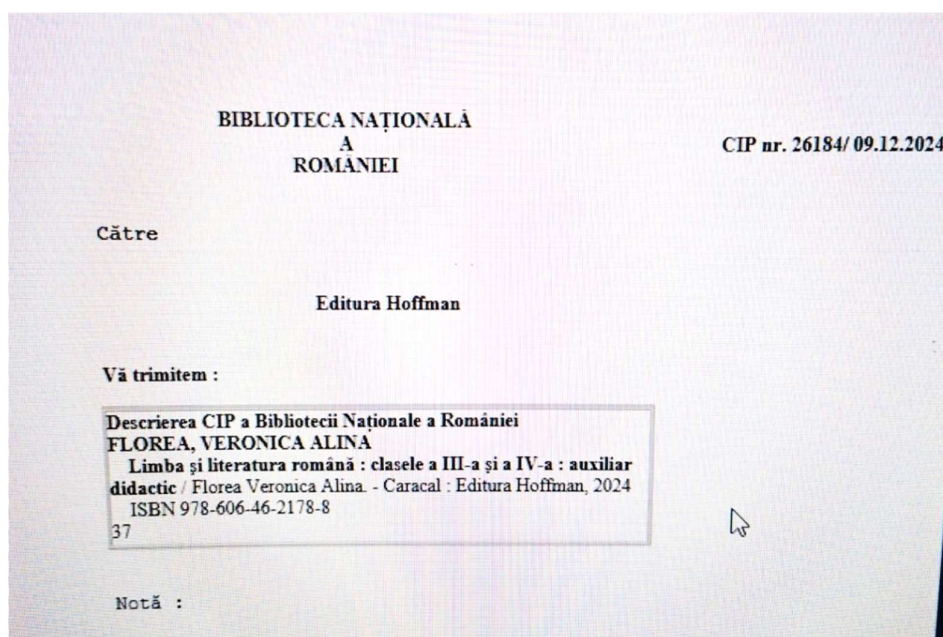
Comunicarea reprezintă una dintre dimensiunile fundamentale ale existenței umane, fiind prezentă în toate formele de interacțiune socială, educațională și profesională. Dincolo de simplul schimb de informații, comunicarea este un proces complex prin care oamenii își exprimă ideile, emoțiile, valorile și își construiesc relațiile cu ceilalți. Calitatea comunicării influențează în mod direct starea de bine individuală, climatul relațional și performanța școlară.

Cursul Arta comunicării, premisă a stării de bine și cheie a succesului școlar își propune să

evidențieze rolul esențial al competențelor de comunicare în dezvoltarea personală și educațională a elevilor. O comunicare eficientă contribuie la creșterea încrederii în sine, la gestionarea emoțiilor, la prevenirea conflictelor și la consolidarea relațiilor pozitive în mediul școlar. În același timp, capacitatea de a asculta activ, de a formula mesaje clare și de a interpreta corect mesajele celorlalți reprezintă o condiție esențială pentru succesul în procesul de învățare.

Prin acest curs, elevii vor descoperi că arta comunicării nu este un talent înnăscut rezervat câtorva persoane, ci o abilitate care se poate învăța, exersa și perfecționa. Dezvoltarea competențelor de comunicare devine astfel o investiție în starea de bine personală și o resursă valoroasă pentru atingerea succesului școlar și pentru integrarea armonioasă în societate.

Anexa 15: Limba și literatura română, clasele a III-a și a IV-a Auxiliar didactic

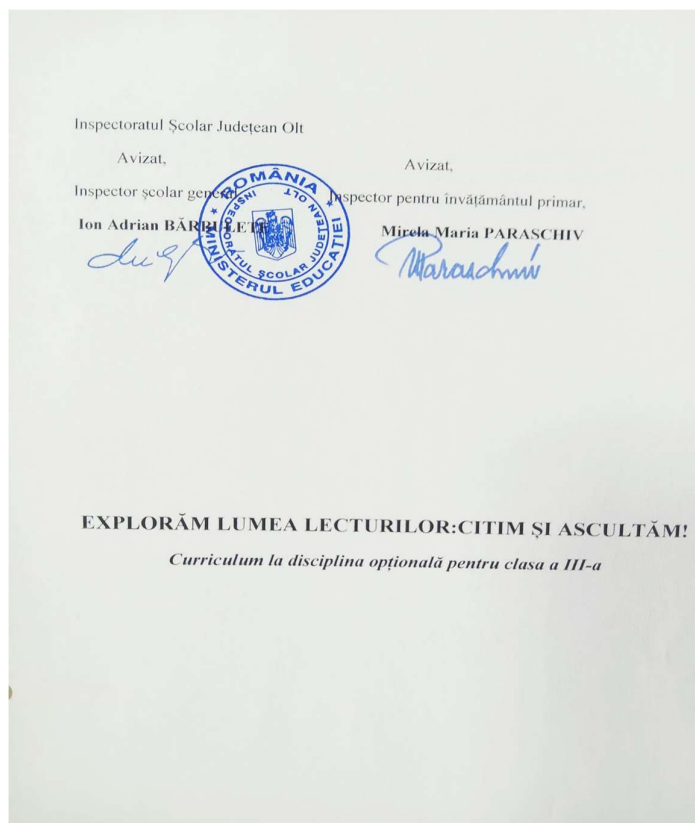


Elaborarea și publicarea acestui auxiliar didactic au fost determinate de necesitatea de a oferi un suport metodologic și practic, gata de utilizat la clasă, care să asigure transpunerea directă a modelului experimental în practica școlară. Dincolo de validarea academică a cercetării, ghidul aplicativ demonstrează transferabilitatea și sustenabilitatea strategiei de predare, oferind cadrelor didactice un cadru operațional coerent și eficient.

Conținutul auxiliarului este proiectat modular pentru clasele a III-a și a IV-a și include **texte-suport**, selectate și adaptate particularităților de vârstă ale elevilor, menite să stimuleze interesul pentru lectură și **ascultare activă**; **fișe de lucru interactive**, cu sarcini centrate pe cele șase axe ale limbajului – identificare, decodificare, echivalare, codificare, utilizare și integrare –, concepute pentru a ghida elevul de la receptarea mesajului până la producerea independentă a discursului; precum și **sisteme de itemi și bareme de evaluare**, care permit cadrelor didactice monitorizarea clară și unitară a progresului fiecărui elev.

Prin această structură complexă, auxiliarul transpune **tehnologiile comunicative de receptare–învățare a mesajului oral** într-un instrument didactic accesibil și funcțional, facilitând dezvoltarea coerentă și integrată a competențelor de comunicare.

Anexa 16: Explorăm lumea lecturilor:citim și ascultăm
Curriculum la disciplina opțională pentru clasa a III-a



An apariție 2024

Curriculumul opțional „**Explorăm lumea lecturilor: citim și ascultăm**”, destinat clasei a III-a, a fost elaborat pentru a răspunde necesității de a integra coerent și sistematic comunicarea orală în studiul textelor literare și nonliterare din ciclul primar. În contextul actual al educației, dezvoltarea competențelor de receptare, interpretare și producere a mesajului oral reprezintă o prioritate, iar cadrele didactice au nevoie de repere metodologice clare, adaptate particularităților de vârstă ale elevilor și orientărilor curriculare în vigoare.

Curriculumul propune o structură pedagogică modernă, centrată pe relația dintre citire și ascultare, în care textul literar este valorificat ca suport pentru **înțelegerea și construirea sensului**, stimularea gândirii critice și dezvoltarea limbajului oral. Activitățile sunt organizate în unități tematice care valorifică strategii comunicative variate – **receptare, producere, interacțiune și mediere** –, facilitând trecerea de la înțelegerea textului la utilizarea acestuia în contexte autentice de comunicare.

Prin integrarea tehnologiilor comunicative, a metodelor interactive și a resurselor digitale (manuale digitale, platforme interactive, materiale audio-video), curriculumul oferă un **cadru metodologic flexibil și adaptabil**, care sprijină învățarea activă și participativă. Elevii sunt încurajați să asculte, să analizeze, să reconstruiască și să formuleze mesaje orale coerente, dezvoltându-și astfel competențele de comunicare literară și capacitatea de a utiliza limbajul în mod funcțional.

Documentul include activități variate, precum dialoguri, jocuri de rol, exerciții de reformulare, dezbateri și tehnici metacognitive, care contribuie la formarea progresivă a competențelor de receptare și producere a mesajului oral. Prin caracterul său aplicativ, curriculumul constituie un instrument util pentru cadrele didactice, oferind **soluții pedagogice aplicabile și transferabile** în practica școlară.

Curriculumul opțional „**Explorăm lumea lecturilor: citim și ascultăm**” se înscrie în direcția modernizării demersului didactic în învățământul primar, propunând o abordare integrată a comunicării orale și scrise, în acord cu cerințele educației contemporane și cu nevoile elevilor. Prin coerența conceptuală și aplicabilitatea practică, documentul contribuie la consolidarea competenței de comunicare literară și la formarea unui **mod de învățare activ, reflexiv și orientat spre înțelegerea profundă a textelor**.

Anexa 17: Confirmarea realizării experimentului pedagogic în învățământul primar-Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”-Slatina



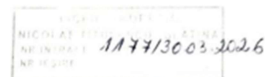
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN OLT



LICEUL TEORETIC „NICOLAE TITULESCU”

ADEVERINȚĂ



Prin prezenta, se confirmă că doamna **FLOREA Veronica Alina**, profesor pentru învățământul primar la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” Slatina și doctorandă a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, **specialitatea 532.02 - Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ (Limba și literatura română)**, a desfășurat activitatea experimentală aferentă cercetării științifice în cadrul Liceului Teoretic „Nicolae Titulescu” Slatina, pentru elaborarea tezei de doctorat intitulată: *Tehnologii comunicative de receptare a mesajului oral la literatura română în învățământul primar* .”

În activitatea curriculară, s-a facilitat implementarea etapelor experimentului științific - constatare, formare și control, în colaborare cu autoarea și cadrele didactice implicate. Activitățile desfășurate au cuprins lecții experimentale, ateliere de formare pentru cadrele didactice, activități de aplicare practică în clasele primare și sesiuni de analiză a progresului elevilor, contribuind la validarea modelului pedagogic propus în teză.

Pe întreaga perioadă a cercetării, doamna Florea Veronica Alina a demonstrat rigoare științifică și profesională în aplicarea modelului propriu de receptare a mesajului oral, elaborat în cadrul tezei de doctorat. Intervențiile sale pedagogice au contribuit la diversificarea practicilor didactice ale cadrelor implicate, oferind acestora instrumente moderne și eficiente de lucru. Apreciem aportul științific și formativ al doamnei Florea Veronica Alina, precum și valoarea experimentului pedagogic realizat în cadrul Liceului Teoretic „Nicolae Titulescu” Slatina.

Prezenta adeverință este eliberată pentru a atesta desfășurarea cercetării experimentale aferente tezei de doctorat a doamnei Florea Veronica Alina.

Director,

Adina Maria GRUIA

Semnătura și ștampila:



**Anexa 18: Confirmarea realizării experimentului pedagogic în învățământul
primar-Colegiul Național „Ion Minulescu”-Slatina**




**COLEGIUL NAȚIONAL „ION
MINULESCU” SLATINA, OLT**



**MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI
CERCETĂRII**

Nr. 12 / 31.03.2026

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta, se confirmă că doamna **FLOREA Veronica Alina**, profesor pentru învățământul primar la Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” Slatina și doctorandă a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, **specialitatea 532.02 - Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ (Limba și literatura română)**, a desfășurat activitatea experimentală aferentă cercetării științifice în calitate de colaborator extern în cadrul Colegiului Național „Ion Minulescu” Slatina, instituție parteneră în proiectul educațional asociat tezei de doctorat intitulată:

„Tehnologii comunicative de receptare a mesajului oral la literatura română în învățământul primar”.

Activitățile desfășurate au inclus lecții interactive, creative, activități extracurriculare și întâlniri cu profesorii din învățământul primar, aplicare de chestionare, schimb de bune practici, acestea facilitând implementarea etapelor experimentului științific - constatare, formare și control

Prezenta adeverință este eliberată pentru a atesta participarea în calitate de partener instituțional în cadrul activității de cercetare experimentală legată de elaborarea tezei de doctorat.

Director,

Marius PERIANU

Semnătura și ștampila: _____



DECLARAȚIE

de asumare a răspunderii pentru originalitatea conținutului tezei și respectarea standardelor de calitate și de etică profesională

Subsemnatul (a), Florea Veronica Alina, doctorand(ă) în cadrul Școlii Doctorale Științe ale Educației, a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat cu tema **TEHNOLOGII COMUNICATIVE DE RECEPTARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**, sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele legislației în vigoare.

Semnătura doctorandului (ei)



Data: 01.01.2026

CV EUROPASS

INFORMAȚII PERSONALE

FLOREA VERONICA ALINA



📍 Strada str. Ale.Viorelelor, nr.2C, et.3, ap. 32, localitatea Slatina, jud.Olt, România

☎ 📠 0726537373

✉ florea_alina28@yahoo.com / floreaalina808@gmail.com

💬 Messenger Yahoo; numele de utilizator pe messenger Florea Alina

Sexul feminin | Data nașterii 28/01/1982 | Naționalitatea română

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

Profesor învățământ primar LICEUL TEORETIC „NICOLAE TITULESCU” SLATINA - 01.09.2019 -prezent

director Școala Gimnazială Optași-Măgura

2007-mai 2019 Inspectoratul Școlar Județean Olt, Str. Ecaterina Teodoroiu, nr. 8B, Slatina, 230015, jud. Olt, www.isjolt.ro

Îndrumare, conducere și control

2008-2019 profesor de limba engleză-limba și literatura română Școala Gimnazială Optași-Măgura-profesor de limba engleză Școala Gimnazială Florian Dițuleasa Vitănești
Predare –învățare-evaluare

Profesor metodist pentru management

În prezent

Metodist ISJ Olt pentru învățământ primar

Membru în Consiliul Consultativ al I.S.J Olt

Formator județean și național (membru în Corpul Național al formatorilor în domeniul mentoratului)

Mentor de practică pedagogică

Membru al Asociației Generale a Învățătorilor din Romania

Membru al Asociației Naționale a Colegiilor și Liceelor Pedagogice din Romania

Membru în Corpul Național de experți în managementul educațional

Inspectoratul Școlar Județean Olt, Str. Ecaterina Teodoroiu, nr. 8B, Slatina, 230015, jud. Olt, www.isjolt.ro

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

- 2008-2011 **Master management educațional și comunicare instituțională**
Școala Națională de Studii Politice și Administrative- Facultatea de Comunicare și Relații Publice, București, Romania
 Introducere în managementul organizațiilor școlare; Sociologia profesiilor; Management curricular; Politici educaționale; Gestionarea resurselor umane în școli; Managementul schimbării în educație; Managementul proiectelor cu finanțare nerambursabilă; Relații publice în școli, etc.
- 2001-2006 **Profesor limba și literatura română-limba și literatura engleză**
Universitatea din Craiova, Facultatea de Litere
 Lingvistică generală; Teoria literaturii; Folclor; Gramatică; Literatura engleză, etc.
 Abilități didactice, metodice, psihopedagogice
- 1996-2001 **Învățător-educator**
Liceul Pedagogic Nicolae Titulescu, Slatina
 Pedagogie, metodică, etc.
 Abilități didactice, metodice, psihopedagogice

COMPETENȚE PERSONALE

Limba(i) maternă(e) Scrieți limba maternă / limbile materne

Alte limbi străine cunoscute	ÎNȚELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
Limba engleză	C1	C1	C1	C1	C1
Diplomă de licență-filologie-română-engleză.					

Competențe de comunicare

- comunicare empatică, strategică dobândite prin experiența proprie de manager de școală, prin efectuarea cursurilor de master - comunicare instituțională; competențe de comunicare digitală

Competențe organizatorice

- abilitatea de a adapta mesajul la publicul căruia îi este livrat
- management și leadership
- analiză de sarcini, delegare de responsabilități , evaluare și îmbunătățire - organizare și susținere de cercuri metodice și pedagogice în școală
- organizare de activități variate în cadrul unor proiecte
- formarea de echipe de lucru, scriere de proiecte, implementare și coordonare de campanii , competiții și proiecte în școală
- competențe de dezvoltare profesională pe baza activității proprii desfășurate în școală

- Competențe dobândite la locul de muncă
- abilitatea de a lucra în echipă
 - abilitatea de a lucra sub presiune
 - gândire critică
 - răbdare

Competențe informatice

AUTOEVALUARE				
Procesarea informației	Comunicare	Creare de conținut	Securitate	Rezolvarea de probleme
Utilizator experimentat	Utilizator experimentat	Utilizator experimentat	Utilizator experimentat	Utilizator experimentat

Alte competențe

Certificat de competențe profesionale-administrator de rețea de calculatoare

- bune competențe de operare Windows XP Professional, gestionare fișiere, utilizare procesor de texte, navigare WEB
- utilizare MS Office (Word, Excel, Power Point), Windows, Internet explorer; utilizarea aplicației de software educațional AeL; instrumente TIC destinate elaborării materialelor didactice, tehnologii e-learning și platforme educaționale; utilizarea laboratoarelor virtuale
- social-filantropice prin organizarea de proiecte educaționale social-filantropice, cu impact local

Permis de conducere

Permis de conducere categoria B

Publicații
Articole
Studii de specialitate

Florea V.A. Eficiența comunicării literare în învățământul primar. În: *Materialele Simpozionului Național Inovație și modernism în școala românească*, ed. Hoffman, nr. 4, 2021, pp. 81–85. ISSN 2668-6953.

Florea V.A. Despre receptarea-învățarea mesajului oral în învățământul primar, la literatura română. În: *Materialele Revistei DIDACTICA*, Casa Corpului Didactic Olt, 2024, ISSN 2559 - 3218, ISSN-I 2559 - 3218

Pescaru M., Florea V.A. Strategii de receptare a mesajelor orale din literatura română în învățământul primar. În: *Revista Didactica Pro*, revistă de teorie și practică educațională, 2025, nr. 5(153), pp. 27–31. ISSN 1810-645. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10719390>

Florea V.A. Funcțiile textului literar într-o situație specifică de comunicare. În: *Colocviul Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu centenar. Limba, creativitate, cultură – structuri de rezistență ale ființei umane”*, ediția a XVI-a, 2021. Chișinău: CEP USM, 2021. ISBN 978-9975-158-66-4. <https://msuir.usm.md/bitstreams/aff6e3cd-2f5c-4f4d-ab23-ba6581a3e430/download>

Florea V.A. Tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar. În: *Materialele Conferinței internaționale „Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul provocărilor actuale”*, ediția a V-a, 3–5 mai 2023, CJRAE Arad. Publicată în *Revista Pro Universitaria*, București, 2023, Vol. 1, nr. 2, p. 272. ISBN 978-606-26-1818-6.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:a84054ad-c390-4828-a340-59c627b8d861>

	Florea V.A. Tehnologii comunicative de receptare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar, un mijloc de asigurare a accesului la o educație incluzivă de calitate. În: <i>International Conference “The Chance to Education”, 4th edition</i>, Gheorghe Bibescu Secondary School, Craiova, Dolj, România. Publicată în: <i>Open Minds for European Education – International Teacher Magazine</i>, nr. 4/2022. ISSN 2668-4500. Florea V.A. Câteva aprecieri despre comunicarea pozitivă și despre feedback. În: <i>Revista județeană „Inovație și modernism în școala românească”</i>, nr. 4, 2023, pp. 81–85. ISSN 2668-6953.
Cărți	Florea V.A. Jocuri didactice și metode interactive: Limba și literatura română, Ed. Edudel, 2020, ISBN 978-606-8858-91-3.
Ghiduri	Florea V.A., Buzea M. <i>Suport de curs „Arta comunicării, premisă a stării de bine și cheie a succesului școlar</i>, Edudel, 2022, ISBN 978-630-331-162-3. Florea V.A. <i>Auxiliar curricular „Strategii și metode de receptare a mesajului oral la literatura română-clasa a IV-a”</i>, 2024 Florea V.A., Strah L. <i>Ghid metodologic „Receptarea-învățarea-evaluarea mesajului oral la literatura română în învățământul primar”</i>, Hoffmann, 2024, ISBN 9786064621771. <i>Auxiliar didactic „Limba și literatura română -clasele a III -a și a IV -a”</i>, Hoffman, 2024, ISBN 978-606-46-2178-8.
Prezentări	În cadrul simpoziunilor, conferințelor, proiectelor, meselor rotunde, atelierelor Participare webinarii, cursuri, implementare la clasa resurse digitale și noi metode în cadrul proiectului „ Platforme educaționale online” și în cadrul
Proiecte	Academia de Inovare și Schimbare prin Educație, 2020, 2021 Finalist al Selecției Naționale de Bune Practici în Educație – „Creatori de Educație” -2021 Proiectul educațional internațional „Românii de lângă noi”-2021,2022 Proiect Erasmus-Focus pe integrare-2021-2024 EU Romania Code Week , 2020-prezent Proiect educational județean ,”Be a buddy, not a bullyy”-2022 Săptămâna Mondială a Spațiului Cosmic/WSW-2020-prezent Proiectul național „Albinele Sunt Prietenii Noștri”-2022/2023 Program național Verde GO-Harta reciclării-2024 Citește-mi 100 de povești -Asociația Ovidiu Rom, 2024 Proiect Strategia Națională de Acțiune Comunitară 2020-2026 Programul-Pilot Național de Testare Standardizată a Elevilor (derulat în baza OME nr. 3774/2022), implementat de Ministerul Educației prin intermediul platformei Brio-2022 Proiectul necompetitiv sistemic „Profesionalizarea carierei didactice – PROF”, Componenta 1: <i>Formarea cadrelor didactice prin programe de dezvoltare profesională acreditate</i>. Axa prioritară 6 (POCU/904/6/25), cod SMIS 146587-2023 Erasmus +K210 project The inclusion of students with few opportunities into the European dimension 2022-2-RO01-K210-SCH-000095715 /2025
Cursuri	Managementul mediului educațional, strategii de identificare și valorificare a nevoilor de învățare-CCD Olt-2022 ROSE Talks-povești reflexive despre mentorat-2022

Școli prietenoase-elevi și profesori fericiți-CCD Mehedinți-2022
 Teach for Romania-Cum reușesc copiii? și Educația bazată pe curiozitate-2022
 webinar de formare continuă Aspire Teachers mai 2020,2021,2022
 Webinar Alfabetar-2023
 Webinar proiectul național „Albinele Sunt Prietenii Noștri”-2022/2023
 workshop-Resurse CRED-2023
 Managementul clasei de elevi prin tratare diferențiată și activitate de voluntariat-2020
 Dezvoltarea competențelor de comunicare cu ajutorul diferitelor platforme 2020
 Educația părinților-componentă a formării personalității copiilor 2020
 Certificate of FREE Book Creator MasterClass/Certificate of Mastering Flipgrid 9.04.2020
 Intensiv de educație digitală-Îndreptar digital-2020
 Adeverință -„Folosește manualele 3D și instrumentele interactive pentru a susține lecții la distanță”, 2020
 Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți -2020
 Consilierea copiilor și părinților prin comunicare educațională-2020
 Managementul sistemic al clasei de elevi-2021
 Inteligența emoțională în acțiune -2021
 Stimularea motivației învățării prin jocul didactic-.2021
 Abordarea transdisciplinară a învățării-2021
 Învățare experiențială și interculturală-2021
 Relațiile sunt inima învățării-2022
 Formarea responsabilului cu formarea continuă din școli-2022
 Dezvoltarea inteligenței emoționale pentru activitatea didactică-2022
 Program de formare profesională Competențe sociale și civice-2022
 Prof II-Mentorat de practică pedagogică-2022
 Program național de formare profesională continuă „Învăț și zambesc”-2022
 Aplicarea Instrumentului TEACH RO pentru observarea la clasă în învățământul primar și preșcolar-2023
 Mituri despre creier , minte și învățare-2023
 Festivalul Digital Predau Viitor -2024
 DIGIPROF - Pedagogie digitală pentru profesori -2025