

CORNELIU CRĂCIUN

**METODICA PREDĂRII
LIMBII ROMÂNE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Ediția a VII-a, reeditată

**Editura EMIA
2020**

CURRICULUMUL ȘCOLAR	8
GÂNDIRE ȘI LIMBAJ LA VÂRSTA ȘCOLARITĂȚII MICI	12
OPERATIONALIZAREA	15
LECTIA	16
METODE UTILIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ	20
SITUAȚIA DE COMUNICARE.....	25
STRATEGII DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI DE ASCULTĂTOR	28
- Câmpul auditiv	29
- „Sintaxa mixtă”.....	30
NOȚIUNI DE FONETICĂ	32
PREDAREA CITIT-SCRISULUI	
- Metoda fonetică, analitico-sintetică	35
- PERIOADA PREABECEDARĂ	36
- PERIOADA ABECEDARĂ	37
- Particularități psihologice la începătorii în învățarea cititului și a scrisului.....	37
- Asigurarea caracterului conștient al învățării cititului în clasa I	38
- Metode de predare a citirii	39
- Pregătirea pentru citit	39
- Componentele deprinderii cititului	40
- Etapele predării-învățării unui sunet nou și a literei corespunzătoare	42
- Citirea propozițiilor	43
- Citirea textelor închegate	44
- Controlul cititului	45
- Învățarea scrisului în clasa I	45
- Particularități psihologice ale învățării scrisului la începători	46
- Etapele învățării scrisului	47
- Etapele predării literei de mână	48
- PERIOADA POSTABECEDARĂ	49
ACTIVITĂȚILE ÎN COMPLETARE LA LECTIILE DE CITIRE ȘI SCRIRE	50
TEXTE LITERARE ȘI TEXTE NONLITERARE	52
- Texte literare	52
- Textele nonliterare	53
- Texte nonliterare distractive	56
CITIREA ÎN CICLUL PRIMAR	61
- Lectura explicativă	62
- Lectura explicativă în analiza textelor narrative	63
- Împărțirea textului pe fragmente	64
- Rezumatul	66
- Povestirea	67
- Personajul literar	69
- Dialogul	70
- Descrierea	71
- Interpretarea fabulei	72

- Interpretarea textelor cu conținut istoric	74
- Interpretarea poezijilor lirice	76
- Interpretarea textelor de proză lirică	79
CULTIVAREA EXPRESIVITĂȚII LIMBAJULUI	82
ANALIZA STILISTICĂ	84
COMUNICAREA, DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ ÎN CICLUL PRIMAR	86
- Specificul formării noțiunilor gramaticale la elevii din ciclul primar	87
- Consolidarea și sistematizarea cunoștințelor de gramatică	88
- Tipuri de exerciții	88
ROLUL, LOCUL ȘI SEMNIFICAȚIA COMPUNERILOR CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ	93
- Activitatea independentă a elevilor în realizarea diferitelor tipuri de compunerii	95
- Rezumatul	96
- Tipuri de compunerii	97
- Compunerile libere	99
- Compunerile-corespondență	101
- Interogații asupra compunerilor	102
PREDAREA VOCABULARULUI	104
- Relații semantice în mesaje (sinonimie, omonimie, antonimie, polisemie)	105
- Câmpul semantic și câmpul lexical	106
ÎNSUȘIREA NORMELOR LIMBII LITERARE ÎN CICLUL PRIMAR	108
Ortoepie și limbaj	110
FORMAREA DEPRINDERILOR DE ORTOGRAFIE ȘI DE PUNCTUAȚIE	113
- Tipuri de exerciții	114
LECTURA	116
- Forme de desfășurare a lectiei de lectură	117
ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ȘI EXTRASCOLARE	120
JOCUL	122
- Jocuri pentru dezvoltarea limbajului	124
ACTIVITATEA PE GRUPE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ	126
ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN CADRUL PREDĂRII SIMULTANE	129
Controlul și evaluarea activității independente a elevilor	132
CREATIVITATEA	133
Jocuri pentru dezvoltarea creativității elevilor	137
EVALUAREA	140
CRITERII DE SELECTARE A MANUAELOR	147
AUTOEVALUAREA CADRELOR DIDACTICE	148
TULBURĂRILE DE VORBIRE	150
- Dislalia consoanelor	151
POSSIBILITĂȚI LA ÎNDEMÂNĂ ÎNVĂȚĂTORULUI	152
AUXILIARE SEMNIFICATIVE ÎN GÂNDIREA ȘI DESFĂȘURAREA LECȚIILOR	155
INTERDISCIPLINARITATE, PLURIDISCIPLINARITATE ȘI MULTIDISCIPLINARITATE	158
BIBLIOGRAFIE	
- Bibliografie pedagogică și metodică	160
- Bibliografie lingvistică	162
- Bibliografie literară	163

METODE UTILIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

A. Metode de transmitere și înșurire a cunoștințelor

a. metode de comunicare orală:

- expositiv: *povestirea, descrierea, explicarea, instructajul*;

- conversative (dialogate): *conversația, discuția colectivă, problematizarea*;

b. metode bazate pe lectura textului scris (munca cu manualul): *lectura explicativă, lectura independentă*.

Povestirea

Povestirea a fost o formă de activitate obligatorie în învățământul preșcolar, ca povestire a educatoarei, și o formă de pregătire a preșcolarilor pentru alte activități. și în învățământul primar, ea poate forma obiectul unei activități didactice (lectură) sau constituie o metodă utilizată într-o anumită secvență a lecției, subordonată obiectivelor lecției respective.

Când este obiect al unei lecții de sine stătătoare, învățătorul va trebui: a. să aleagă narațunea corespunzătoare vîrstei copiilor și care îndeplinește condiții certe de natură cognitivă, morală și estetică; b. să-și însușească conținutul povestirii, pentru a putea să o prezinte copiilor în mod coherent și atrăgător; c. să prelucreze textul pentru a-l face comunicabil elevilor (în cazul unor texte mai lungi, unele secvențe vor fi rezumate); d. să-și stabilească intervențiile personale, pentru a colora afectiv comunicarea, pentru a lărgi baza informativă, pentru a dinamiza acțiunea; e. să rezolve problema cuvintelor necunoscute, printr-unul dintre procedeele recomandate: să eliminate cuvântul, înlocuindu-l printr-un cuvânt cunoscut; să adauge cuvântului necunoscut sinonimul cunoscut (în cazul în care cuvântul aparține vocabularului activ) etc.

Povestirea se mai utilizează în structura unor lecții în care ea reprezintă un element auxiliar.

În predarea sunetului/ literei noi, învățătorul are la îndemână mai multe modalități, pentru detașarea propoziției dintr-un context, între care povestirea.

Descrierea

Învățătorul înfățișează aspecte ale realității înconjurătoare: lucruri, ființe, fenomene ale naturii. Îi va conduce pe elevi înspre formarea capacității de a reda prin cuvinte imaginea unui obiect, a unei acțiuni. De reținut că descrierea se realizează nu numai asupra unui obiect (descriere statică), ci și asupra unei mișcări (descriere dinamică).

Explicația

Învățătorul prezintă un caz nou (o situație, o expresie, un cuvânt), după care analizează conținutul, cauzele, semnificația.

Instructajul

Se practică în cazul unor activități practice și constă în comunicarea sarcinilor de îndeplinit, a regulilor de ordine și disciplină din partea elevilor.

Conversația

Este o metodă cu utilizare generală, în toate clasele și la toate obiectele de învățământ. În funcție de scopul urmărit, se disting mai multe tipuri de conversație: a. *conversația euristică* (pentru înșurirea unor cunoștințe noi); b. *conversația de reactualizare* (pentru reamintirea unor cunoștințe anterioare, utile înșuririi noilor cunoștințe); c. *conversația de fixare* (pentru organizarea și consolidarea cunoștințelor înșușite); d. *conversația de verificare* (în cadrul verificării orale a cunoștințelor).

Conversația euristică presupune o serie de întrebări adresate elevilor de către învățător, urmate de răspunsuri ale acestora, pentru a-i conduce la descoperirea unor informații noi. Descoperirea se bazează pe cunoștințele acumulate anterior de către elevi și pe conexarea lor.

Reușita conversației euristice depinde de caracterul întrebărilor. Învățătorul va avea în vedere ca întrebările de tip reproductive (*Cine? Unde? Când?*) să se limiteze la strictul necesar; în schimb, să fie mai frecvent utilizate întrebările de descoperire și de evaluare (*De ce? Dar dacă era altfel? Cum considerați? Ce se poate spune despre...?*).

Pentru a putea răspunde rolului formativ al întrebărilor, ele trebuie să îndeplinească anumite cerințe: să fie concise, cu adresa directă, corecte din punct de vedere gramatical, accesibile. Dacă elevii nu pot să formuleze răspunsul așteptat, învățătorul va formula întrebări ajutătoare.

Discuția colectivă constă în schimbul de păreri, de impresii sau de informații în legătură cu o problemă.

Problematizarea

În diversele obiecte de învățământ, o problemă înseamnă o situație care trebuie rezolvată de elevi, prin propunerea de soluții neînscrise în conținutul ei, printr-o modalitate neaplicată până atunci. Trebuie să se facă distincția între problemele reale și falsele probleme (pseudoprobleme). Dacă răspunsul pentru unele întrebări ale învățătorului este înscris în text sau poate fi ușor descoperit prin parcursarea unor surse de informare, fără ca elevii să stabilească conexiuni noi, suntem în fața unor false probleme. De exemplu, în interpretarea unui text literar narativ, sunt pseudoprobleme întrebările de tipul: *Cum arăta personajul X? Ce a răspuns la întrebarea pusă?* etc.

Metoda problematizării presupune rezolvarea unei situații-problemă create de învățător. Situație-problemă înseamnă o stare conflictuală în gândirea elevilor, generată de relația între experiența lor anterioară (informații, obișnuință de a judeca) și perspectiva nouă, impusă de sarcina didactică. Problematizarea implică acțiuni intelectuale mai profunde:

Rezolvând o problemă, elevul ajunge la elaborarea rezolvării singur, iar calea care conduce la găsirea soluției adecvate sunt operațiile intelectuale corespunzătoare, raționamentele bazate pe volumul de cunoștințe asimilate. Datorită acestor operații, el descoperă noi laturi, noi raporturi și interferențe în lucrurile, fenomenele, procesele și evenimentele pe care le cunoaște. (Okon, 132)

Prinț-o abordare de tip problematizat, se creează posibilitatea ca activitatea intelectuală a elevilor să se desfășoare la trei niveluri: al situațiilor concrete, al modelelor și al structurilor noțiionale. (Okon, 137)

Elevii sunt capabili să-și reprezinte situațiile înfățișate în narativă, să argumenteze modelul ales (personajul pe care-l apreciază), pe baza înțelegerei noțiunilor de cinste și necinste. Un text simplu prin desfășurare și atrăgător prin conținut poate reprezenta o bază pentru înțelegerea specificului unei lucrări literare și pentru o discuție cu valoare moralizatoare.

ȚĂRANUL ȘI DUHUL APELOR

Un țăran își scăpă toporul în râu; de necaz, se așeză pe mal și plânse amarnic.

Duhul apelor îl auzi, i se făcu milă de țăran și îi aduse din râu un topor de aur. Îl întrebă:

- *Al tău este toporul acesta?*

Țăranul răspunse:

- *Nu este al meu.*

Duhul apelor aduse un alt topor, de data asta de argint.

Și iarăși răspunse țăranul:

- *Nici acesta nu este al meu.*

Atunci duhul apelor aduse un topor obișnuit.

Țăranul se bucură:

- *Acesta-i toporul meu!*

Duhul apelor îi dăruí toate cele trei topoare, ca răsplătă pentru cinstea de care dăduse dovedă.

Acasă, țăranul arăta prietenilor topoarele primite în dar și le povestí toată întâmplarea.

Unul din ei se găndi să facă la fel: se duse pe malul râului, își aruncă toporul într-adins în apă, se așeză pe mal și începu să se căineze.

Duhul apelor veni cu toporul de aur și îl întrebă:

- *Al tău este toporul acesta?*

Țăranul strigă bucuros:

- *Al meu este, al meu!*

Duhul apelor nu-i dădu nici toporul de aur și nici toporul ce-i aparținea, drept pedeapsă că a mințit. (Tolstoi, 108-109)

Dacă la întrebările de identificare și de descriere (*Cine a apărut din lac? De câte ori a apărut?*) răspunsurile nu au nici o culoare personală, întrucât ele nu pot depăși conținutul informațional al textului, în schimb, în cazul abordării problematizate, la elementele obiective (conținute în text) se adaugă aprecieri morale, uneori chiar profund marcate individual.

Lectura explicativă

Este o formă de citire, prin care se urmărește ca elevii să înțeleagă textul, să descopere modul în care este comunicat mesajul și care este semnificația acestuia. Ceea ce este caracteristic acestei metode este asocierea citirii cu explicațiile date de către învățător sau de către elevi.

Lectura independentă

Pentru a se ajunge ca elevii să realizeze lectura în mod independent, învățătorul îi va pregăti dinainte printr-o suită de activități cu manualul. Ei vor fi îndrumați să citească un text de mai multe ori, să delimitizeze fragmentele, să elaboreze ideile principale, să rezume ceea ce au citit, să selecteze în text unele pasaje de interes și să le treacă într-un caiet special.

Învățătorului îi revine răspunderea de a crea ocazii pentru a pune elevul în contact cu textul, asupra căruia să opereze în mod independent. Pe lângă des repetată recomandare ca elevii să elaboreze singuri rezumatul celor citite, există și alte forme de practicare a lecturii independente: citate din cărți de literatură și de știință popularizată, transcrieri de informații din reviste pentru copii și din almanahuri.

B. Metode de explorare și descoperire (de învățare prin descoperire nedirijată sau dirijată)

- a) Metode de explorare directă (nemijlocită) a obiectelor și fenomenelor: *observarea sistematică și independentă*;
- b) Metode de explorare indirectă prin intermediul substitutelor realității: *demonstrația cu ajutorul imaginilor, graficelor, proiecțiilor fixe și dinamice*.

Observarea

Presupune un obiect, care poate fi urmărit într-un anume moment al existenței sale sau de-a lungul unei perioade de timp. Observarea se poate realiza individual sau în grup. Dacă se aplică prima formulă, sarcinile de observare sunt egale pentru fiecare elev; dacă se aplică sistemul muncii pe grupe, fiecare grupă primește o sarcină aparte de îndeplinit. Când elevii își pregătesc o compunere despre pădurea de la marginea satului, despre un monument sau o casă mai veche din localitatea lor, ei vor observa obiectul pe baza unui plan dat de învățător. Întorși în clasă, vor comunica informațiile și impresiile, pentru a cădea de acord asupra unui plan comun de întocmire a compunerii.

Demonstrația

A demonstra înseamnă a prezenta obiecte, acțiuni. În activitatea didactică, îmbracă forme variate după obiect, vârstă elevilor etc. La clasa I, de exemplu, se practică demonstrația acțiunilor de executat/ cum se realizează semnul grafic sau litera în aer, demonstrația figurativă/ se arată elevilor planșa cu litera descompusă și cu litera întreagă, demonstrația cu ajutorul desenului la tablă/ cum se execută litera, cum se leagă literele într-un cuvânt, demonstrația cu ajutorul proiecțiilor fixe sau dinamice/ se prezintă diapoziitive despre poziția corectă a elevului în bancă, filme despre poziția corectă a elevilor în timpul scrisului.

Apelul la demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, în special filmul, se justifică prin capacitatea mare de comunicare pe care o au acestea: elevii rețin 20 % din ceea ce ascultă, 30 % din ceea ce văd și 65 % din informațiile primite prin auz și văz. (Cerghit, Radu, Popescu, Vlăsceanu, 89)

Modelarea

Presupune un sistem care reproduce – la altă scară – structura unui sistem. Modelul conduce astfel la cunoașterea realității în mod indirect, prin faptul că îngăduie asemănări cu procesul/ obiectul pe care-l reprezintă.

Modelele didactice sunt elaborate de către instituții specializate, dar și învățătorul poate concepe și realize modele didactice. De exemplu, el poate realiza reprezentarea grafică a partenerilor de dialog și a relațiilor comunicative dintre ei. Tot cu ajutorul modelelor se poate reprezenta structura unei propoziții.

Modelele didactice reprezintă, în procesul de învățământ, în funcție de scopul utilizării lor, puncte de pornire în obținerea unor informații sau elemente de confirmare a informațiilor dobândite în procesul de cunoaștere.

C. Metode bazate pe acțiune

- a) metode de învățare prin acțiune reală: *exerciții, algoritmi operaționali*;
- b) metode de învățare prin acțiune fictivă (simulată): *jocuri didactice, învățare dramatizată*.

Exercițiu

Exercițiul presupune efectuarea conștientă și repetată a unor acțiuni, în scopul formării de priceperi și deprinderi motrice și intelectuale, al consolidării cunoștințelor dobândite, al dezvoltării operațiilor gândirii și a capacitateilor creațoare ale elevilor. În funcție de capacitatea vizată, exercițiile se grupează în două categorii: exerciții motrice, prin care se formează priceperi și deprinderi, a căror dominantă este componenta motrice și exerciții operaționale, care contribuie la formarea operațiilor intelectuale. Este o metodă care poate fi aplicată pe toată durata școlarității. În cadrul obiectului limba română din ciclul primar, exercițiul se practică din clasa I, din perioada învățării citit-scrisului, și până în clasa a IV-a.

Pentru ca exercițiul să-și îndeplinească rolul, învățătorul trebuie să aibă în vedere ca elevii

- să cunoască scopul exercițiului propus;
- să cunoască la ce pot apela pentru rezolvarea lui (regulă, principiu);
- să înțeleagă modelul acțiunii;
- să-l execute de câteva ori, pentru a-l însuși;
- să parcurgă exercițiile în mod gradat, de la exerciții simple la exerciții cu un grad de complexitate mai mare;
- să beneficieze de verificări, imediat după rezolvare.

Metoda algoritmizării

Un algoritm reprezintă o succesiune de operații desfășurate întotdeauna în aceeași ordine, care conduce la rezolvarea corectă a unei sarcini didactice. Algoritmii se pot prezenta sub forma regulilor gramaticale, ortografice.

În legătură cu substantivul, elevii învăță (pe baza sistemului concentric de predare-învățare a cunoștințelor), că, după identificarea lui, ei îl vor caracteriza pe baza următoarelor operații: *ce fel de substantiv, de ce gen, la ce număr este*. Dacă una dintre operații nu este realizată, analiza gramaticală nu este completă.

Metode de simulare

A simula înseamnă a face să apară adevărat ceva inexistent, a da în mod intenționat o impresie falsă, a se preface (lat. *simulare = a face un lucru asemenea altuia*). Se pot simula procese, acțiuni, fenomene. Metodele de simulare sunt jocurile didactice și învățământul prin dramatizare, cu varianta jocului de rol. Primele se practică atât în învățământul preșcolar, cât și în învățământul primar, grație acelorași valențe: se adresează, în egală măsură, disponibilității spre joc a acestor vârste și dorinței de cunoaștere a copiilor; asigură învățarea fără eforturile vizibile în cazul celorlalte activități. Pe de altă parte, ele aduc în procesul de învățământ o atmosferă de voioșie, de mișcare și de relaxare.

Jocurile didactice îmbină jocul cu efortul presus de procesul învățării. Învățarea prin dramatizare se practică sub forma citirii pe roluri sau a interpretării unor scenete (preluate din literatura dramatică pentru copii sau create de către învățător, pe baza unor fabule, povestiri).

Jocul de rol

Presupune, din partea fiecărui participant, să se comporte ca o altă persoană. Interpretul va încerca să înțeleagă atitudinile și reacțiile unei persoane aflate într-o anumită circumstanță de viață. Scenele prezentate vară, în mod obligatoriu, în relație directă cu universul de viață al elevilor.

Organizarea jocului de rol este o posibilitate de analiză a unor situații-problemă, cu implicații în sfera morală, care pretind din partea spectatorilor exprimarea și argumentarea, în forme potrivite vârstei, a unor atitudini. Întrebările posibile generate de observarea acțiunii sunt: *Ce ar fi trebuit să facă pentru...? / Cum ar fi trebuit să procedeze pentru...? / Ce se poate întâmpla mai departe?*

Metoda jocului/ interpretării de rol are efecte pozitive în mai multe direcții: dezvoltă capacitatea de comunicare, prin înțelegerea și exprimarea ideilor referitoare la ceea ce se prezintă; dezvoltă capacitatea de ascultare; dezvoltă deprinderile elevilor de a purta discuții între ei, pentru rezolvarea unei probleme; asigură înțelegerea de către copiilor a relațiilor de cauzalitate din viață; îi pune în situația să caute căi alternative de rezolvare a unei probleme.

Este o activitate practicabilă și la copiii de vârstă școlară mică, cu anumite modificări.

Pe baza indicațiilor cuprinse într-o serie de broșuri *People in action/ Oameni în acțiune*, elaborată de Fannie Schaftel și George Schaftel, Lynne Muirhead fixează structura unei secvențe de joc de rol (49-50). Secvența cuprinde nouă „pași”:

1. *Pregătirea pentru prezentarea situației-problemă*

Învățătorul pregătește grupul, reamintind o experiență anterioară: *Ce s-a întâmplat? Când s-a întâmplat? De ce s-a întâmplat așa?*

2. *Prezentarea situației*

Elevilor li se prezintă situația respectivă pe un mijloc audiovizual sau este povestită, clar, coerent, de către învățător.

3. *Identificarea problemei*

Pe bază de întrebări, este identificată problema: Care este problema cu care s-a confruntat persoana respectivă? Fiecare dintre voi este de acord că aceasta este problema? Mai trebuie să mai avem ceva în vedere?

4. *Rezolvarea inițială a problemei*

După ce problema a fost identificată, se cer soluții pentru rezolvarea ei: *Ce credeți că ar trebui să facă în această împrejurare acea persoană? Între ce și ce poate să aleagă?*

5. *Interpretarea unui rol*

Copilul care a dat soluția acceptată de către cei mai mulți colegi de clasă este invitat să interpreteze rolul persoanei aflate în situația respectivă. El alege și interpretează celorlalte roluri, discută împreună ceea ce vor face. Învățătorul îndeamnă elevii observatori să urmărească cu atenție ceea ce li se prezintă, pentru a putea comenta.

6. *Discutarea soluției și a consecințelor ei*

Se discută modul în care a fost rezolvată problema, la discuții participând atât „actorii”, cât și spectatorii. Întrebările sunt: *S-ar fi putut întâmpla așa acest lucru? De ce? Cum se vor simți celelalte persoane?*

7. *Căutarea alternativei*

Elevii sunt întrebați dacă există și alte căi prin care ar fi putut acționa persoana din situația dată.

8. *Explorarea alternativelor prin „interpretarea unui rol” și prin discuții*

Alternativele propuse de către elevi vor fi reprezentate printr-o interpretare suplimentară de roluri și prin discuții asupra acestor alternative.

9. *Luarea deciziei*

Învățătorul reamintește elevilor soluțiile propuse. Cere compararea lor și luarea deciziei, pe baza selectării celei mai bune alternative de rezolvare a problemei.

În organizarea acestui tip de activitate, învățătorul va ține seama de câteva cerințe: să aleagă probleme adecvate vîrstei și experienței copiilor, să ajute elevii, dacă vede că întâmpină greutăți, inclusiv să interpreteze el un rol, să permită exprimarea tuturor opiniiilor, chiar și a celor cu caracter negativ.

La toate acestea se mai adaugă învățarea *asistată de calculator*.

Prin raportare la experiența de viață a copiilor, învățătorul îi va conduce spre înțelegerea faptului că o caracteristică a noastră este comunicarea, adică transmiterea unor informații cu privire la ceea ce gândim, simțim, vrem, dorim etc. De fiecare dată când se transmite ceva din partea unei persoane către o altă persoană/ grup de persoane înseamnă că se realizează o situație de comunicare.

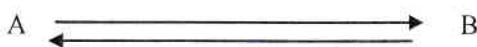
Comunicarea se poate stabili între două sau mai multe persoane; respectivele relații de comunicare pot fi reprezentate prin scheme grafice:

1. Cineva comunică altuia ceva.



La mine acolo, e frumos de tot: o umbră deasă și răcoroasă, și apa aia care curge lin printre sălcii pletoase... În tușiurile astea și în sălciiile de pe marginea iazului vin privighetori și cântă toată noaptea... Foarte de multe ori, când stau liniștit la pescuit, vin săracele până lângă mine, aproape de tot să le prinzi cu mâna, parcă ar fi oarbe; umblă după ouă de furnici și după râme... (Brătescu-Voinești, 47)

2. Două persoane comunică, intervenția uneia venind imediat după intervenția celeilalte.

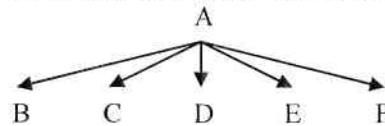


A și B își schimbă pe rând rolurile: A este emisator și B este receptor; apoi A devine emisator și B receptor.

- *Bun miros, bunicule!*

- *Ei, drăguță, oftează bunicul; eu îs de la munte, de la Brusturoasa. Am copilărît între brazi. Tare mi-i dor de ei... (Teodoreanu, 37)*

3. O persoană (emisator) se adresează mai multor ascultători (receptori).



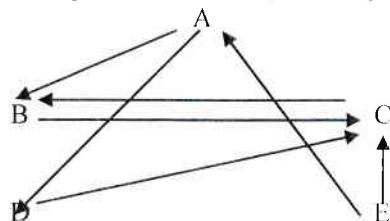
Eu o să zbor, voi să rămâneți nemîșcați; care zboară e pierdut. Ați înțeles? (Brătescu-Voinești, 32)

4. Două persoane spun același enunț deodată, pentru unu sau mai mulți ascultători.



Să n-ai nici o grijă, mămuță, apucără cu gura înainte cei mai mari. (Creangă, 52)

5. Discută mai multe persoane între ele, fiecare putând fi emisator și receptor.



Când schimbul de informații are loc între două sau mai multe persoane s-a creat o situație de comunicare dialogată (fr. *dialogue*, gr. *dialogos*). Unii înțeleg, în mod greșit, prin dialog exclusiv vorbirea a două și nu a mai multor persoane. La baza acestei erori stă confuzia între două elemente de compunere

savantă: *di*, provenind din grecescul *dis*, care înseamnă *doi, de două ori, și dia*, tot din limba greacă, *dia*, însemnând *prin, peste*.

Când vorbește o singură persoană, în fața cuiva sau în fața mai multor persoane, fără a fi întrerupt, se creează o situație de comunicare monologată (cuvântul *monolog* provine din fr. *monologue*, gr. *monologos*: *monos* = singur, *logos* = vorbire).

Elevii își dau seama că actul de comunicare se realizează în diferite împrejurări: în familie, la școală, pe stradă, la magazin, când observă ceva, când urmăresc o emisiune la televizor (o comenteză) etc.

Comunicarea are loc și dacă persoanele care comunică nu sunt de față. Ea se poate realiza în formă orală (vorbitoră): telefon, interfon sau scrisă: scrisoare, telex.

Pentru a se face mai bine înțeleși sau pentru a exprima mai convingător ceea ce simt, oamenii adaugă cuvintelor gesturi și modificări ale expresiei feței (mimică).

Cuvintele nu sunt singurul mijloc de comunicare întâlnit în viața și activitatea oamenilor. În școală, în sălile de spectacol, pe stradă, în magazine se pot întâlni și alte modalități de comunicare.

Analizând mai multe situații de comunicare, învățătorul va conduce elevii să desprindă câteva condiții de care depinde realizarea situației de comunicare (unele sunt obligatorii, altele pot absenta): vorbitorii se văd, se aud (comunicarea prin telefon sau prin interfon), folosesc cuvinte, gesturi, semne înțelese de cei care participă la actul de comunicare (dacă un vorbitor folosește o limbă pe care celălalt nu o cunoaște, comunicarea nu va avea loc; dacă se folosește un semn necunoscut, privitorul nu cunoaște valoarea lui și nu-și va pregăti replicile sau organiza acțiunile în funcție de el), trebuie să manifeste atenție la celălalt vorbitor.

Având în vedere că existența umană, colaborarea dintre oameni presupune comunicarea dialogată, acesteia i se va acorda atenția cea mai mare. Fără să-și însușească terminologia științifică a actului de comunicare, elevii vor identifica, prin analiza celei mai simple secvențe de comunicare, elementele componente ale comunicării dialogate: o persoană care vorbește ori transmite o informație (emisătorul), o persoană căreia i se adresează această informație, care o primește (receptorul) și faptul că, de fiecare dată, se transmite ceva (mesajul). În timpul comunicării, rolurile se schimbă: persoana care a fost emisător devine receptor, iar persoana care a receptat mesajul devine emisător.

Tatiana Slama-Cazacu a relevat, în *Limbaj și context*, ca un principiu fundamental al relației de comunicare, „*reversibilitatea*”. (45) Aceasta presupune alternarea rolului de emisător și receptor (auditor) și generează câteva reguli, atât în ceea ce privește emisarea, cât și receptarea:

- necesitatea alternării celor două roluri, a alternării rolului de partener inițiator (care începe dialogul) și de partener secund (care dă răspunsuri);

- dozarea replicilor, pentru a nu deveni monolog;
- utilizarea celor mai potrivite modalități lexicale și gramaticale de adresare ;
- obligativitatea de a da un răspuns;

- elaborarea răspunsului în funcție de replica anterioară a partenerului (ceea ce face ca frazele în dialog să fie aparent eliptice: - *Unde e caietul? – Pe bancă.* (Nu: *Caietul e pe bancă.*) - *Unde ai plecat când te-am văzut? – La film.* (Nu: *Când m-ai văzut plecam la film.*)

Întrucât participanții la o situație de comunicare nu au aceeași vârstă, aceeași pregătire, aceeași calitate, dialogul presupune respectarea anumitor norme. Adică vorbitorul își adaptează comunicarea la interlocutor. Dacă între ei, elevii pot folosi un limbaj apropiat, prietenesc, chiar gesturi expresive (oricum neagresive), nu la fel se va desfășura un dialog cu adultul/ adulții. Elevii vor fi puși în situația de a apela la structuri de tipul: „Spuneți-mi vă rog...”, „Puteți să-mi spuneți...”, „Vă rog, am nevoie de ...”

În actul de comunicare intră mai multe componente; în varianta orală a limbii, cea mai răspândită, se cuprind elementele verbale = cuvintele, elementele nonverbale = gesturile, mimica, mișcările corpului, elementele paralingvistice = dresul vocii, tușitul, râsul; în varianta scrisă, pe lângă cuvinte, apar elemente nonverbale: așezarea în pagină, calitatea scrisului. Pentru învățătorul experimentat, elementele nonverbale și paralingvistice transmit informații nu numai asupra calității actului de comunicare, dar și asupra structurii sufletești a elevului sau a dispoziției sale de moment, cu efecte evidente asupra actului comunicativ, fapte neignorabile de un cadru didactic. Mișcările corpului pot reprezenta, spre exemplu, elemente auxiliare în procesul de comunicare, dar și semne ale unei stări interioare tensionate: timiditate, nervozitate etc.

Elevii trebuie pregătiți pentru ambele ipostaze: atât cea de emisător, cât și cea de receptor. Cu toate că dialogul este cea mai frecventă formă a comunicării, trebuie ca învățătorul să aibă în vedere și educarea capacitatei de emisător a elevului (chiar în formă monologată). În calitate de emisător, are nevoie să fie ascultat, pentru că, altfel, nu are nici un rost mesajul lui; în calitate de receptor trebuie să asculte, ca să înțeleagă ce-i transmite celălalt vorbitor sau ce informații cere. Această chestiune nu este numai una de educație a limbajului, e o problemă de educație morală, de înțelegere a faptului că desfășurarea în condiții

corespunzătoare a unei relații comunicative este o dovedă de respect reciproc, de bună-creștere din partea fiecărui participant la comunicare. Elevul trebuie să ajungă să poată comunica independent și coerent despre un obiect sau o acțiune, despre o pasiune a lui, despre o carte citită, despre o întâmplare din clasă sau de acasă, despre un eveniment plăcut din viața de școlar, de membru al familiei.

Din experiența de toate zilele ne dăm seama cât de greu le este elevilor – chiar dincolo de vârsta școlarității mici – să comunice ceva în legătură cu un obiect determinat (activitate, spectacol, o zi de școală, familie, colegii lor etc.), tocmai datorită necultivării capacitatii proprii de comunicare. Se poticișcă, se bâlbâie, se refugiază în interjecții, comit dezacorduri și, mai cu seamă, după câteva enunțuri, nu mai au ce spune. Or, în viitor, aceștia vor fi maturii care nu vor să se refere clar și ordonat la un obiect anume. Important este ca învățătorul să creeze condițiile pentru comunicarea monologată, să le creeze atmosfera de naturalețe, de firesc pentru comunicare și, îndeosebi, să-i pregătească pentru așa ceva, nu să ceară enunțuri sau discurs fără a-i fi pregătit în prealabil.

Un plan cât de cât (nu încărcat, în nici un caz), utilizat temporar, va fi în cele din urmă interiorizat și dezvoltat în mod independent. În construirea unei comunicări monologate, elevul va fi îndrumat spre selecția unor elemente semnificative și spre reprezentarea lor prin cuvinte.

Viața copilului este foarte bogată în evenimente, imaginația sa este fecundă, astfel încât există material suficient pentru construcția unei comunicări monologate. În pregătirea elevilor pentru acest tip de comunicare, învățătorul nu se va orienta spre ceea ce este dificil ori improbabil să apară în conformitate cu nevoia de comunicare a copilului (un peisaj, o atitudine morală care depășește experiența lor de viață și înțelegere). Ei vor fi pregătiți să comunice despre participarea la o activitate școlară sau extrașcolară, despre o carte citită, despre un eveniment familial, despre gesturi de prietenie reale etc.

O activitate de comunicare de tip monologat este analiza lucrărilor de compunere, respectiv exprimarea orală a părerii asupra lucrărilor colegilor. Este o activitate mai dificilă decât aceea a discutării rezolvării unei teme de casă la gramatică sau la matematică (exceptând cazurile când tema de casă a presupus elaborarea unei compozиii unitare și ample, din punctul lor de vedere).

Dificultatea exprimării unei păreri provine din mai multe motive: *a.* recepționarea exclusiv auditivă a mesajului; *b.* uitarea unor componente ale mesajului, datorită tocmai canalului de comunicare exclusiv auditiv; *c.* de obicei, imposibilitatea celui care aude de a-și organiza impresiile și părerile într-o formă scrisă, la care să apeleze; *d.* greutatea de a putea răspunde într-un timp determinat (același pentru toți), care nu ține seama de diferențierile individuale ale elevilor; *e.* intervenția unor factori subiectivi (între cel care-și citește lucrarea și auditor există un complex de relații: prietenie, dezinteres, invidie mai mult sau mai puțin evidentă etc.); *f.* absența unui exercițiu constant și îndrumat de comentare/ apreciere.

Tocmai datorită intervenției unor asemenea factori, în mod obișnuit, această secvență de apreciere a lucrărilor colegilor, prin comunicare monologată, ocupă un loc extrem de scurt și se rezumă la clișee cunoscute: „Lucrarea este bine întocmită...”, „Lucrarea este bună pentru că are cele trei părți...”, „Folosește expresii frumoase...”

Pentru a repara aceste situații și a se crea adekvarea mesajului la tipul clar de activitate de comunicare, este necesar ca elevii să învețe strategii complexe în acest sens. Într-un studiu consacrat acestei probleme, se recomandă câteva direcții teoretice, de care trebuie să se țină seama:

Astfel, ca o cerință primordială – în sensul adecvării la tipul de activitate comunicativă – se impune organizarea mesajului emis sub forma unui discurs aplicat altui discurs (ce face obiectul analizei și prilejuiește exprimarea unei opinii personale). Din acest punct de vedere, esențiale se dovedesc și procedeele urmăririi, demonștrării și reorganizării mesajului analizat, în funcție de problema pe care evaluatorul intenționează să o evidențieze. Legat de acest aspect nu trebuie neglijate nici reducerile de pierdere de semnificație, datorate canalului auditiv prin care se transmite informația. Importante sunt și tehniciile de preluare/ inserare a unor componente ale mesajului „primar” (analizat) în structura secvențială a mesajului „secund” (evaluant), determinate de specificul referirii la codul scris prin intermediul codului oral. (Emanuela Crișan, Alexandru Crișan, 244).

În materialele de dezvoltare a vorbirii destinate învățământului nostru se observă că nu se ține seama de specificul comunicării orale. Se recomandă structuri care se caracterizează prin redundanță. De exemplu: *Unde este așezată cartea? Cartea este așezată acolo.* Când răspunsul firesc ar trebui să fie: *Acolo. Sau: Pe bancă.* Datorită acestor recomandări, s-a ajuns ca educatoarele și învățătorii să insiste asupra obligativității elevilor de a răspunde în propoziții nenaturale, iar elevii să producă repetiții al căror rost, în mod firesc, nu-l înțeleg.

Viața de fiecare zi oferă situații de comunicare dintre cele mai diferite, care solicită interacțiuni de tip activ ale protagonistilor. Elevii trebuie să știe - și să exerceze - că orice comunicare se adaptează situației și persoanei cu care vorbește (interlocutor), care poate fi părintele, colegul/ colegii, vecinul de casă sau de apartament, bunica/ bunicul, învățătorul etc.

Preocuparea învățătorului pentru aspectul oral al comunicării elevilor – la orice vârstă – îi influențează pozitiv pe aceștia din mai multe puncte de vedere:

Pe de altă parte, în special la vîrstele mici dezvoltarea vorbirii se poate face cu mai multă eficiență tocmai în cadrul firesc al comunicării. Se adaugă la acestea – în strânsă legătură logică și operațională – marea influență pe care o are la vîrstele mici dezvoltarea comunicării orale, a dialogului, asupra realizării unor relații sociale pozitive, de interacțiune – și invers –, aspecte care au fost ilustrate încă de mult de cercetările expuse în lucrarea „Dialogul la copii” (1961). Chiar la vîrstele mai mari, metoda didactică modernă constă în considerarea clasei ca o situație de comunicare, în care profesorul joacă nu numai rol de transmițător de cunoștințe, ci și de partener – strateg și corector, într-un dialog în care partenerii – activi la rândul lor – interacționează într-un dialog care se desfășoară deci și între ei. (Slama-Cazacu, 1982, 390)

Pentru ca elevii să-și consolideze înțelegerea modului cum se realizează comunicarea, învățătorul le poate propune exerciții de tipul:

1. Identificați (numiți) emițătorul și receptorul în textele următoare:

a. *Un străjer, cum îl vede pe moșneag că stă pe-acolo, îl întreabă:*

- Da' ce vrei, moșule?

- Ia, am treabă la împăratul; feciorul meu se prinde că i-a face podul. (Creangă, 80)

b. *– Ia! băieți, zise cel mai mare, săriți și deschideți ușa, că vine mama cu demâncare.*

- Sărăcuțul de mine! zise cel mic. Să nu faceți pozna să deschideți, că-i vai de noi. (Creangă, 53)

c. *Ce frică a pătit când s-a simțit strâns în palma flăcăului, numai el a știut; îi bătea inima ca ceasornicul meu din buzunar; dar a avut noroc de un țăran bătrân, care s-a rugat pentru el:*

- Lasă-l jos, mă Mărine, că e păcat de el, moare. Nu-l vezi că de-abia e căt luleaua?!

Când s-a văzut scăpat, fuga speriat la prepeliță să-i spună ce-a pătit. Ea l-a luat, l-a mânăiat și i-a spus:

- Vezi ce va să zică să nu mă asculți! Când te-i face mare, o să faci cum îi vrea tu, dar acum, că ești mic, să nu ieși niciodată din vorba mea, că poți să pătești și mai rău. (Brătescu-Voinești, 30-31)

2. Câte personaje iau parte la dialogurile următoare?

a. – *Bun întâlnișul, om bun! zise Dănilă.*

- Cu bine să dea Dumnezeu!

- Nu vrei să facem schimb? să-ți dau capra asta și să-mi dai gâscă?

- N-ai nimerit-o, că nu-i gâscă, ci-i gârsac... (Creangă, 67)

b. – *D-ta, moșule, cum vedem noi, cauți pricina ziua-miaza-mare, cu lumânare, ziseră străjerii.*

- *D-apoi asta nu vă privește pe d-voastră; ia, mai bine păziți-vă gura și dați de știre împăratului c-am venit noi, răspunse moșneagul. (Creangă, 81)*

3. Spuneți cui se adreseză vorbitorii prin enunțurile următoare: **a.** unor persoane mai în vîrstă sau **b.** unora de aceeași vîrstă.

a. *Apoi dar, mai rămâi sănătoasă, mătușă Mărioară! vorba de dinioarea; și-mi pare rău că nu-i văru Ion acasă... (Creangă, 188)*

b. *Frate, mai fă-mi un bine și cu iapa, ca să mân boii de călare... (Creangă, 69)*

c. *Domnule, nu te supără, dumneata știi multe... (Brătescu-Voinești, 65)*

STRATEGII DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI DE ASCULTĂTOR

Pentru a forma capacitatea elevilor de a recepta un mesaj oral, este necesar ca învățământul să aplique metode variate, să le alterneze, să le asigure un conținut, deopotrivă, didactic și agreabil. Prin selecția pe care

o întreprinde și prin activitățile create de el, cadrul didactic urmărește să educe comportamentul de ascultător al elevului de clasa I (acest comportament se educă nu numai pentru că e necesar activității de învățare, dar și pentru că astfel se contribuie la educarea copiilor în spiritul normelor de conviețuire: a asculta partenerul de dialog, a-i asculta pe cei care vorbesc, tot așa cum fiecare dorește să fie ascultat când vorbește el). Obiectivele de referință, conform Programei școlare, în privința dezvoltării capacitateii de receptare a mesajului oral, sunt cinci. Respectiv, la sfârșitul clasei I, elevii vor fi capabili: 1. să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral; 2. să sesizeze intuitiv corectitudinea unei propoziții ascultate; 3. să distingă cuvintele dintr-o propoziție dată, silabele dintr-un cuvânt și sunetele dintr-o silabă; 4. să sesizeze sensul cuvintelor într-un enunț dat; 5. să manifeste curiozitate față de mesajele emise de diferiți interlocutori în situații de comunicare concretă. (Programa școlară. Clasele I și a II-a, p. 61)

Prezentăm următoarele activități de învățare, grupate în funcție de obiectivul de referință urmărit.

1. - Învățătorul adresează elevilor comenzi scurte, după ce i-a prevenit că le va cere să execute ceva. Le va atrage atenția că se va adresa cu o voce mai joasă, de aceea trebuie să fie atenții cu toții la ceea ce va spune. Ordinile sale se pot referi la: deplasări ale elevilor în sala de clasă, plasarea unui obiect într-un anumit loc, aducerea unui obiect la catedră, mișcări cu întreaga clasă.

2. - Elevii vor fi avertizați că urmează să asculte un text, după care vor asculta alte două sau trei. Să spună care dintre ele este identic cu textul audiat prima dată.

3. - Sunt propuse, de către învățător, câteva propoziții despre ceva cunoscut elevilor; propozițiile respective nu sunt în ordine. Li se cere să le dispună în ordine, pe baza semnificației derivate de ei din asocierea și ordonarea mintală a enunțurilor auzite.

4. – Învățătorul rostind câteva propoziții, le cere elevilor să stabilească prin ce propoziție se spune că există ceva (enunțativă) și prin ce propoziție se întrebă dacă ceva există (interrogativă). După câteva exerciții de acest fel, pe enunțuri propuse de învățător (2-3), se cere elevilor să formuleze ei enunțuri și colegii lor să identifice natura enunțului. Printr-un asemenea exercițiu, nu numai că se formează capacitatea de ascultare a unui mesaj, dar se cultiva și capacitatea de a formula un mesaj în funcție de intenția vorbitorului: informează sau solicită o informație.

5. - Se cere elevilor să asculte un enunț și să-l reia, pronunțând cu pauze între ele și, apoi, să spună numărul unităților lexicale sau să comunice, întâi, numărul cuvintelor auzite și apoi să le rostească. Elevii vor fi invitați ei însiși să rostească enunțuri, iar colegii lor să numere cuvintele și să le pronunțe.

6. - Învățătorul propune elevilor activități de descoperire (identificare): ce poziție ocupă același cuvânt în propoziții diferite; ce poziții ocupă aceeași silabă în cuvintele rostite; unde se află același sunet în cuvinte diferite (pentru fiecare dintre aceste situații, elevii vor stabili dacă elementul căutat se află în poziție inițială, finală sau în interior).

7. - Se transmit elevilor cuvintele care compun o propoziție, dar care nu sunt situate în ordinea firească. Lor le revine sarcina de a le așeza în ordine.

8. - Învățătorul rostește numele unui obiect; elevul desemnat va căuta într-un set de imagini pe aceea care reprezintă obiectul denumit anterior.

9. - Elevii vor fi anunțați că într-o listă de cuvinte - pe care le va rosti învățătorul - există un cuvânt care nu se potrivește cu celelalte. Ca să descopere cuvântul nepotrivit din lista aceea, e necesar ca elevii să asculte cu atenție, dar și să opereze identificarea pe baza unui criteriu. Astfel, elevii sunt puși în situația de a descoperi „intrusul” în lanțuri de cuvinte de felul: **a.** primăvară, iarnă, tablă, vară (intrusul „tablă”, față de numele anotimpurilor); **b.** arici, avion, rătă, acoperiș („rătă”, față de cuvintele care încep cu „a”); **c.** galben, roșu, pădure, maro („pădure”, față de culori).

10. - Cățiva elevi, desemnați de către învățător, vor desfășura un dialog pe o temă la alegere: despre o emisiune de televiziune, despre o carte, un film, despre bunici etc. (Dacă învățătorul consideră necesar, întâi va angaja el acest dialog cu un elev; va atrage atenția celorlalți cum a desfășurat dialogul, când a avut loc intervenția celui de-al doilea vorbitor etc.)

11. - Elevii vor fi puși în situații concrete de comunicare: într-o bibliotecă, la frizerie, la teatrul pentru copii, într-un ABC etc.

CÂMPUL AUDITIV

Alături de câmpul vizual (întinderea de spațiu pe care o percepă ochiul privind fix un obiect), învățătorul trebuie să se preocupe de existența și educarea câmpului auditiv. Este o noțiune de acustică, interesând activitatea desfășurată în clasele ciclului primar. Pentru a desemna, este nevoie de câte precizări. Există un nivel acustic sub care un sunet nu mai este perceptibil (nu mai poate fi auzit de urechea umană); acest nivel se numește prag al percepției (de audibilitate). Însă se întâmplă ca sunetul să atingă un nivel