

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

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U: 37.091:373.3(043.3)

**GAVRILUȚ MONALISA-LAURA**

**DEZVOLTAREA ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ  
LA ELEVII TREPTEI PRIMARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

**Specialitatea: 531.01. Teoria Generală a Educației**

Teză de doctor în Științe ale educației

Conducător științific:

**CARA ANGELA,**  
*doctor în științe pedagogice,  
conferențiar cercetător*

Autorul:

**CHIȘINĂU, 2024**

© GAVRILUȚ Monalisa-Laura, 2024

## CUPRINS

<b>ADNOTARE (în română, engleză și rusă).....</b>	<b>4</b>
<b>LISTA TABELOR .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA FIGURILOR .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA ABREVIERILOR .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>11</b>
<b>1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI LECTORALE ȘI ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</b>	
1.1. Competența lectorală ca factor al scrierii creative.....	20
1.2. Perspective ale abilității de scriere creativă .....	32
1.3. Concluzii la Capitolul 1.....	48
<b>2. SEMNIFICAREA COMPOZIȚIONALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC AL DEZVOLTĂRII ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ LA ȘCOLARII MICI</b>	
2.1. Finalitățile educației lingvistice și literare în raport cu abilitatea de scriere creativă .....	50
2.2. Modalități de valorificare a conținuturilor curriculare din perspectiva dezvoltării abilității de scriere.....	55
2.3. Modelul pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici.....	70
2.4. Concluzii la Capitolul 2.....	77
<b>3. DEMERSUL DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ LA ȘCOLARII MICI (clasa a IV-a)</b>	
3.1. Baza metodologică a dezvoltării abilității de scriere creativă (analiza comparativă a documentelor curriculare: Republica Moldova și România).....	79
3.2. Abordarea cercetării aplicative de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlarii mici (clasa a IV-a).....	98
3.2.1. Obiectivele și ipotezele cercetării aplicative.....	98
3.2.2. Metodologia cercetării .....	99
3.3. Valorificarea experimentală a Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă.....	107
3.4. Valorile rezultatelor experimentale de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlarii mici (clasa a IV-a).....	128
3.5. Concluzii la Capitolul 3.....	150
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI .....</b>	<b>152</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>169</b>
Anexa 1. Distribuția lotului de cercetare după variabilele independente.....	169
Anexa 2. Grila de evaluare a abilității de scriere creativă (după Vaezi & Rezaei 2018).....	171
Anexa 3. Chestionar pentru identificarea preferințelor pentru lectură și înregistrarea datelor personale.....	176
Anexa 4. Probe de evaluare a abilității de scriere creativă (după Stoian Cristescu 2018).....	177
Anexa 5. Exemple din rezultatele subiecților experimentali.....	178
<b>DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII .....</b>	<b>192</b>
<b>CV-ul AUTORULUI.....</b>	<b>193</b>

## ADNOTARE

### **Gavriliuț Monalisa-Laura „Dezvoltarea abilității de scriere creativă la elevii treptei primare de învățământ”, teză de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2024**

**Structura tezei:** introducere, trei capitole, concluzii și recomandări, bibliografie din 161 de titluri, 5 anexe, 145 pagini de text bază, 26 de figuri, 53 de tabele. Rezultatele obținute și conținuturile de bază ale lucrării sunt publicate în 20 de publicații științifice.

**Cuvinte-cheie:** scriere creativă, abilitate, capacitate, abilitate de scriere creativă, competență, competență de comunicare, competență lectorală, educație lingvistică și literară, școlari mici, dezvoltare/transformare.

**Scopul cercetării** constă în fundamentarea teoretico-metodologică a Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la elevii din învățământul primar în baza lecturii eferente.

#### **Obiectivele cercetării:**

1. Consemnarea competenței lectorale ca factor de dezvoltare a scrierii creative a elevilor.
2. Determinarea perspectivelor scrierii creative în baza raportării acesteia la specificul artei.
3. Raportarea analitică a abilității de scriere creativă a elevilor la finalitățile educației lingvistice și literare.
4. Analiza documentelor curriculare în contextul dezvoltării abilității de scriere creativă în plan comparativ: Republica Moldova și România (manuale, programe, curriculum, modalități de valorificare a conținuturilor).
5. Elaborarea și valorificarea aplicativă a Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlarii mici; implementarea și validarea Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă.

**Noutatea și originalitatea științifică** rezidă în fundamentarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici*, pornind de la raportul *competență lectorală – stare de lectură – scriere creativă*, care au drept trăsătură de bază *eferența*.

**Rezultatele științifice care au contribuit la soluționarea problemei științifice** rezidă în elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici, care a întemeiat structurarea Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă în vederea direcționării procesului dezvoltativ, valorificarea acesteia asigurând dezvoltarea la nivel a abilității de scriere creativă a școlarii mici.

**Semnificația teoretică a lucrării** vizează fundamentarea teoretico-metodologică a activităților de dezvoltare a abilității de scriere creativă la elevii din învățământul primar; întemeierea ideii de competență lectorală eferentă; determinarea principiilor, criteriilor, factorilor de dezvoltare a abilității de scriere creativă, elaborarea Modelului pedagogic DASC.

**Valoarea aplicativă a lucrării** constă în implementarea și validarea rezultativității Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă la nivelul treptei primare de învățământ, fapt ce întemeiază aplicarea acesteia și la alte trepte de învățământ, prin respectarea unor principii, criterii și factori specifici.

**Implementarea rezultatelor științifice:** Rezultatele științifice au fost implementate în următoarele instituții de învățământ din România: Școala Gimnazială „Spiru Haret” Bacău, Școala Gimnazială Nr. 10 Bacău, Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău

## ANNOTATION

### **Gavriluț Monalisa-Laura "Developing Creative Writing Skills in Primary School Students", doctoral thesis in educational sciences, Chisinau, 2024**

**Thesis Structure:** Introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography containing 161 titles, 5 appendices, 145 pages of main text, 26 figures, 53 tables. The obtained results and core content of the work are published in 20 scientific publications.

**Keywords:** creative writing, ability, capacity, creative writing ability, competence, communication competence, reading competence, linguistic and literary education, young students, development/transformation.

**The research aims** to theoretically and methodologically substantiate the pedagogical model for developing creative writing skills in primary school students based on relevant reading.

#### **Research Objectives:**

1. Recording reading competence as a factor in developing students' creative writing skills.
2. Determining the perspectives of creative writing based on its relation to the specifics of art.
3. Analytical comparison of students' creative writing abilities with the goals of linguistic and literary education.
4. Analysis of curriculum documents in the context of developing creative writing skills comparatively: Moldova and Romania (textbooks, programs, curriculum, methods of content utilization).
5. Development and practical application of the Pedagogical Model for Developing Creative Writing Skills in young students; implementation and validation of the Methodology for developing creative writing skills.

**The scientific novelty and originality** lie in the foundation of the *Pedagogical Model for developing creative writing skills in young students*, starting from the relationship between *reading competence, reading state, and creative writing*, characterized by the basic feature of *reference*.

**The scientific results contributing to solving the scientific problem** reside in the elaboration of the Pedagogical Model for developing creative writing skills in young students, which has established the structuring of the Methodology for developing creative writing skills to guide the developmental process, its utilization ensuring the development of creative writing skills at the level of young students.

**The theoretical significance of the work** aims at theoretically and methodologically substantiating activities for developing creative writing skills in primary school students; establishing the concept of referential reading competence; determining the principles, criteria, and factors for developing creative writing skills; and elaborating the Pedagogical Model DASC.

**The practical value of the work** lies in the implementation and validation of the effectiveness of the Methodology for developing creative writing skills at the primary education level, which justifies its application at other education levels by respecting specific principles, criteria, and factors.

**Implementation of scientific results:** The scientific results have been implemented in the following educational institutions in Romania: Spiru Haret Primary School in Bacău, No. 10 Primary School in Bacău and George Bacovia Primary School in Bacău.

## АННОТАЦИЯ

**Gavriluț Monalisa-Laura "Развитие навыков творческого письма у учащихся начальной школы", докторская диссертация по наукам об образовании, Кишинёв, 2024**

**Структура диссертации:** введение, три главы, заключение и рекомендации, библиография из 161 заголовка, 5 приложений, 145 страниц основного текста, 26 рисунков, 53 таблицы. Полученные результаты и основное содержание работы опубликованы в 20 научных изданиях.

**Ключевые слова:** творческое письмо, навык, способность, творческое письмо, компетенция, коммуникативная компетенция, читательская компетенция, языковое и литературное образование, начальная школа, развитие/трансформация.

**Цель исследования** заключается в теоретико-методологическом обосновании педагогической модели развития навыков творческого письма у учащихся начальной школы на основе эффективного чтения.

**Цели исследования:** 1. Закрепление лекционной компетенции как фактор развития творческого письма студентов.

2. Определение перспектив творческого письма исходя из его отношения к специфике искусства.

3. Аналитический отчет о творческих способностях учащихся к письму для целей лингвистического и литературного образования.

4. Анализ документов учебных программ в контексте развития навыков творческого письма в сравнительном плане: Республика Молдова и Румыния (учебники, программы, учебные планы, способы капитализации содержания).

5. Разработка и прикладное внедрение Педагогической Модели развития творческого пись 1. Закрепление лекционной компетенции как фактор развития творческого письма студентов.

**Новизна и научная оригинальность** заключаются в обосновании *Педагогической модели развития навыков творческого письма у младших школьников, исходя из взаимосвязи читательской компетенции - состояния чтения - творческого письма, которые имеют в качестве основной черты эфферентность.*

**Научные результаты, способствовавшие решению научной проблемы,** заключаются в разработке Педагогической модели развития навыков творческого письма у младших школьников, которая легла в основу структурирования методологии развития навыков творческого письма с целью направления развивающего процесса; использование этой модели обеспечивает развитие навыков творческого письма у младших школьников.

**Смысл теоретической части работы** заключается в обосновании теоретико-методологических основ развития навыков творческого письма у учащихся начальной школы; утверждении концепции эфферентной читательской компетенции; определении принципов, критериев, факторов развития навыков творческого письма, разработке Педагогической модели развития навыков творческого письма (DASC).

**Практическая ценность работы** заключается в реализации и подтверждении результативности методологии развития навыков творческого письма на уровне начальной школы, что обеспечивает возможность применения ее и на других уровнях образования, с учетом определенных принципов, критериев и специфических факторов.

**Внедрение научных результатов.** Научные результаты были внедрены в следующие образовательные учреждения Румынии: Школа "Спиру Харет" города Бакэу, Школа № 10 города Бакэу, Школа "Георге Баковия" города Бакэу.

## LISTA TABELELOR

1.	Tabelul 1.1. Aspecte caracteristice ale concepției ELA la nivelul autorilor din Republica Moldova	25
2.	Tabelul 1.2. Elementele care formează competențele de comunicare	28
3.	Tabelul 1.3. Ghid pentru sarcini de scriere creativă	38
4.	Tabelul 1.4. Condiții principale ale scrierii creative	39
5.	Tabelul 1.5. Investigarea scrierii creative în învățământul primar	45
6.	Tabelul 2.1. Capacități afective	54
7.	Tabelul 2.2. Conținuturi adecvate pentru formarea abilității de scriere creativă	56
8.	Tabelul 2.3. Metodologia dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Metodologia DASC)	76
9.	Tabelul 3.1. Analiza comparativă a documentelor curriculare, disciplina Limba și literatura română (clasa a IV-a)	81
10.	Tabelul 3.2. Sarcini de învățare specifice scrierii creative în manualele de Limba și literatura română (clasa a IV-a)	84
11.	Tabelul 3.3. Analiza frecvenței sarcinilor de învățare specifice	96
12.	Tabelul 3.4. Distribuția eșantionului de cercetare în funcție de variabilele independente	104
13.	Tabelul 3.5. Activități pentru dezvoltarea abilității de scriere creativă	106
14.	Tabelul 3.6. Date statistice privind nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a	128
15.	Tabelul 3.7. Statistica testului Independent-Samples T Test privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de gen	129
16.	Tabelul 3.8. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de gen	129
17.	Tabelul 3.9. Statistica testului Independent-Samples T Test privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de vârstă	130
18.	Tabelul 3.10. Statistica testului ANOVA One-Way privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare	131
19.	Tabelul 3.11. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare	131
20.	Tabelul 3.12. Statistica testului Independent-Samples T Test privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de participarea la concursurile școlare	133
21.	Tabelul 3.13. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de participarea la concursurile școlare	133
22.	Tabelul 3.14. Statistica testului ANOVA One-Way privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii	134
23.	Tabelul 3.15. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii	134
24.	Tabelul 3.16. Dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control (statistica testului Paired Samples T Test)	135
25.	Tabelul 3.17. Media aritmetică și abaterea standard pentru variabila dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție ( grupul de intervenție și de control)	135
26.	Tabelul 3.18. Coeficientul de corelație pentru variabila dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție ( grupul de intervenție și de control)	136
27.	Tabelul 3.19. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila vocea narativă înainte și după intervenție ( grupul experimental de intervenție și de control)	136
28.	Tabelul 3.20. Media aritmetică și abaterea standard pentru variabila vocea narativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	137
29.	Tabelul 3.21. Coeficientul de corelație pentru variabila vocea narativă, înainte și după intervenție (grupul experimental și de control)	137

30.	Tabelul 3.22. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila caracterizare, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	138
31.	Tabelul 3.23. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila caracterizare, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	138
32.	Tabelul 3.24. Coeficientul de corelație pentru variabila caracterizare, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	139
33.	Tabelul 3.25. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	139
34.	Tabelul 3.26. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	140
35.	Tabelul 3.27. Coeficientul de corelație pentru variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	140
36.	Tabelul 3.28. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	140
37.	Tabelul 3.29. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	141
38.	Tabelul 3.30. Coeficientul de corelație pentru variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	141
39.	Tabelul 3.31. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila dialog, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	142
40.	Tabelul 3.32. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila dialog, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	142
41.	Tabelul 3.33. Coeficientul de corelație pentru variabila dialog, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	143
42.	Tabelul 3.34. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila narațiune, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	143
43.	Tabelul 3.35. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila narațiune, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	143
44.	Tabelul 3.36. Coeficientul de corelație pentru variabila narațiune, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	144
45.	Tabelul 3.37. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila decor, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	144
46.	Tabelul 3.38. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila decor, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	145
47.	Tabelul 3.39. Coeficientul de corelație pentru variabila decor, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	145
48.	Tabelul 3.40. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila imagine, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	146
49.	Tabelul 3.41. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila imagine, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	146
50.	Tabelul 3.42. Coeficientul de corelație pentru variabila imagine, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	146
51.	Tabelul 3.43. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila intrigă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	147
52.	Tabelul 3.44. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila intrigă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	147
53.	Tabelul 3.45. Coeficientul de corelație pentru variabila intrigă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control	148



## LISTA FIGURILOR

1.	Fig. 1.1. Modelului comunicativ-funcțional (RPR: receptare, producere, redare)	24
2.	Fig. 1.2. Elementele componente ale competenței lectorale	31
3.	Fig. 1.3. Triunghiul autor – text – cititor	33
4.	Fig. 1.4. Elementele caracteristice ale scrierii creative	35
5.	Fig. 1.5. Componentele competenței lectorale și dezvoltarea abilității de scriere creativă	36
6.	Fig. 2.1. Modelul pedagogic al dezvoltării abilității de scriere la școlarii mici	73
7.	Fig. 2.2. Criteriile abilității de scriere creativă	74
8.	Fig. 3.1. Frecvența sarcinilor de învățare specifice pentru domeniul cognitiv (manualele de Limba și literatura română din România și Republica Moldova)	97
9.	Fig. 3.2. Frecvența sarcinilor de învățare specifice pentru domeniul afectiv (manualele de Limba și literatura română din România și Republica Moldova)	97
10.	Fig. 3.3. Frecvența sarcinilor de învățare specifice pentru domeniul psihomotor (manualele de Limba și literatura română din România și Republica Moldova)	97
11.	Fig. 3.4. Selectarea grupului de cercetare	100
12.	Fig. 3.5. Distribuția lotului de cercetare (variabila gen)	101
13.	Fig. 3.6. Distribuția lotului de cercetare (variabila vârstă)	101
14.	Fig. 3.7. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română)	102
15.	Fig. 3.8. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila participarea la concursuri)	102
16.	Fig. 3.9. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila obținerea de premii la concursurile școlare)	102
17.	Fig. 3.10. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila frecvența lecturii)	103
18.	Fig. 3.11. Distribuția lotului de cercetare (variabila tipul de lectură)	103
19.	Fig. 3.12. Distribuția lotului de cercetare (variabila sursa lecturii)	104
20.	Fig. 3.13. Distribuția lotului de cercetare (variabila procurarea cărților)	104
21.	Fig. 3.14. Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a	128
22.	Fig. 3.15. Frecvența răspunsurilor cu privire la nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a, în funcție de gen	130
23.	Fig. 3.16. Frecvența răspunsurilor cu privire la nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare	132
24.	Fig. 3.17. Frecvența răspunsurilor cu privire la nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii	134
25.	Fig. 3.18. Mediile aritmetice pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental de intervenție	149
26.	Fig. 3.19. Mediile aritmetice pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului de control	150

## LISTA ABREVIERILOR

**RPR** – receptare, producere, redare

**Modelul pedagogic DASC** – Modelul pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici

**Metodologia DASC** – Metodologia de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici

**OECD** – Organisation for Economic Cooperation and Development

**PISA** – Programme for International Student Assessment

**RWCT** – Reading and Writing for Critical Thinking

**ELA**– Educație literar-artistică

**CLL**– Competența literară-lectorală

**Tehnica SINELG**– Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii

**Tehnica RAFT**– Rol/ Auditoriu/ Formă/ Temă

**GE**– Grupul experimental

**GC**– Grupul de control

**SSA**– Starea de spirit și atmosfera

**LATS**– Limbajul și aspectele tehnice ale scrierii

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța temei de cercetare** este determinată de necesitatea explorării unui domeniu complex la nivelul științelor educației, și anume a scrierii creative din perspectiva dezvoltării competenței lectorale. S-a constatat în ultimii ani că, la nivelul practicii educaționale, rolul dezvoltării abilității de scriere creativă la disciplina Limba și literatura română este unul determinant, pornind de la conținuturile complexe, dense și presiunea evaluărilor naționale. În acest cadru referențial, problemele legate de formarea abilității de scriere creativă pe care le prezintă elevii sunt legate de reflecție, originalitate, inventivitate, flexibilitate. Această abilitate se formează gradual, prin trecerea de la deprinderile de lectură la cele de scriere, apoi la competențele lectorale. Noua abordare a învățării limbii și literaturii generează remodelarea și reconsiderarea, astfel încât demersurile didactice să aibă în vedere, pe lângă latura cognitivă a învățării, dimensiunea afectiv-atitudinală și capacitățile creativ-imaginative ale elevilor. Dezvoltarea abilității de scriere creativă oferă profesorilor și elevilor multiple oportunități de exploatare și valorificare a acestor capacități. Competența de lectură este esențială nu doar pentru reușita individuală, ci și pentru coeziunea și coerența unor comunități, a societăților în care indivizii trăiesc (PISA 2012). Prin urmare, competența lectorală devine un proces care poate conduce la o înțelegere mai profundă și mai nuanțată a propriilor idei și sentimente, a identității, care se construiește în mod continuu prin raportare la ceilalți.

În ultimul deceniu, au fost înregistrate progrese semnificative în Republica Moldova referitor la realizarea obiectivului ca toți elevii să atingă nivelul minim de competență la lectură. Conform raportului Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2022, Republica Moldova și-a îmbunătățit performanța comparativ cu media OECD la testarea PISA. La prima participare a Republicii Moldova în testarea PISA 2009, diferențele dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova a fost de 105 puncte la domeniul citire/lectură. Diferențele respective s-au micșorat semnificativ pe parcursul următoarelor cicluri de testare PISA. Astfel, în testarea PISA 2022, diferența dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova este de 65 de puncte la domeniul citire/lectură (s-a diminuat cu 40 de puncte comparativ cu testarea PISA 2009). Conform Raportului OECD, diferența înregistrată la citire/lectură între 2015 și 2018, în România, nu este semnificativă statistic. Din punct de vedere al comparației cu alte state, rezultatele elevilor români se plasează aproape de cele ale elevilor din Moldova, Muntenegru, Bulgaria.

La nivelul învățământului românesc, dezvoltarea abilității de scriere creativă este un deziderat, deoarece pregătirea elevilor pentru examenul național de evaluare presupune și

elaborarea unei compoziții în care elevii povestesc un incident real sau imaginar. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română se concentrează pe încurajarea elevilor din clasele primare să își dezvolte abilitățile de înțelegere a mesajului scris și de exprimare creativă în scris. Referitor la dezvoltarea competenței de lectură la elevii din învățământul românesc, datele statistice arată că 59,2% dintre elevi s-au situat cel puțin la nivelul 2 de competență, ceea ce înseamnă că pot înțelege un text de lungime medie, pot extrage ideea principală, pot căuta informații pe baza unor criterii, altfel spus, pot construi semnificații pe baza a ceea ce citesc.

În conformitate cu Art. 26 al Codului Educației al Republicii Moldova, învățământul primar are drept scop „formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigurarea dezvoltării competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial”, printre care se înscrie, necesarmente, abilitatea de scriere creativă. În România, cadrul actual de reglementare este orientat de promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate, conform *Legii Educației Naționale* (2011), Art. 2(1).

**Gradul de cercetare a problemei.** Analiza teoriei și a practicii educaționale a identificat că scrierea creativă este o componentă importantă a predării, învățării, evaluării la nivelul învățământului primar în sistemul educațional din Republica Moldova și România. Cercetările internaționale privind predarea scrisului au constatat o diminuare a practicilor pedagogice inovatoare sau creative din cauza presiunii exercitate asupra profesorilor de a preda abilități de scriere prescrise, care sunt evaluate la teste (Göçen 2019; Stock & Molloy 2020). Accentul orientat către teste și competențe a determinat o lipsă de interes în ceea ce privește scrierea creativă (Hilton 2001). Elevii sunt mai puțin interesați de scrierea creativă atunci când sarcinile sunt stabilite și structurate în întregime de către profesori și de curriculum (Grainger et al. 2005; Myhill 2005). Motivele pentru care profesorii ar putea simți dificultăți în sprijinirea elevilor pentru a se exprima liber ar fi credința că ar putea să își piardă autoritatea în clasă și faptul că produsele scrierii creative sunt dificil de evaluat. Dacă scrierea creativă poate beneficia de mai mult spațiu și timp, va genera mai mult interes și motivație în învățarea scrierii (Wang 2019). În aceste condiții, elevii din învățământul primar vor fi interesați să scrie despre propriile lor experiențe și emoții, fără să fie impuse limite.

„Element important al dezvoltării cognitive, intelectuale, profesionale, scrisul reprezintă propria oglindă a reflecțiilor și a gândirii umane”. (Șchiopu Constantin 2022, p. 209). În contextul în care se vorbește tot mai mult despre o școală a viitorului, despre formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a acesteia, predarea gândirii în școală

devine mai mult decât necesară. O gândire bună poate fi dezvoltată prin/ în cadrul unor activități specifice, scrierea creativă fiind una dintre acestea. Rod al imaginației, al creativității, scrierea creativă nu este doar un datum al genilor, omul poate fi creativ în orice gen de activitate. Acest postulat trebuie să dea strălucire optimismului pedagogic, să anime proiecte de aplicare a lui în practica largă a educației. „Scrierea reprezintă în același timp o necesitate socială, o premisă pentru formarea personalității, un reper de cultivare a respectului față de cel cărui adresează comunicarea scrisă, o modalitate de autoevaluare, o intensificare a atenției în procesul scrierii.” (Marin Mariana, Golubițchi Silvia 2023, p. 6). „Sarcina școlii este de a forma personalități capabile de gândire și acțiune, scop ce poate fi realizat nu numai transmițând elevilor conținuturile esențiale, ci și *dezvoltându-le aptitudinile intelectuale*, învățându-i să comunice pentru a schimba idei, să aibă inițiative și să poată lua decizii pertinente. Nu este de ajuns să-i învățăm pe elevi doar să reproducă idei, trebuie să acționăm pentru a le exercita imaginația, creativitatea, spiritul de inovație, dezvoltându-le comportamente indispensabile integrării active în viața socială” (Ghiov Adrian 2019, p. 14). (Patrașcu Dumitru, 2005, p. 228) argumentează importanța utilizării jocului didactic, ca metodă de dezvoltare a creativității elevului, dezvoltarea limbajului și experienței sociale a elevului în învățământul primar.

Lectura și analiza textelor literare provoacă școlarii mici o gamă foarte variată de emoții și sentimente, îi ajută pe elevi să-și formeze opinii și atitudini pozitive față de lumea înconjurătoare. Un profesor competent conștientizează importanța creării de text, ca parte a competenței lectorale (Gains & Graham 2011). Abordările pedagogice ale scrierii creative sunt unice în modelarea anumitor aspecte, cum ar fi acuratețea, fluenta și creativitatea (Ibrahim 2013). Scrierea este un proces complex care implică elevii să ia decizii cu privire la alegerea cuvintelor, a propoziției, a structurii textului și a modalităților în care să-i implice pe cititori (Barton et al. 2023). Scrierea creativă este importantă pentru dezvoltarea școlarii mici (Grainger et al. 2005), deoarece le permite să-și folosească imaginația și să-și extindă capacitatea de a rezolva probleme și de a gândi profund. După Tin (2011), utilizarea creativă a scrierii poate contribui la dezvoltarea limbajului elevilor și îi poate determina să folosească un vocabular mai bogat. Tok și Kandemir (2015) consideră că scrierea creativă stimulează dezvoltarea limbajului din mai multe perspective: sub aspect gramatical, la nivelul vocabularului, în plan fonologic și ca discurs. Acest proces îi implică pe elevi să vorbească în mod productiv în conformitate cu sarcinile de învățare specifice dezvoltării limbajului la nivelul învățământului primar, pentru a conecta cuvintele în propoziții și propozițiile între ele, sub formă de descrieri, definiții și narațiuni relevante (Rini & Cahyanto 2020). Există efecte pozitive ale utilizării scrierii creative în școala primară asupra dezvoltării raționamentului logic și abilităților analitice în învățarea gramaticii. Implicarea școlarii în

procesul de scriere îi ajută să exploreze idei, înainte de a crea o lucrare scrisă. Scrierea creativă nu numai că poate modela însușirea limbajului (Lutzker 2015), dar poate ajuta și la creșterea motivației și angajării elevilor în activitățile de la clasă (Avramenko et al. 2018). Scrierea creativă îi antrenează pe școlarii mici să gândească creativ, să se bucure de muncă și să aibă atitudinea de a respecta munca altora (Chen & Zhou 2010). De asemenea, scrierea creativă poate antrena gândirea critică a elevilor pentru a descoperi soluții la diferite probleme. (Nasir 2021) precizează că scrierea creativă încurajează elevii să se implice personal și să se bucure de procesul de scriere. Prin intermediul exercițiilor de scriere creativă este stimulată și învățarea în cadrul grupului (Sălcudean, Stănescu 2014). Scrierea creativă poate ajuta elevii să-și îmbunătățească calitatea scrisului în general prin creșterea autonomiei, a responsabilității și a competențelor de a lua decizii Schleppege (2010, p. 5). Totodată, este facilitată evaluarea, în scopul de a experimenta diferite tipuri de analiză și de a reflecta asupra procesului scrierii. Cu toate acestea, rezultatele unor studii (Brațienă 2019) arată că, în ciclul primar, cadrele didactice nu au timp suficient pentru formarea abilității de scriere creativă a elevilor, prin raportare la conținuturile curriculare din programa școlară.

Analiza situației a reliefat următoarele **contradicții**: reperarea pe formarea competenței de comunicare (verbală și scrisă), ca una din competențele-cheie ale educației și abordarea insuficientă a demersului de dezvoltare a abilității de scriere creativă (selectiv, din lipsă de timp); formarea activă a competenței lectorale a elevilor și neglijarea raportului dintre aceasta și competența/ abilitatea de scriere creativă, care este unul direct. În felul acesta, se conturează **problema cercetării**: Care sunt reperatele teoretico-metodologice ce asigură dezvoltarea, la elevii din învățământul primar, a abilității de scriere creativă în contextul activităților lectorale eferente?

**Scopul cercetării** constă în fundamentarea teoretico-metodologică a Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la elevii din învățământul primar în baza lecturii eferente.

#### **Obiectivele cercetării:**

1. Consemnarea competenței lectorale ca factor de dezvoltare a scrierii creative a elevilor.
2. Determinarea perspectivelor scrierii creative în baza raportării acesteia la specificul artei.
3. Raportarea analitică a abilității de scriere creativă a elevilor la finalitățile educației lingvistice și literare.
4. Analiza documentelor curriculare în contextul dezvoltării abilității de scriere creativă în plan comparativ: Republica Moldova și România (manuale, programe, curriculum, modalități de valorificare a conținuturilor).

5. Elaborarea și valorificarea aplicativă a Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlărilor mici; implementarea și validarea Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă.

**Ipoteza cercetării:** Dezvoltarea abilității de scriere creativă a elevilor din învățământul primar poate fi rezultativă, dacă:

- (a) se va întemeia pe un complex de entități pedagogice rațional articulate (competența de comunicare – competența lectorală – scrierea creativă; finalități–bază metodologică– rezultate; model– metodologie–experiment pedagogic);
- (b) va fi acționată în baza unui reper metodologic specific, instrumentat adecvat.

**Repere epistemologice ale cercetării.** Din punct de vedere epistemologic, sunt semnificative, pe de o parte, teoriile și modelele explicative ale competenței lectorale, iar, pe de altă parte, sunt evidențiate teoriile principale ale abilității de scriere creativă. Abordările în domeniul formării competenței lectorale: teoria învățării limbii în perioada sensibilă (Chomsky 1986; Saxton 2017); teoria organizatorilor cognitivi (Ausubel & Robinson 1981), modelul învățării depline și limitele lecturii în școală (Caroll & Bloom, apud Tiron & Stanciu, 2019), modelul învățării experiențiale (Kolb 2015), modelul învățării lecturii orientate spre dezvoltarea gândirii critice (Reichenbach 2001), modelul comunicativ-funcțional (Pamfil 2009), modelul educației literar-artistice (Pâslaru 2013). La baza formării abilității de scriere creativă se află teoriile practicilor pedagogice și modelul atelierului (Sălcudean, Stănescu 2014). Modelul atelierului implică extinderea acestei abordări și colaborarea cu alte discipline, cum ar fi arta performativă, tehnologia digitală. O altă abordare recentă evidențiază scrierea creativă ca o formă de artă, deoarece conține aceleași elemente-cheie ale artei (Wang 2019): formă semnificativă, exprimare a emoției, originalitate și creativitate. La baza cercetării experimentale, a fost utilizată grila elaborată de Vaezi și Rezaei (2018) și ideile lui White & Sabarwal (2014).

#### **Metodologia cercetării științifice**

*La nivel teoretic:* documentarea științifică; analiza și sinteza, inducția și deducția, modelarea teoretică, analiza comparativă.

*La nivel aplicativ:* metode calitative, cum ar fi analiza de conținut a documentelor școlare, hermeneutica.

*La nivel practic:* experimentul pedagogic, observația, statistica, metodele cvasi-experimentale, grila de evaluare a abilității de scriere creativă, prelucrarea matematică a rezultatelor cercetării. În cadrul cercetării experimentale, a fost utilizată grila elaborată de Vaezi și Rezaei (2018).

**Noutatea și originalitatea științifică** rezidă în fundamentarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici*, pornind de la raportul *competență lectorală – stare de lectură – scriere creativă*, care au drept trăsătură de bază *eferența*.

**Rezultatele științifice care au contribuit la soluționarea problemei științifice** rezidă în elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici, care a întemeiat structurarea Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă în vederea direcționării procesului dezvoltativ, valorificarea acesteia asigurând dezvoltarea la nivel a abilității de scriere creativă a școlarii mici.

**Semnificația teoretică a lucrării** vizează fundamentarea teoretico-metodologică a activităților de dezvoltare a abilității de scriere creativă la elevii din învățământul primar; întemeierea ideii de competență lectorală eferentă; determinarea principiilor, criteriilor, factorilor de dezvoltare a abilității de scriere creativă, elaborarea Modelului pedagogic DASC.

**Valoarea aplicativă a lucrării** constă în implementarea și validarea rezultativității Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă la nivelul treptei primare de învățământ, fapt ce întemeiază aplicarea acesteia și la alte trepte de învățământ, prin respectarea unor principii, criterii și factori specifici.

#### **Aprobarea rezultatelor cercetării**

Rezultatele cercetării sunt aprobate la un șir de conferințe naționale și internaționale:

*Modalități eficiente de dezvoltare a competenței lectorale și a scrierii creative prin derularea proiectelor educaționale. În: Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale, Conferința națională: februarie, 2019, Bacău*

*Literary text as an educational tool for managing crisis situations in the class of pupils. În: La violence détruit, l'amitie construit, Conferință internațională, organizată în cadrul pogramului ERASMUS+ L'amitie en partage: mai, 2019, Bacău, România*

*Modalități de valorificare inovativă a lecturii și scrierii creative. În: Anuarul Asociației Învățătorilor din județul Bacău, Conferință internațională Inovare și continuitate în plan curricular. Noile educații: 12 octombrie, 2019, Bacău, România*

*Noi direcții în didactica lecturii și a scrierii. În: Probleme actuale ale științelor umanistice, Conferința științifică a doctoranzilor Chișinău: mai, 2019, Chișinău*

*Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă. În: Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale, Conferința științifică internațională Chișinău: 11-12 octombrie, 2019*

*Valorificarea abordărilor creativității la elevii claselor primare pentru dezvoltarea competenței lectorale și a scrierii. În: Orientări creative în învățământul și cercetarea românească*



*la 30 de ani de la Revoluție, volumul II, Conferința științifică internațională, Bacău: decembrie 2019, Bacău, România*

*Scrierea în societatea contemporană. În: Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană – volum internațional de studii științifice de specialitate, Simpozion Științific Internațional –Bacău: 1 februarie 2020, Bacău, România*

*Abordarea sistemică privind formarea creativității la elevii treptei primare de învățământ pentru dezvoltarea competenței de comunicare scrisă. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Conferința științifică internațională, Chișinău: 8-9 octombrie 2020*

*Reading competence and creative writing at students from primary school. În: The Fifth International Conference on Innovation in Psychology, Education and Didactics (ICIPED 2023), Bacău: 26-27 octombrie 2023*

*Lectura creativă la întâlnirea cu elevii din învățământul primar. În: Abordări psihopedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației, Conferința științifică națională, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, Cahul: 20 decembrie 2023*

**Termeni cheie:** scriere creativă, abilitate, capacitate, abilitate de scriere creativă, competență, competență de comunicare, competență lectorală, educație lingvistică și literară, școlari mici, dezvoltare/transformare.

**Volumul și structura tezei.** Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii și recomandări, adnotare (română, engleză și rusă), bibliografie și anexe.

### **Sumarul capitolelor tezei**

**Capitolul 1** „Fundamente teoretice ale competenței lectorale și abilității de scriere creativă în învățământul primar” tratează simbioza ideilor pedagogice care conduc la survenirea conceptualizării teoretice a procesului de scriere creativă. Capitolul cuprinde fundamentele teoretice ale formării competenței lectorale și abilității de scriere creativă în învățământul primar. În prima parte a capitolului sunt definite conceptele de competență, la nivel general, și de competență lectorală în plan specific. Pentru a oferi o viziune integrativă asupra acestor competențe, sunt descrise modelele explicative pentru formarea competenței lectorale, în acord cu orientările actuale din domeniul didacticii (teoria învățării limbii în perioada sensibilă, Chomsky, 1986; Saxton, 2017; teoria organizatorilor cognitivi, Ausubel & Robinson, 1981, modelul învățării depline și limitele lecturii în școală, Carroll & Bloom, apud Tiron & Stanciu, 2019, modelul învățării experiențiale, Kolb, 2015, modelul învățării lecturii orientate spre dezvoltarea gândirii critice, Reichenbach, 2001, modelul comunicativ-funcțional (Pamfil 2009). Abilitatea de scriere creativă devine noțiunea de referință a interpretării teoretice, fiind definită în partea a doua. Este

analizat locul scrierii creative între practicile pedagogice și tradiția modelului de tip atelier. O nouă abordare evidențiază scrierea creativă ca o formă de artă, prin integrarea modului de exprimare a emoției, originalității și creativității. De asemenea, sunt descrise elementele caracteristice, etapele procesului de scriere creativă și condițiile principale ale scrierii creative. Referitor la noțiunea de *scriere creativă*, aceasta a fost percepută în mod general ca fiind scrierea care vine din imaginație, arta de a inventa, de a născoci, de a concepe în cel mai creativ și convingător mod posibil, capacitatea de a reconstrui cunoștințele, conceptele, evenimentele existente, prin restabilirea și realizarea unor asocieri între ele. Pentru a reconsidera predarea scrierii creative ca o formă de artă, au fost evidențiate următoarele perspective: a libertății, ca o modalitate semnificativă de exprimare personală liberă; estetică, în care experiența frumuseții joacă un rol important în generarea inspirației și a creativității în scriere; a motivației.

În urma analizei studiilor axate pe investigarea abilităților creative în învățământul primar, au fost delimitate mai multe categorii de cercetări.

Cel de-al **doilea capitol** „*Semnificarea compozițională a Modelului pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici*” vizează o incursiune analitico-sintetică și hermeneutică în finalitățile educației lingvistice și literare în aspectul corelării cu abilitatea de scriere creativă. Prin analiză sintetică s-au formulat argumente pentru faptul că abordările pedagogice ale scrierii creative sunt un domeniu important în dezvoltarea școlarii mici, deoarece stimulează imaginația, capacitatea de a rezolva probleme și de a gândi profund.. Punerea în evidență a finalităților respective definește rațiunea acțiunilor întreprinse, indică vectorul dezvoltării, posibilitățile de atingere a unei destinații proiectate, rațional anticipabilă. Pentru dezvoltarea abilității de scriere creativă, este elaborat *Pachetul metodologic*, care include un șir de tehnici ce reperează activitatea de scriere. Ideile consemnate analitic în conținutul investigației au condus spre fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Modelul pedagogic DASC)*. Modelul pedagogic DASC reprezintă teorii, modele, concepții ale lecturii și competenței lectorale, specificarea competenței lectorale și a competenței de comunicare, conferindu-le un *statut eferențial*, consemnarea stării de lectură ca o concomitență a elementelor componente ale lecturii, domeniul scrierii creative, perspectivele scrierii creative ca o formă de artă, principiile, criteriile, factorii abilității de scriere creativă. Finalitatea îmbinării, activizării acestor elemente prefigurează dezvoltarea abilității de scriere creativă, transformarea acesteia, transformarea fiind expresia dezvoltării. Tot aici este descrisă *Metodologia DASC*, care are drept obiectiv procesul educațional de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici, clasa a IV-a, reperarea de conținut, criterială și acțională a acestui proces, valorificarea și aprecierea nivelului de dezvoltare a acestei abilități. Pentru a obține

date și a formula concluzii relevante, a fost necesar ca Metodologia DASC să cuprindă un cadru reprezentativ de unități (subiecți, timp, dimensiuni, date etc.).

**Capitolul 3** „*Demersul de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici (clasa a IV-a)*” tratează demersul experimentului pedagogic. Cercetarea calitativă include o analiză comparativă a documentelor curriculare din învățământul românesc și din Republica Moldova, din perspectiva finalităților educaționale și a temelor specifice scrierii creative. Cercetarea cantitativă este redată de experimentul pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a. Valorificarea Metodologiei DASC recuperează un proces destul de complex de dezvoltare a abilității de scriere creativă, întrucât cele nouă reperi criteriale de apreciere a acestei abilități (vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea, intriga) reprezintă grade diferite de dezvoltare. Activitățile organizate la nivel de subiecți experimentali s-au axat atât pe evidențierea calităților abilităților subiecților în raport cu materialul literar valorificat: ușurința de a se include în activitate, rapiditatea rezolvării sarcinii, calitatea produselor, cât și pe atributele creativității în procesul scrierii: imaginația, exprimarea originală, stabilirea de asocieri între fapte, fenomene, situații, transformarea în forme noi a conținutului textelor analizate, formularea de idei originale, aspectele frumosului în textele elaborate. Din analiza rezultatelor subiecților experimentali privind nivelul de dezvoltare a abilității de scriere creativă se constată că există diferențe semnificative la nivelul tuturor componentelor abilității de scriere creativă, conform datelor statistice ale testului Paired Samples T și mediilor pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental. Rezultatele obținute de subiecții experimentali din grupul de intervenție (formare) au crescut, în medie, cu 1,24 în raport cu 0,29 în grupul de control. Acest fapt ilustrează că premisa inițială de acordare a unui statut formativ determinant Metodologiei DASC, prin organizarea distributivă a activităților în cadrul experimentului pedagogic, a confirmat justetea ideii prezumtive.

# 1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI LECTORALE ȘI ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

## 1.1. Competența lectorală ca factor al scrierii creative

Învățarea limbii române în școală este un factor de schimbare: se schimbă limbajul elevilor, se schimbă atitudinea lor, se schimbă percepția despre realitate etc. Limba are un număr imens de cuvinte pentru a exprima și ea schimbarea, mișcarea și trecerea de la o stare de lucruri la alta. Cuvintele care denumesc schimbarea fac distincții între transformări rapide sau lente, activități intenționate sau fără un scop precis etc. Problema fundamentală în învățarea limbii constă în faptul că criteriul pentru studiul ei este starea de schimbare a elevului sau a copilului elev din clasele primare. Studiul sincron al limbii în școală, completat de un studiu diacronic, adică din perspectiva schimbărilor atât ale limbii ca atare, dar și ale utilizatorilor acestei limbi, este o chestiune care aparține atât competențelor, cât și abilităților.

Limba este un organism viu, un tot organic, creativ și mereu activ, un proces dinamic, aflat într-o continuă schimbare (W. Humboldt). O continuă schimbare o reprezintă și procesul de învățare a limbii în școală, proces reprezentat de un șir de teorii, concepții, modele care fac dovada unor structuri acționale de importanță stimulativă în contextul învățării scrierii în general și a dezvoltării scrierii creative.

În acest context referențial, analiza unora dintre ele, care vizează cogniția, afectivitatea, lectura, comunicarea sunt relevante în aria abordării tematice a investigației respective.

*Teoria învățării limbii în perioada sensibilă.* Capacitatea unui subiect de a învăța o limbă naturală are mecanisme care apar în perioada prenașterii (se vorbește de experiență prenatală), iar, după naștere, învățarea sunetelor, a cuvintelor, a enunțurilor standard, afirmă Saxton, adeptul acestei teorii. Studiile de imagistică cerebrală au demonstrat că limba maternă, mai ales gramatica acesteia, este procesată în emisfera stângă, în timp ce prelucrarea semantică este realizată prin activarea ambelor emisfere. La aceste explicații se pot adăuga rolurile conexiunilor sinaptice, al recablărilor neuronale, al neuroplasticității, al auto-modelării în învățarea scrisului, cititului, precum și în reeducarea tulburărilor de limbaj, de scriere sau combinațiilor acestora. Studiile specialiștilor în domeniu (Saxton 2017) merită să fie cunoscute, mai ales dacă interesele sunt legate de corelațiile semanticii și procesărilor gramaticale cu dezvoltarea, cu elementele de comunicare afectivă și, în mod cu totul particular, de mecanismele învățării lui *cum învățăm să citim și să scriem*, asupra cărora merită o continuă reexaminare corelativă Neacșu & Damian (2021, p. 36).

*Teoria organizatorilor cognitivi* în învățarea lecturii este o teorie de natură cognitivă, elaborată de americanul David P. Ausubel în colaborare cu canadianul Floyd G. Robinson (1981). Teoria se ocupă de învățarea în școală – forma tipică, specifică și cea mai complexă a învățării umane. Făcând referire la limitele teoriei, menționăm două, pe care le considerăm mai importante:

a) concentrarea ei preponderant asupra domeniului cognitiv, cu toate că se pretinde a fi o teorie comprehensiv-integratoare. Factorii afectivi, deși invocați, sunt studiați doar în măsura în care afectează rezultatele cognitive;

b) anumite aspecte ale teoriei învățării în școală sunt doar postulate.

Învățarea școlară poate fi descrisă, cercetată și interpretată ținând cont de anumite variabile și anume cele care țin de mediul educațional (variabile independente) și cele care țin de elev, de actele sale comportamentale (variabile dependente), diferențiate pe domeniile cognitiv, afectiv și psihomotoric. Cunoștințele și capacitățile cognitive ale celui care învață, notează Ausubel, îndeplinesc rolul de organizatori cognitivi ai materiei de studiu, asigurând progresul în învățare.

Ausubel și Robinson (1981) postulează două dimensiuni importante, care reprezintă și criteriile fundamentale de diferențiere între varietatea tipurilor/proceselor de învățare în general și a limbii în special:

a) dimensiunea *învățare prin receptare-învățare prin descoperire*, în funcție de căile prin care cunoștințele de învățat sunt făcute accesibile intelectului și

b) dimensiunea *învățare conștientă-învățare mecanică*, în funcție de modalitățile cu ajutorul cărora cel care învață poate să încorporeze, în structura sa de idei, aceste cunoștințe.

*Modelul învățării depline și limitele lecturii în școală.* Modelul învățării depline a fost propus și dezvoltat de John B. Carroll și B. S. Bloom (apud Tiron & Stanciu 2019). Premisele condiționale ale acestui model sunt parțial pozitive, dar și cu limitele de rigoare:

- elevii învață în moduri și ritmuri diferite; diferențele interindividuale de învățare constituie un fenomen observabil, care poate fi anticipat și explicat într-o varietate de moduri;

- modificarea caracteristicilor cognitive, afective, volitive ale elevilor, dar și a caracteristicilor învățării, este posibilă, fiecare elev putând ajunge la stadiul de dezvoltare anticipat sau așteptat;

- *limitele lecturii* sunt derivate din premisele spațio-temporale reduse în clasa propriu-zisă.

Conceptul fundamental al modelului învățării depline, introdus de J. B. Carroll, este definit de sarcina de învățare, mai ales din domeniul textelor nonliterare, ca secvențe firești ale activității de instruire-învățare, parcurse de elev cu scopul de a trece de la starea de necunoaștere a unor fapte sau a unor noțiuni date, la starea de cunoaștere și înțelegere a acestora, ori de la incapacitatea realizării unei performanțe la capacitatea de a o executa/realiza.

Sarcinile de învățare pot fi măsurabile în unități de timp. Nivelul învățării, calitatea și eficiența lecturii, mai ales, sunt determinate de raportul dintre timpul efectiv disponibil în clasă și cel folosit de elev ca fiindu-i necesar pentru soluționarea unei sarcini date. Modelul propus de Bloom (1981) are în vedere trei realități fundamentale, aflate în interdependență:

- caracteristicile psihocomportamentale ale elevului, determinate de achizițiile cognitive, dobândite anterior abordării sarcinii de învățare, de caracteristicile afective, ritmul și de predispoziția motivațională a acestuia;

- calitatea instruirii, a dirijării și consilierii economiei de timp realizate de profesori;

- adaptabilitatea/personalizarea modelelor de învățare/formare la particularitățile individuale sau de grup, variabile cel mai adesea, ale elevilor.

*Modelul învățării experiențiale.* D. Kolb (2015) propune un model de realizare a învățării școlare care se bazează pe implicarea elevului și folosirea experienței sale progresive în actul învățării, denumit modelul învățării experiențiale. Autorul formulează patru ipostaze, în care elevul poate fi implicat și participa activ în actul învățării personale sau colective, atunci când rezolvă probleme de acest tip, inclusiv ale lecturii:

- a) experiența concretă-implicarea elevilor în situații de învățare concrete, aici și acum;

- b) realizarea de reflecții personale privind experiențele concrete;

- c) conceptualizarea și generalizarea pentru a înțelege progresele;

- d) aplicarea celor învățate la situații concrete.

Cele patru faze sunt dispuse ciclic (Kolb 2015) și pot lua o formă grafică, dar cu o limitată aplicare în domeniul lecturilor școlare.

*Modelul învățării lecturii orientate spre dezvoltarea gândirii critice.* Un model de instruire-învățare foarte influent și larg utilizat în școlile din S.U.A. este modelul *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice (Reading and Writing for Critical Thinking – R.W.C.T.)* și cel propus de Reichenbach (2001), cu elemente definitorii pentru modelul orientării/ ghidării pe text cu șase pași. Filozofia și strategiile modelului generic se bazează pe următoarele elemente:

- a) școala să-i învețe pe elevi să gândească; gândirea autentică este gândirea creativă, critică, de nivel superior, ce implică procese și operații mintale bazate pe conceptualizare, abstractizare și generalizare, analiză și reflecție, evaluare și aplicare; ea asigură independența elevului și responsabilitatea actelor sale;

- b) valori esențiale definite de: activism, deschidere, preschimbare, constructivism;

- c) gândirea critică se învață practicând-o, încurajându-i pe elevi să rezolve probleme, să exprime liber idei și opinii, să gândească cu propriul lor cap, fiind apreciați pozitiv pentru astfel de activități.

Învățarea devine, astfel, un proces critic, constructiv personalizat, presupunând:

- a) învățare focalizată pe elev;
- b) investigație și explorare active;
- c) învățare prin colaborare și cooperare (mai puțin competiție);
- d) concepție constructivistă și reflecție personală progresivă.

Este cunoscut faptul că gândirea se exprimă prin limbaj. Limbajul reprezintă învelișul material al gândurilor noastre. Învățarea se realizează, principial, vorbind, prin:

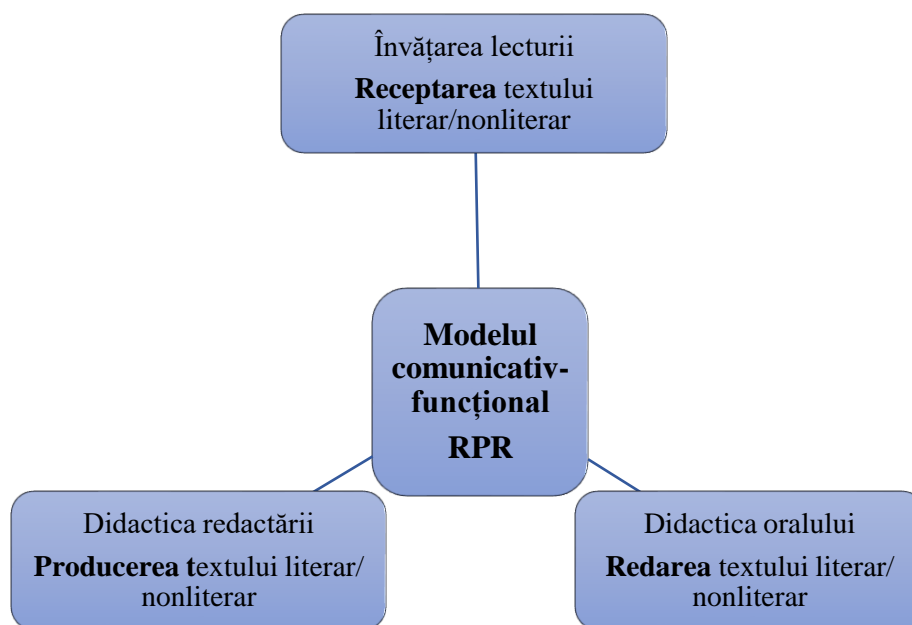
- a) audierea/ ascultarea unei prelegeri, conferințe;
- b) lectura/ citirea unui text scris;
- c) subiectul să se afle într-o perioadă sensibilă, flexibilă, nonrigidă a dezvoltării sale psihice.

Dovada însușirii unor cunoștințe de limbă reprezintă vorbirea (expunerea, prezentarea acestora) sau scrierea (exprimarea în scris a acestora). În învățare, *intrările* sunt realizate prin audierea/ ascultarea prezentării unor conținuturi și/ sau lectura/ citirea unor texte cu un anumit conținut de idei. *Ieșirile* sunt reprezentate de vorbire (exprimarea orală) și scriere (exprimarea în scris) a unor idei. Modelul învățării lecturii nonliterare implică valori asociate genezei structurilor conceptual-sintetice și interdisciplinare.

*Modelul comunicativ-funcțional*, aplicabil disciplinei limba și literatura română, are la bază dezvoltarea competențelor de receptare și producere a mesajelor, prin dezvoltarea celor patru deprinderi fundamentale, care interacționează în procesul comunicării: receptare (ascultarea și lectura) și producere (vorbirea și scrierea). Limba și literatura română este o disciplină școlară cu un statut particular în raport cu orientările didactice moderne, prin numeroasele domenii de referință ale activităților didactice organizate în cadrul acestei discipline, prin complexitatea finalităților și necesitatea adaptării continue la dinamica procesului educativ. „Complexitatea și dinamismul acestei materii se reflectă în modalitățile diferite de organizare a conținuturilor, structuri ce pot influența, la rândul lor, desenul subdomeniilor didacticii”, afirmă cercetătoarea A. Pamfil (2009, p. 17).

Aici trebuie să menționăm că, la nivelul didacticii disciplinei, modelul comunicativ s-a impus în calitate de concept-cheie, odată cu reforma structurilor și conținuturilor învățământului, vizând modificarea de profunzime a raportării la relația dintre scopurile învățării și inserția educatului în plan social, prin urmărirea raportului de cauzalitate dintre capacitatea de producere și cea de receptare atât în cazul textului oral, cât și în cazul textului scris. În legătură cu acest model didactic, se ridică problema restructurării conținuturilor disciplinei, în sensul organizării acestora în trei subdomenii Pamfil (2009, p. 17): „învățarea lecturii”, care vizează receptarea textului literar și nonliterar, „învățarea redactării”, care are ca scop producerea de text literar și nonliterar și

„învățarea oralului”, raportată la comprehensiunea și producerea de discurs oral. Cele trei domenii se află într-o relație strânsă, dat fiind faptul că formarea de competențe de comunicare la limba română presupune, printre altele, dezvoltarea abilităților de relaționare între informații din domenii diferite (Figura 1.1.).



**Fig. 1.1. Modelul comunicativ-funcțional (RPR: receptare, producere, redare)**

*Concepția educației literar-artistice.* Obiectivele generale ale concepției educației literar-artistice (ELA) sunt următoarele Pâslaru (2013, pp. 103-104): „Pregătirea conștientă pentru actul lecturii, comentării și interpretării textelor literare; lectura propriu-zisă – fluentă, expresivă și comprehensivă a unei diversități de texte literare/ didactice/ interpretative; formarea/ dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și creației artistice; achiziționarea instrumentarului teoretico-literar și lectoral aferent activității de lectură; depistarea/ discernerea/ comentarea/ interpretarea apropiată a valorilor textelor literare (a mesajelor) prin decodificarea limbajului poetic; producerea unei varietăți de texte interpretative (a operelor și fenomenelor literare, imaginative (literar-artistice) și reflexive (despre propriile experiențe cultural-spirituale); evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare, într-un context cultural amplu, național-regional-universal și a propriilor achiziții literare-lectorale.” Constituirea primelor repere ale ELA la sfârșitul secolului al XX-lea este legată de numele unor cercetători ai diverselor școli pedagogice de concepțiile autorilor P. Cornea și C. Parfene în spațiul românesc etc. (apud Pâslaru 2013). Sub aspecte diverse, principiile prevăd: însușirea conținuturilor și a valorilor operelor de artă; înțelegerea limbajului artistic; corelarea formelor (la clasă, opționale, cercuri) de studiere a artelor; instruirea artistică,



activitatea artistică, dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și emotivității artistice; evidențierea genului de artă diriguitor; abordarea sistemică a educației artistice (incluzând teleologia, tehnologia, evaluarea).

Se evidențiază importanța principiului analizei literare a operei ca structură artistică, se avansează legea transferului competențelor în alte domenii de activitate umană.

VI. Pâslaru aderă la ideea că cel mai important principiu este cel al raportării fenomenelor literare la viața reală sau corelarea analizei fenomenelor cu analiza istorică. De asemenea, se menționează unitatea principiilor cognitiv-analitice și de evaluare estetică. Educația artistică trebuie să se desfășoare în baza principiului unității eticului și esteticului, principiului pătrunderii mesajului operei prin forma artistică, principiului personalizării. Din studiul lui P. Cornea, reiese principiul percepției etapizate a textului literar, acesta fiind confirmat și de un principiu regulativ al artei-gradualitatea. După C. Parfene (apud Pâslaru 2013, pp. 56-58), unele principii sunt evidențiate la nivelul textului, prin receptarea operei literare în școală, în corelație cu perspectivele gnosiologică, axiologică, sociologică, psihologică; identificării procesului de receptare a literaturii în școală cu procesul de formare și dezvoltare la elevi a interesului artistic, cu cele trei trepte ale sale: curiozitate, plăcere, nevoie spirituală.”

În Republica Moldova, ELA este abordată de mai mulți autori, precum C. Șchiopu, V. Goraș-Postică, L. Botezatu, M. Hadârcă, M. Marin, N. Baraliuc, L. Tarlapan etc. (Tabelul 1.1.).

**Tabelul 1.1. Aspecte caracteristice ale concepției ELA la nivelul autorilor din Republica Moldova (Apud Pâslaru 2013, pp. 101-102)**

<b>Autori</b>	<b>Aspecte valorificate</b>
C. Șchiopu	Metodologiile de predare-învățare-evaluare specifice învățării/studiului literaturii în vederea sporirii calității receptării literar-artistice a elevilor, în conformitate cu principiile ELA
V. Goraș-Postică	Valoarea stilistică a operei literare. În concepția sa, dacă sunt asigurate condițiile de receptare adecvată a operelor literare, elevii sunt capabili să sesizeze și valoarea stilistică a acestora, ceea ce reprezintă un nivel avansat de dezvoltare a receptării literare. De asemenea, integralizarea pe principii științifice a procesului de educație lingvistică și literară în cadrul aceleiași discipline școlare – Limba și literatura română
L. Botezatu	Importanța retroacțiunii (feedbackului), care constituie un principiu de bază dezvoltarea receptivității literare a elevilor
M. Hadârcă	Reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare ale ELA a elevilor
M. Marin	Aplicabilitatea principiilor ELA în învățământul primar
N. Baraliuc	Modalitățile de integrare a modelului ELA în educația preșcolară
L. Tarlapan	Condițiile corelării sistemului de activitate a elevilor de vârstă școlară mică în dezvoltarea imaginației artistice prin valorificarea limbajului

În ordine teoretică, privind prin prisma competenței de lectură, se constată o evoluție la nivelul concepțiilor pedagogice în ceea ce privește formarea competenței lectorale, prin trecerea de la învățarea experiențială la abordarea lecturii orientate spre dezvoltarea gândirii critice și spre formarea/ stimularea imaginației și creației artistice.

Dacă ne referim la **conceptul de competență**, atunci constatăm că la nivel general, *conceptul de competență* descrie capacitatea unui individ de a realiza o activitate conform prescripțiilor (Akpan, Akaeze & Nebo 2010). Competența presupune *a ști și a putea să faci*, apare ca o rezultată a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Ceea ce definește în mod esențial competența, pe lângă faptul că se manifestă ca o posibilitate demonstrată și demonstrabilă prin fapte cognitive sau acționale ale subiectului, este că ea „invocă organizări/ reorganizări continue ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini” Rusuleac (2010, p. 65). Competența reprezintă la nivelul analizelor relativ recente „o combinație complexă de cunoștințe, abilități, interpretări, valori, atitudini și dorințe/ așteptări, care conduc la măsuri concrete și eficiente, întreprinse de om în lume sau într-un domeniu anume” Hoskins & Crick (2010, p. 5). O competență se definește prin mai multe elemente Jonnaert et al. (2010, p. 78): un context, o persoană sau un grup de persoane, un cadru situațional (o situație și familia ei de situații), o sferă de experiențe trăite anterior, un cadru de acțiune, un cadru al resurselor și un cadru de evaluare.

Din perspectiva didacticii disciplinei, competența poate fi definită ca „*modus operandi*, ca mod de a actualiza și orchestra cunoștințe și capacități în vederea realizării comprehensiunii și producerii de text.” Pamfil (2000, p. 37).

Competențele, în opinia lui C. Cucuș, reprezintă „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolva, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu” (Cucuș 2008). Așadar, competența include *capacități, care sunt puse în aplicare*, utilizate în diverse situații, potrivit cu regulile atribuite (asumate) pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acțiuni în mod rațional și creativ Neacșu (1999, pp. 203-205). Astfel, competența presupune un sistem de *capacități (abilități, deprinderi, priceperi) și cunoștințe*, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. **Capacitatea** poate fi înțeleasă drept acea „abilitate demonstrată sau potențială a subiectului de a putea acționa, gândi, simți ori deveni” Neacșu (1999, p. 196). **Abilitățile** constituie capacitatea omului de a efectua conștient, cu o anumită rapiditate, o acțiune adecvată unui scop, în condiții variabile. **Deprinderile** sunt „componente automatizate ale activității formate prin exercițiu” Popescu-Neveanu (1978, p. 187). De regulă, aceste componente ale activității se automatizează datorită repetărilor, exersărilor repetate. Fiind declanșată, orientată

și controlată în ansamblu conștient, o activitate nu poate fi integral automatizată pentru că este rezultatul învățării și al exercițiului. *Deprinderile*, odată formate, dispun de schematizare, prescurtare, operaționalizare, cursivitate, stabilitate și eficiență acțională Dumitriu & Dumitriu (2003, p. 112). *Priceperile* reprezintă o îmbinare optimă și o restructurare a deprinderilor și cunoștințelor, în scopul îndeplinirii unei acțiuni în situații noi (Popescu-Neveanu 1994). Prin specificul său, priceperea conferă calitate superioară în valorificarea cunoștințelor și integrarea deprinderilor, conferindu-le acestora plasticitate. *Comportamentele* constituie „manifestarea obiectivă a acțiunii umane” Popescu-Neveanu (1978, p. 123). Competența este apreciată nu numai după volumul de informații asimilate într-un timp dat, ci și de gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării lor în sistemul anterior de cunoștințe și, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea în practică, în rezolvarea unor probleme, în producerea materialului Neacșu (1999, p. 340). O *competență autentică* este întotdeauna o îmbinare de două elemente contrare: automatisme și capacitate de adaptare la nou. Se regăsesc două aspecte inseparabile ale învățării (Rey, Carrette, Defrance, Kahn, Pacearcă 2012): pe de o parte, repetiția și conservarea, iar pe cealaltă, disocierea și noutatea.

Conceptul de competență prezintă următoarele caracteristici (Legendre 2008): nu se manifestă niciodată direct, este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită, este structurată în mod combinatoriu și dinamic, este construită și evolutivă, are o dimensiune metacognitivă, are o dimensiune, în același timp, individuală și colectivă.

În vederea delimitării competenței de lectură este indicat să determinăm specificul competenței de comunicare, în special în aspect scriptic. În plan specific, noțiunea de *competență de comunicare* poate fi înțeleasă drept cea mai importantă funcție a comunicării Pânișoară (2004, p. 37). Competența unui subiect vorbitor sau în aspect scriptic este dată de ansamblul posibilităților puse exclusiv în seama faptului că subiectul stăpânește limba respectivă, ceea ce presupune capacitatea lui de a construi și a recunoaște infinitatea frazelor corecte din punct de vedere gramatical, de a le interpreta pe cele înzestrate cu sens. Competența de comunicare reprezintă „o categorie de competențe esențiale într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/ învățare, nici relaționare. Prin urmare, această competență devine un element cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe cheie” Ardelean, Mândruț (2012, p. 36).

Elementele care formează competențele de comunicare pot fi rezumate în Tabelul 1.2., pentru a evidenția corelarea dintre tipurile principale de activități pe care le implică această competență și situațiile de învățare corespunzătoare.

**Tabelul 1.2. Elementele care formează competențele de comunicare (Apud Ardelean, Mândruț, 2012, pp. 36-37)**

<b>Activitatea</b>	<b>Acțiuni / elemente de învățare</b>
Cunoaștere	- identificarea termenilor - memorarea termenilor noi
Înțelegere	-utilizarea limbajului ca instrument pentru construirea cunoașterii individuale - înțelegerea mesajelor: cerinte, scopuri, opțiuni etc.
Argumentare	- generarea opiniilor diverse în legătură cu o situație, cu un eveniment etc. - aplicarea etapelor sau schemelor de argumentare a poziției adoptate față de o problemă cu scopul de a convinge
Luarea deciziilor	- propunerea de soluții pentru o problemă - aprecierea avantajelor și limitelor soluțiilor - luarea deciziilor rapide
Rezolvare de probleme	- utilizarea terminologiei specifice - alegerea metodelor și formularea de ipoteze - căutarea și comunicarea soluțiilor atipice, căutarea soluțiilor pentru cazuri particulare, pentru generalizări
Acțiune	- formularea unei comenzi care orientează acțiunea individului - organizarea și coordonarea activității unui grup - inițierea unei acțiuni – finalizarea acțiunii - feedback, formularea aprecierii - rezolvarea unui conflict - împărtășirea valorii comune
Producerea inovării	- producerea de texte personale - utilizarea limbajului pentru comunicarea unor idei inovative
Evaluare critică	- realizarea aprecierilor - argumentarea părerilor personale

Competența de comunicare în limba maternă se referă la „capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ” (Gilleran 2014, apud Măță 2014). Competența de comunicare în limba maternă este una dintre cele opt competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Comisia Europeană 2018), care presupune ca elevul „să identifice, să înțeleagă, să exprime, să creeze și să interpreteze concepte, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și în scris, folosind materiale vizuale, sonore/audio și digitale în diverse discipline și contexte”. Acest tip de competență implică abilitatea de a comunica și de a se conecta eficient cu ceilalți, într-un mod adecvat și creativ, abilitatea de a comunica în scris, prin elaborarea diverselor tipuri de texte și microtexte.

După C. Șchiopu (2009, p. 12), competențele de comunicare reprezintă o „pistă de lansare pentru formarea și dezvoltarea competențelor lectorale”. Fiind o componentă a comunicării,

**competența literară** presupune cunoașterea unui sistem de coduri și experiența transtextualității Cornea (1998, p. 87). Este mai mult decât o simplă achiziție, deoarece are ca trăsătură specifică *creativitatea*. Totodată, competența literară necesită capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și a produce anumite interferențe.

Competența de lectură sau lectorală, cum mai este denumită în literatura de specialitate, presupune „formarea deprinderii de citire, dar și a aptitudinii de înțelegere și interpretare a celor citite, de înțelegere a sensului cuvintelor, de trăire a sentimentelor transmise de textul literar” Paga (2021, p. 98). **Competența lingvistică**, la nivel de limbă maternă, este exprimată prin capacitatea de a comunica eficient în scris și verbal, a citi și înțelege diferite texte, a scrie diferite texte pentru publicare, a distinge între informația esențială-neesențială, a exprima opinii proprii verbal și în scris (Cristea 2005). **Competența lectorală** constă în formarea unui cititor „apt să realizeze lectura interogativ-interpretativă a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, să interpreteze fenomenele literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniul filozofiei, istoriei, sociologiei, eticii, esteticii, artelor etc., precum și prin prisma universului său axiologic” (Șchiopu 2014). Conform altei definiții, competența literară este „un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură, capacități lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adevărată a activității de lectură” Pâslaru (2013, p. 39). **Competența literară-lectorală (CLL)** reprezintă „principala achiziție a elevului cititor, convertibilă în trăsături caracteriale și comportamente literar-artistice și artistic-estetice, iar în cazul elevilor dotați, și în aptitudini și talente evaluate de receptare-creare a valorilor literar-artistice” (Pâslaru 2013). *Formarea competenței literare-lectorale* stabilește ca elevul: să cunoască și să interiorizeze un număr reprezentativ de opere literare românești; să realizeze corect, în conformitate cu regulile (principiile) receptării literar-artistice, lectura și interpretarea unei diversități reprezentative de opere literare; să producă variate texte literare interpretative și reflexive.

*Competența lectorală* include ambele tipuri de lectură (eferentă și estetică) și include abilitățile de a găsi, selecta, interpreta și evalua informațiile din texte diverse. Competența de lectură este definită prin mai multe abilități (PISA 2012): a înțelege, a folosi, a reflecta asupra și a se implica în lectura textelor scrise, pentru a-și atinge scopurile, pentru a-și dezvolta cunoașterea și potențialul și pentru a participa activ în societate. Chiar și la cel mai elementar nivel de dezvoltare, competența lectorală asigură producerea **stării de lectură** – prima și cea mai importantă finalitate a activității de lectură, în particular, și a educației literar-artistice, în general, care reprezintă exercitarea/ manifestarea concomitentă de către cititor a actelor de receptare, imaginare, gândire și creație artistică, convertite în emoții și sentimente estetice, în stare să valorifice și să

desăvârșească integral spiritualitatea cititorului în spațio-temporalitatea și modalitatea artistică a operei și a propriilor experiențe de viață și estetico-literare.” Pâslaru (2013, p. 37).

În aria acestor reflecții, trebuie să menționăm, de rând cu M. Marin, că „Lectura este un act de mare complexitate care presupune nu numai prezența unui cititor (lector) și a unui text, ci și interacțiunea acestora. Mai mult decât atât, lectura este influențată de contextul în care are loc. Textul reprezintă, de fapt, atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri. Lectorul vine cu structurile sale cognitive (bazate pe cunoștințele lui de limbă, despre lume etc.) și afective (bazate pe particularitățile lui emotive, pe starea în care se află la un moment dat), dar și cu strategiile prin care, în procesul lecturii, găsește, descoperă sensuri în text” Marin (2013, p.7).

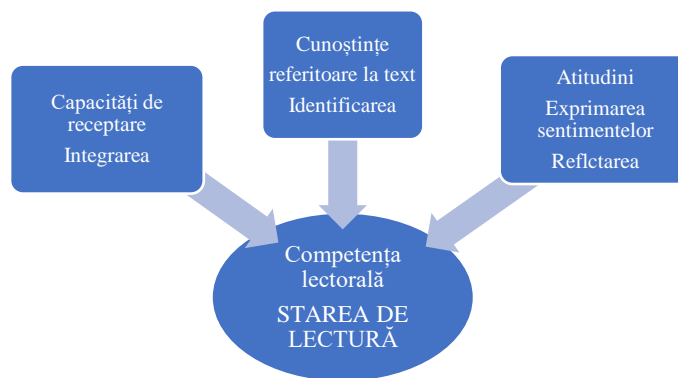
Evidențiind factorul lecturii ca unul care „închide lumea” pe care textul o deschide, cercetătoarea vine cu ideea că „un text se multiplică într-o infinitate de texte care poartă, fiecare, urma singularității lectorului”.

Din cele relatate mai sus putem conchide că subiectul-cititor/lectorul, subiectivitatea acestuia sunt veriga solidă care face legătura între text și valorificarea atitudinală a acestuia. Contextul lecturii este constituit din elemente de ordin psihologic (intenția de lectură, interesul pentru text etc.), de ordin social (intervențiile profesorului, ale colegilor etc.) și de ordin fizic (timpul disponibil, zgomotele, lumina etc.). Destinația lecturii este desăvârșirea textului ca rostire actuală; definind apropierea ca angajare personală a cititorului în contact cu textul. Organism independent, la descifrare opera cere să fie „deschisă”, invită la dezvăluirea sensurilor ei. Înțelegerea unui text este echivalentă cu o înțelegere de sine. Personalizat, textul literar devine oglinda interioară în care eul se privește pentru a se cunoaște.” Marin (2013, pp. 7-8).

Într-un cadru analitic de specificare, A. Pamfil evidențiază că, din punct de vedere structural, competența lectorală are la bază următoarele componente Pamfil (2000, p. 64):

- cunoștințe referitoare la text (gen, structură, mesaj, autor, vocabular);
- capacități de receptare, alcătuirea planului de idei, explicare a cuvintelor, povestire, caracterizare a personajelor etc.;
- atitudini privind exprimarea sentimentelor trăite în urma lecturii operei literare, păreri proprii despre fenomenele prezentate etc.

Între cele trei elemente componente ale competenței lectorale, există o relație de interdependență (Figura 1.2.).



**Fig. 1.2. Elementele componente ale competenței lectorale**

După Sâmișăian (2014), competența lectorală are următoarele componente:

- identificarea informațiilor din text – implică faptul că localizează spațiul/paragraful în care poate găsi o anumită informație și o poate selecta;
- integrarea și interpretarea – integrarea se referă la înțelegerea coerentă a textului prin conectarea diferitelor informații ale acestuia; interpretarea se referă la a construi înțelesuri dincolo de ceea ce spune textul. Ambele operații sunt necesare pentru a forma o înțelegere globală asupra textului;
- reflectarea și evaluarea – înseamnă integrarea cunoștințelor, a ideilor, a valorilor și a atitudinilor proprii sau exprimate de alții cu acelea exprimate în text pentru a le compara, a face ipoteze și a formula judecăți de valoare.

Competența lectorală se reflectă în procesul de înțelegere, raportat la modul în care lectorul „stăpânește codurile“ Cornea (1998, p. 58). Această competență este reflexul instituirii unei relații de cooperare, având la origine intenția oricărui autor de a se adecva unui orizont de așteptare al cititorului pe care îl are în vedere atunci când își proiectează textul. Procesul elaborării unui act de comunicare scris este finalizat atunci când destinatarul supune textul unui travaliu analitic, recuperând sensul pe care l-a avut în vedere transmițătorul, printr-o interpretare adecvată.

Exersarea potențialului creativ al elevului, subordonat dezvoltării competenței lectorale la disciplina limba și literatura română, având ca finalitate asumarea conștientă a procesului de interpretare, este discursul de creație, parte componentă a discursului didactic Cornea (1998, p. 58). Studiul limbii și literaturii române în învățământul preuniversitar urmărește cu precădere „formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare/ lingvistice, conjugate organic și cu formarea competențelor lectorale și valorice” Șchiopu (2014, p. 100). În acest context, exersarea competenței lectorale în ciclul primar constituie un obiectiv major al învățării limbii materne. Cu toate acestea, *literația* nu mai este considerată o abilitate deprinsă în copilărie, în primii ani de școală, deoarece implică un set de cunoștințe, deprinderi și strategii care se îmbogățesc continuu și pe care elevii o valorifică în contexte variate, prin interacțiune cu ceilalți, pe tot parcursul vieții.

Literația este capacitatea de a citi, a scrie și de a înțelege și a utiliza informațiile citite în viața de zi cu zi sau abilitatea de a înțelege, de a folosi și de a reflecta asupra textelor scrise pentru a-și atinge obiectivele; este abilitatea de a scrie și a citi (PISA 2012).

Evaluarea competenței lectorale formate în școală cunoaște variate modele practicate în sfera curriculumului școlar, atât în literatura străină, cât și în cea din România, în special în modelele promovate de specialiștii din literatura română, în domeniul științelor educației sau în domeniul filologie (Neacșu & Damian 2021).

## 1.2. Perspective ale abilității de scriere creativă

La nivel general, termenul de *abilitate* este definit ca „însușire sinonimă cu *priceperea*, îndemânarea, dexteritatea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizare adecvată sarcinii concrete, adaptare suplă, eficientă” Popescu-Neveanu (1978, p. 9). Este semnalată frecvent în cazul acțiunilor musculare, manuale, având astfel sensul de model de lucru sau de comportament aplicabil sarcinilor concrete. Noțiunea de abilitate nu trebuie confundată cu deprinderea, bazându-se pe plasticitate neuropsihică, și nu se reduce la cunoștințe, întrucât reprezintă o condiție pentru formarea și utilizarea optimă, în situații noi, a deprinderilor și cunoștințelor.

Scrierea creativă este percepută în mod general ca fiind scrierea care vine din imaginație. După Sălcudean și Stănescu (2014, p. 74), scrierea creativă este „arta de a inventa, de a născoci, de a concepe în cel mai creativ și convingător mod posibil, este spunerea de neadevăruri cu scopul de a revela adevăruri despre lume și despre locul nostru în lume.” Wang (2019) a definit scrierea creativă ca fiind o formă de exprimare originală care implică imaginația unui autor pentru a angaja un cititor. Alte definiții ale scrierii creative implică noțiunea de imaginație, alegere și originalitate a copiilor și multe cercetări au explorat conceptul de creativitate în și prin procesul de scriere (Barton et al. 2023). După Demir (apud Ișci et al. 2020), scrierea creativă reprezintă capacitatea de a reconstrui cunoștințele, conceptele, evenimentele existente, prin restabilirea și realizarea unor asocieri între ele, cu ajutorul imaginației. Scrierea creativă înseamnă depășirea și provocarea limitelor, zămislire, făurire, act creator, capacitatea de a modela în forme noi și diferite o anumită experiență, de a găsi soluții noi, de a formula idei originale. Conform lui Hembrey (apud Șchiopu 2022, p. 210), scrierea creativă înseamnă cap (este o activitate a minții: transmite idei), inimă (este un proces afectiv: transmite trăiri, sentimente), mână (este o îndeletnicire, o deprindere care necesită practică).”

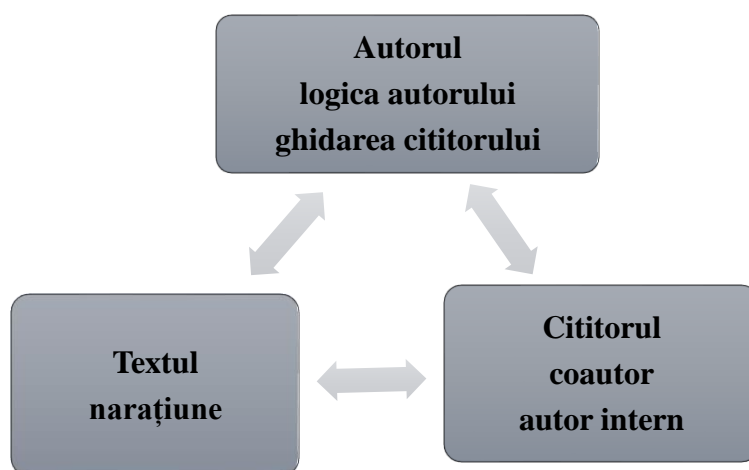
Există și autori care utilizează termenul de competență de scriere creativă (Mohammed, F. A. E. 2019, p. 236), care reprezintă „un ansamblu de cunoștințe, abilități și comportamente pentru



a dezvolta capacitatea individului de: aplicare a unor abilități flexibile de scriere adecvate unei varietăți de sarcini și genuri de scriere, organizare într-un text coerent și lizibil, creare a unor texte bazate pe ficțiune și non-ficțiune, de analiză critică a mai multor genuri”.

După cum menționează autorii, într-un excurs analitic de anvergură, deși este o dimensiune activă, scrierea creativă nu este definită univoc între practicile pedagogice și tradiția modelului de tip *atelier* (Sălcudean, Stănescu 2014). După cum am constatat anterior, teoriile și modelele care urmează practicile pedagogice au la bază triunghiul autor – text – cititor, cu scopul de a aborda sensul și procesul de compoziție. *Modelul atelierului* implică extinderea acestei abordări și colaborarea cu alte discipline, cum ar fi arta performativă și tehnologia digitală.

Poate fi remarcată capacitatea autorului de a observa, de a construi o narațiune, de a o grada, de a-i modifica timpii, de a folosi durata narativă, locul, timpul, scenariul narativ. Prin prisma autorului, se poate înțelege logica textului, strategia, elipsa, suspansul, deznodământul, lumea, conflictul. În felul acesta, autorul se obiectivează în text. Este important de observat cooperarea dintre text și cititor, datorită ghidajului autorului. Bousono (1975, p. 328) consideră că cititorul este un coautor, deoarece organizează textul, ca „cititor intern”, camuflat în conștiința autorului. Complicitatea între autor și cititor definește durata narativă convențională și timpul subiectiv. Naratorul și naratarul sunt într-o relație consubstanțială, încât absența se transformă în prezență, grație povestitorului. Barthes (1977) anunță moartea autorului și nașterea cititorului. Cititorul trebuie să se distanțeze de tirania autorului, să se apropie de text. Relația dintre autor, text și cititor este prezentată în Figura 1.3.



**Fig. 1.3. Triunghiul autor – text – cititor**

În atelierul de scriere creativă, elevii predau elevilor (Mayberry 2023). Rolul profesorului este de a facilita o conversație între colegi, iar mesajele educaționale se transmit mai degrabă de

la elevi la elevi, decât de la elevi la profesor. Cadrul didactic facilitează desfășurarea conversației, mai degrabă, decât să o modeleze sau să o direcționeze către scopuri predeterminate. Moxley (2010) oferă o serie de sugestii pentru îmbunătățirea modelului de atelier, care vizează includerea instruirii în strategiile de prescriere și procesul de scriere, precum și rolul central al profesorului în oferirea feedbackului.

O altă abordare recentă evidențiază scrierea creativă ca *o formă de artă*, deoarece conține aceleași elemente-cheie ale artei (Wang 2019): exprimarea emoției, originalitatea și creativitatea. Pentru a reconsidera predarea scrierii creative ca o formă de artă, sunt evidențiate trei perspective. Din *perspectiva libertății*, scrierea creativă reprezintă o modalitate semnificativă de exprimare personală liberă, care poate ajuta nu numai la menținerea sensibilității copilului față de lumea exterioară, ci și la conștientizarea de sine în procesul de creștere. Atunci când încercăm să ne exprimăm liber, avem capacitatea de a reconstrui lumea exterioară în propriul mod de a oferi o semnificație unică, ceea ce ne ajută să devenim sensibili la mediul înconjurător și să păstrăm într-o anumită măsură sensibilitatea infantilă (Dewey 2005). Libera exprimare personală poate ajuta nu numai la manifestarea sensibilității față de lumea exterioară, dar poate determina și dezvoltarea conștiinței de sine în procesul de creștere al unei persoane (Winston 2011). Scrierea creativă încurajează libertatea de exprimare personală și poate genera și mai multă creativitate, așa cum Dawson (2005, p. 25) consideră că scrierea creativă determină „libertatea geniului original care îi permite copilului să-și dezvolte potențialul creativ”.

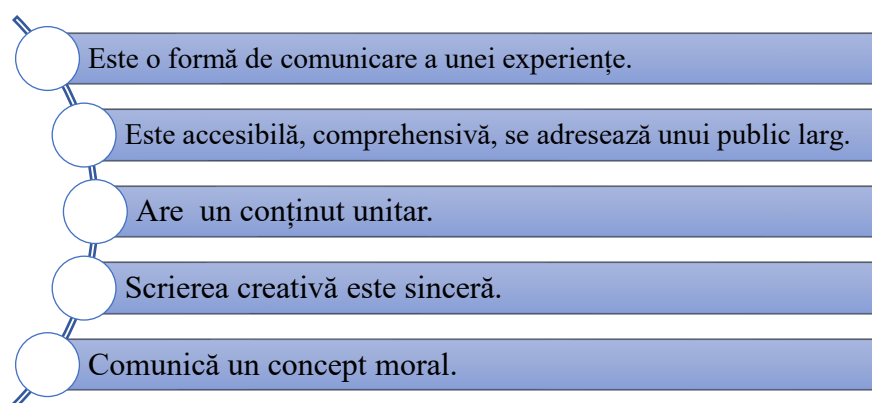
Cea de a doua perspectivă este redată de *factorul estetic*. Experiența frumuseții joacă un rol important în generarea inspirației și a creativității în scriere, ceea ce înseamnă că educația ar trebui să se bazeze mai mult pe semnificația artistică. Michael Oakeshott (1933) explică relația dintre frumusețe și cunoaștere. Orice experiență de frumusețe întâlnită nu este un simplu răspuns la stimulii din mediu, ci implică un proces de gândire, bazat pe cunoștințele anterioare și pe reflecția cognitivă. Astfel, „profesorii pot învăța din frumusețe folosind idei estetice pentru a-și modela pedagogia” Dewey (2005, p. 19). Experiența frumuseții joacă un rol important în generarea inspirației și creativității în scriere (Wang 2019). În procesul de formare a abilității de scriere creativă, ca formă de artă, profesorii se vor concentra atât pe învățarea estetică, cât și pe învățarea bazată pe abilități, pentru a ajuta elevii să experimenteze frumusețea, inspirația și creativitatea. Elevii vor descoperi adevărata frumusețe a scrierii creative, luând în considerare abilitatea bazată pe experiența estetică (Winston 2011).

Prin luarea în considerare a *factorului motivație*, scrierea creativă poate ajuta elevii să manifeste interes față de învățarea limbii, oferindu-le mai mult spațiu și timp pentru exprimarea personală și ajutându-i să experimenteze frumusețea limbajului. După Wang (2019), o educație

estetică adecvată poate stimula inspirația elevilor în învățarea scrierii creative și poate genera motivație pentru învățarea limbii. Dacă elevii vor avea ocazia să experimenteze frumusețea limbajului la activitățile de scriere creativă, vor fi stimulați să învețe din interes și pe baza motivației intrinseci. Prin urmare, *scrierea creativă devine o nouă modalitate de predare a limbii și literaturii*, ca educație estetică.

Darazi et al. (2021) fac referire și la factorii de igienă, care influențează scrierea creativă, alături de motivație. Acești factori se referă la calitatea predării pentru scrierea creativă, feedbackul pentru scris și climatul la nivelul clasei. Prin urmare, calitatea scrierii creative este influențată atât de factorii de igienă, cât și de motivația elevului.

Elementele caracteristice ale scrierii creative sunt analizate în conformitate cu criteriile lui Tolstoi (1996), așa cum sunt reprezentate în Figura 1.4. Aceasta este o formă de comunicare a unei experiențe, deoarece se bazează pe experiențele personale ale autorilor și pe capacitatea acestora de a le transmite prin cuvinte cititorilor. Scrierea creativă nu este exclusivistă, nu este academică și nu necesită o specializare. Prin urmare, ea este accesibilă, comprehensivă, se adresează unui public larg. Conținutul scrierii creative este unitar cu ideea și sentimentul pe care vrea să îl transmită și pe care le reprezintă. Scrierea creativă este recunoscută pentru libertatea de formă. Un text poate fi construit doar dintr-o listă de cuvinte, dacă acestea transmit împreună un mesaj unitar, un sentiment, o stare pe care autorul dorește să o comunice cititorului. Scrierea creativă obligă scriitorul să fie sincer, deschis, liber. Pentru a fi creativă, scrierea necesită un subiectivism care lipsește textelor tehnice și științifice. De asemenea, scrierea creativă poate comunica un concept moral, dar nu este definită de prezența acestuia în text.



**Fig. 1.4. Elementele caracteristice ale scrierii creative**

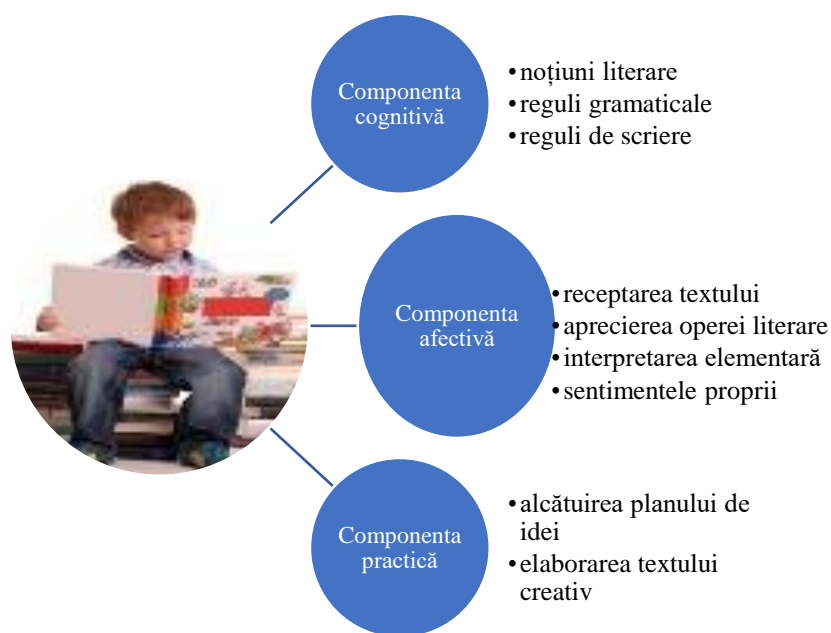
Scrierea creativă încurajează și dezvoltă abilități de scriere prin explorarea unor genuri și stimulează creativitatea la niveluri diferite: lectură creativă, interpretare/ analiză creative, scriere creativă (Sălcudean, Stănescu 2014). Scrierea creativă poate cuprinde poezie, ficțiune și non-

ficțiune, dar și scrierea specifică jurnalismului (May 2007). Rezultatele scrierii creative ilustrează competența în plan cognitiv și creativ a elevilor de a explora idei pentru elaborarea compozițiilor literare.

Scrierea creativă este un produs al creativității, deoarece include abilități de limbaj productive și expresive (Alkhaldi 2023). Activitățile de scriere creativă îi ajută pe elevi să traducă ideile în cuvinte semnificative și cu un anumit scop. Procesul de scriere creativă implică flexibilitate, elaborare, competență și fluentă. Caracteristicile procesului de scriere creativă sunt Starko (2010, p. 127): fluenta, care implică multitudinea de idei, flexibilitatea, care se raportează la diferite categorii sau puncte de vedere, originalitatea, care face referire la idei neobișnuite și elaborarea, care constă în adăugarea de detalii pentru a îmbunătăți ideile.

După Nasir (2021), scrierea creativă se referă la cunoștințele, abilitățile și atitudinile care sunt implicate pentru a îmbunătăți abilitățile de scriere flexibilă prin raportare la o varietate de sarcini și genuri, de transformare a unui text într-un text coerent, de a critica și analiza o varietate de genuri scrise. Scrierea creativă este strâns legată de învățarea literaturii, în transmiterea unicității acesteia prin diverse tipuri de genuri literare (Barbot et al. 2012). Operele literare sunt create prin intermediul informațiilor și a contextului care devine abstractizat într-o altă lume, prin intermediul experiențelor vizuale, imaginare și emoționale (Peterle 2019). Activitatea de scriere se realizează în învățământul primar sub formă de narațiuni simple, poezie, folclor, narațiuni istorice, biografii, rime.

În Figura 1.5. este reprezentată relația dintre componentele competenței lectorale și abilitatea de scriere creativă.



**Fig. 1.5. Componentele competenței lectorale și dezvoltarea abilității de scriere creativă**

Produsele scrierii creative necesită componenta cognitivă a competenței literare, astfel încât elevii să poată elabora o scriere originală. De asemenea, aceste produse activează componenta afectivă, deoarece stimulează aprecierea față de operele literare scrise. O altă componentă implicată în realizarea produselor scrierii creative se referă la cele de ordin practic, în vederea aplicării elementelor teoretice necesare în elaborarea textelor creative.

Scrierea creativă este un tip de activitate de scriere care nu implică doar stăpânirea cunoștințelor, ci și puterea creativității în producerea unei scrieri distinctive și originale. Tin (2011) folosește termenul „creativitate lingvistică”, în sensul de utilizare ludică a limbajului pentru a construi noi semnificații, pe baza transformării lumii conceptuale actuale și a implicării gândirii creative. Învățarea scrierii creative este cercetată pe scară largă ca o activitate apreciativă care poate antrena sensibilitatea elevilor față de valori și mediul înconjurător (Sahin & Polatcan 2019). Scrierea creativă este văzută ca un mijloc de moștenire culturală prin diverse opere literare pentru copii (Donnelly 2019). În procesul de învățare, scrierea creativă activează zonele motorii și vizuale ale creierului elevilor prin scriere, care implică procese cognitive și lingvistice (McVey 2008), în special cele legate de memorie și integrare semantică (Shah et al. 2013).

Abilitățile de scriere sunt împărțite în patru niveluri, respectiv scrierea imitativă, scrierea intensivă, responsivă și extensivă (Brown 2010). **Scrierea imitativă** implică abilitățile fundamentale pe care elevii ar trebui să le poată atinge, inclusiv scrierea de litere, cuvinte, semne de punctuație și propoziții simple. Pot fi propuse activități suplimentare de scriere a cuvintelor în spațiile libere dintr-o listă, rezolvarea unui test de ortografie. **Scrierea intensivă** are la bază preocuparea pentru selectarea cuvântului potrivit pentru un anumit context. Activitățile principale includ transformarea gramaticală, cum ar fi schimbarea tuturor verbelor la timpul trecut, secvențierea imaginilor, descrierea imaginilor, completarea propozițiilor scurte și ordonarea sarcinilor. **Scrierea responsivă** se diferențiază prin dezvoltarea propozițiilor în paragrafe. Activitățile specifice includ elaborarea de scurte rapoarte și rezumate. **Scrierea extensivă** se caracterizează prin utilizarea eficientă a tuturor procedurilor și tehnicilor. Principalele activități sunt cele de redactare a unui eseu, a unei lucrări, a redactării unui raport, a unui proiect de cercetare sau chiar a unei teze. Elevul este capabil să formuleze clar scopul, obiectivele, ideile principale, concluziile, pentru a redacta o lucrare coerentă.

Abilitățile de scriere sunt, de asemenea, legate de *abilitățile de alfabetizare* ca măsură a rezultatului procesului individual de alfabetizare (Gilbert & Graham 2010). Ca activitate lingvistică, scrierea creativă implică un proces sistematic începând de la determinarea ideilor, elaborarea unui contur, realizarea unei scrieri complete, până la aducerea de îmbunătățiri. Acest

proces îi ajută pe elevi să învețe să scrie și să fie motivați să scrie, în special pentru elevii de vârstă școlară primară (Miftah 2015).

Se recomandă ca procesul de scriere creativă să se realizeze în mai multe etape, prin etapele de pre-scriere, scriere și post-scriere (van Waes et al. 2014). Procesul de scriere îi va ajuta pe elevi să exploreze idei înainte de a crea o lucrare scrisă. Produsele scrierii creative, cum ar fi poezia, rimele și proza (la nivelul școlii primare), necesită în mod evident aceste abilități, astfel încât elevii să poată produce scrieri originale și să-și stimuleze aprecierea față de lucrările literare scrise. Acest proces de scriere se manifestă sub forma unor sarcini graduale de scriere, care îndrumă elevii să scrie creativ, cu o abordare procesuală urmărită (Tabelul 1.3.).

**Tabelul 1.3. Ghid pentru sarcini de scriere creativă (după Rini & Cahyanto 2020)**

<b>Faze</b>	<b>Activitate de scriere</b>
<b><i>Pregătire</i></b>	
	<p style="text-align: center;"><b>ELEVII</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stabilesc textul care urmează să fie realizat</li> <li>• recunosc forma și structura operei</li> <li>• observă stimulii de scriere pentru a explora idei</li> <li>• notează ideile lor pentru scriere</li> <li>• discută cu profesorul despre idee</li> <li>• stabilesc ideile lor de scriere</li> </ul>
<b><i>Redactare</i></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fac o schiță de scriere sub formă de hartă mentală</li> <li>• dezvoltă fiecare parte a schiței într-un text</li> <li>• scriu cât mai mult posibil pentru a-și prezenta ideile</li> </ul>
<b><i>Revizuire</i></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recitesc conținutul scris</li> <li>• analizează potrivirea conținutului și a temei</li> <li>• evaluează rezultatele scrierii lor</li> <li>• discută rezultatele evaluării</li> <li>• îmbunătățesc scrierea lor în funcție de evaluare și îndrumările din partea profesorului</li> </ul>
<b><i>Editare</i></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• își împărtășesc scrierile cu prietenii lor</li> <li>• evaluează scrierea prietenilor lor în baza unui ghid de evaluare</li> <li>• marchează părțile din scriere care nu sunt corecte.</li> <li>• discută rezultatele evaluării și primesc îndrumări din partea profesorului</li> <li>• îmbunătățesc scrierea lor în funcție de evaluare și îndrumările din partea profesorului</li> </ul>

<b>Publicare</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezintă lucrarea scrisă în mod clasic sau în grupuri, afișează lucrarea lor scrisă în clasă sau participă la o competiție de scriere pentru a-și publica lucrarea</li> <li>• primesc recompense pentru scrierile realizate pentru a stimula motivația în scriere</li> </ul>

În procesul scrierii creative, sunt importante disciplina, regularitatea, la fel ca inspirația, dar și feedbackul eficient din partea profesorilor (Sălcudean & Stănescu 2014). Scrierea creativă este atât *procesul*, atunci când se referă la actul de a scrie folosind capacitatea creatoare, cât și *produsul final*, cunoscut sub denumire specifică (poezie, narațiune etc.).

Barton et al. (2023) au identificat o serie de condiții personale, structurale și/ sau culturale care ar putea avea un impact asupra eficienței scrierii creative a elevilor. În Tabelul 1.4. sunt prezentate exemple pentru fiecare dintre cele trei categorii de condiții.

**Tabelul 1.4. Condiții principale ale scrierii creative**

<b>Personale</b>	<b>Structurale</b>	<b>Culturale</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- gândirea creativă</li> <li>- motivația și implicarea elevilor</li> <li>- cunoștințe și capacități</li> <li>- abilități cognitive și metacognitive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abordări ale autorilor și artiștilor profesioniști în predarea scrisului creativ</li> <li>- abordări care implică activități ludice și folosirea artelor vizuale și a teatrului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconceptualizarea predării scrierii creative</li> <li>- analiza constrângerilor lingvistice și culturale dominante</li> </ul>

După Santosa et al. (2019), activitățile de scriere creativă au nevoie de îndrumări continue. Profesorii ar trebui să-i sprijine pe elevi să-și dezvolte abilitatea de scriere creativă atât în cadrul școlii, cât și în afara sălii de clasă (Nasir 2021). Wyse et al. (2013) au evidențiat însă că scrierea creativă implică absența unei structuri, iar predarea acesteia necesită o abordare pedagogică „deschisă” pentru ca elevii să își exerseze imaginația. În învățământul primar activitățile de scriere creativă sunt desfășurate într-un mod ghidat, astfel încât cadrele didactice trebuie să proiecteze învățarea ca să-i ajute pe elevi să atingă acest obiectiv (Rini & Cahyanto 2020).

Predarea pentru dezvoltarea abilităților de scriere creativă implică mai multe cerințe (Assimonye & Ibe 2019): conceperea unei planificări creative, activarea unor experiențe relevante și interesante, stabilirea unui context pentru angajarea creativă, stimularea inovației și realizarea de activități specifice pentru dezvoltarea gândirii creative.

### ***Planificarea creativă***

Un profesor creativ nu implementează planificarea calendaristică în mod rigid, ci se va adapta la particularitățile de vârstă și interesele elevilor. Există diverse modalități pentru a realiza

o planificare creativă: pregătirea unei lecții relevante și captivante; introducerea unui element de originalitate, prezentând idei vechi într-un mod nou sau idei noi într-un context original; introducerea unui element de rezolvare a problemelor, dezvoltarea abilităților de gândire, discuție și dezbateri.

Este important ca profesorii să încurajeze elevii să observe lucruri, să realizeze conexiuni între observații, să rezolve probleme, să exerseze judecăți și să vină cu ceva nou și util. Un plan creativ depășește instrucțiunile date de profesor pentru a propune construirea viitoare a cunoștințelor prin provocare și discuție, experiență și descoperire. De exemplu, profesorul poate planifica să încurajeze elevii să citească în fiecare zi. Lectura implică atât cărți recomandate, cât și cărți nerecomandate, acoperind fiecare gen, cum ar fi povestirile, piesele de teatru sau poeziile, chiar și cărți de informare și ziare. Diversitatea în lectură le va oferi copiilor o perspectivă holistică asupra scrisului. Explorarea unor noi genuri și tipuri de cărți îi ajută, de asemenea, să exploreze și să înțeleagă diferitele aspecte ale intereselor lor naturale.

Profesorii pot planifica vizionarea de programe TV și filme potrivite vârstei pe care elevii le pot urmări sub îndrumarea părinților pentru a încuraja scrierea creativă. Cu toate acestea, RK Mangalam World School (2018) afirmă că, deși programele TV specifice sunt, de asemenea, de dorit și pot fi utile în educarea copilului, profesorii ar trebui să abordeze creativitatea în scris cu ajutorul cărților tradiționale, deoarece au un efect mult mai bun asupra memoriei cognitive a copilului. Pentru a dezvolta creativitatea, profesorii trebuie să aibă planuri pentru discuții regulate despre cărțile pe care le citesc elevii sau despre programele pe care le urmăresc. Le pot solicita să-și exprime ceea ce găsesc cel mai interesant sau atrăgător în cărți/ povești, deoarece, conform lui Johnston (2005), învățarea să aprecieze creația altora poate deschide canalele creativității unei persoane. Keith (2018) a sugerat profesorilor să încurajeze scrierea prin practica compoziției orale. În acest proces, elevii vorbesc despre ce să scrie, ceea ce face scrierea efectivă mai ușoară și mai acceptabilă. Toate acestea sunt incluse în planurile creative ale profesorului.

### ***Experiențe de învățare interesante***

Elevii din învățământul primar sunt interesați de joc și activitățile bazate pe interacțiune. Sunt energici, se mișcă în spațiu. Se bucură de activitatea fizică și de întâlnirea cu experiențe noi. Participarea la concursuri și exercițiile de scriere valorifică jocul și vorbirea copiilor în dezvoltarea creativității în scris. Profesorii trebuie să fie atenți la concursurile de scriere la care copiii pot participa. De asemenea, îi pot implica în competiții prietenoase între elevi. Acest lucru nu numai că creează o legătură puternică între elevi, ci îmbunătățește și abilitățile lor.

În al doilea rând, profesorii trebuie să coreleze interesele elevilor cu abilitatea de scriere creativă. De exemplu, dacă trebuie să descrie o persoană sau un obiect, profesorul poate permite



fiecăruia să descrie un obiect/persoană de interes. Astfel, ei se pot bucura de exercițiu deoarece se referă la ceea ce îi interesează. În privința scrierii narative, li se poate cere să povestească un eveniment sau o experiență interesantă.

O altă modalitate distractivă de a îmbunătăți abilitatea de scriere creativă a copiilor este să scrie povești scurte pornind de la indicatorii dați. Poze dintr-o revistă, ziua părinților la școală, sărbătoarea de ziua de naștere a unui coleg de clasă sunt câteva exemple care pot fi utilizate pentru a stimula scrierea.

### ***Stabilirea contextului pentru predarea creativă***

Predarea nu ar trebui să fie transmiterea unor fapte copiilor. Mediul din clasă ar trebui să fie unul în care elevii sunt ocupați și asta va duce la creație proprie. Profesorul poate crea activități pentru dezvoltarea abilității de scriere creativă, cum ar fi: să le solicite elevilor să își scrie sentimentele în legătură cu o experiență; să scrie o compoziție despre un incident; să inventeze un dialog de reconciliere pentru prieteni certați; să confecționeze un plic pentru scrisoarea către directorul școlii; să scrie un raport despre sărbătorirea zilei sale de naștere; să scrie sentimente personale în legătură cu o poveste/incident; să construiască propoziții pentru a face un discurs de bun venit pentru un nou membru al clasei etc.

Pentru a motiva copiii, profesorii pot căuta oportunități de a-și expune în artă scrisul. De exemplu, o piesă/discurs scris de un elev poate fi pusă în scenă la o serbare de clasă, școală sau comunitate. Producțiile pot fi citite în adunarea școlii, expuse în clasă sau în sala școlii, prezentate părinților, vizitatorilor sau chiar electronic. De exemplu, un profesor poate trimite textul unui elev pe WhatsApp-ul școlii, Facebook sau poate crea și menține un blog, invitând prieteni și membri ai familiei să ofere feedback. Acest lucru le va oferi impulsul necesar pentru a îmbunătăți scrierea. Pentru ca elevii să ia scrierea în serios, profesorul trebuie să își facă timp pentru acest aspect. De exemplu, cadrul didactic va arăta că este disponibil pentru corectare, citire și asistență. Asigurarea disponibilității profesorului îi motivează să depună efort și angajament în scris.

Un profesor care dezvoltă abilitatea de scriere creativă este un model puternic pentru copiii din clasa sa (Kumar 2012). Vizualizarea profesorului scriind comunică mai mult decât cuvintele. Atunci când scrisul face parte din activitățile clasei, acesta va deveni mai natural pentru întreaga clasă. Scrierea profesorilor abordează atât subiecte serioase, cât și amuzante. El/ea poate comunica frecvent în scris cu elevii fie pentru a le oferi instrucțiuni, corecturi, pentru a le enumera ce trebuie să facă pentru distracția scrisului și invers din partea elevilor. Acest lucru este distractiv, deoarece elevii se implică în competiția de a comunica cu profesorul în scris.

Un alt mod de a crea contextul pentru creativitate este motivația profesorilor. Recunoașterea și aprecierea efortului de scriere al elevilor sunt extrem de motivante. Conform lui Naiman (2017),

promovarea motivației intrinseci și rezolvarea problemelor sunt două domenii în care educatorii pot dezvolta creativitatea în rândul elevilor. Elevii devin mai creativi atunci când văd o sarcină ca fiind intrinsec motivantă, apreciată pentru ce este. Pentru a promova gândirea creativă, educatorii trebuie să identifice ceea ce îi motivează pe elevii lor și să-și structureze predarea în jurul acestui aspect. A oferi elevilor oportunitatea de a avea activități ce trebuie îndeplinite îi ajută să devină mai motivați intrinsec și, prin urmare, mai creativi în îndeplinirea sarcinilor.

### ***Inovație***

Introducerea unei noutăți implică creativitate. Este adevărat că sala de clasă este aceeași și planul de învățare este dat profesorului, dar el/ea poate transmite entuziasm prin abordarea diferită a lucrurilor, introducând lucruri noi și încurajând elevii în procesul de învățare, cum ar fi încorporarea efortului lor în a decide subiectul pentru investigație, modul de investigare și modul de evaluare. Elevii implicați în identificarea și explorarea informațiilor vor manifesta, de asemenea, aspecte inovative. De exemplu, profesorul poate solicita elevilor să țină un jurnal al evenimentelor. Aceasta este o activitate care necesită ca copilul să exprime corespunzător emoțiile vieții sale de zi cu zi și să își dezvolte abilitatea de a le scrie într-un mod care să reprezinte adevăratele sentimente ale evenimentului. Copiilor li se poate solicita să țină un jurnal al activităților de familie, cum ar fi călătoriile, vizitele, zilele de naștere sau reuniunile. Un astfel de exercițiu este o modalitate excelentă pentru practică regulată și ajută, de asemenea, elevii să își dezvolte stilul unic și abilitățile de scriere. Transformarea evenimentelor plictisitoare ale unei zile obositoare și notarea lor într-un mod interesant este un exercițiu pe care orice copil îl poate avea în direcția de a deveni un scriitor creativ.

### ***Valorificarea gândirii creative a copiilor***

Elevii vor fi încurajați să formuleze întrebări întotdeauna și să nu accepte un răspuns ca final. Este întotdeauna bine să se meargă dincolo de o opțiune de răspuns. Dacă întrebările încurajează gândirea, atunci întrebările pot provoca elevii să vină cu mai multe opțiuni. Eșecurile nu trebuie să fie pedepsite în sine, iar copiii ar trebui încurajați să caute întotdeauna motivele eșecului lor și să depună un efort pentru a le depăși. Copiii ar trebui să fie determinați să își critice sau evalueze propriul lor lucru. De exemplu, după un exercițiu de scriere, întrebări precum cele de mai jos pot fi folosite pentru a face copiii să își evalueze propriile lucrări.

- Ce ți-a plăcut la scrierea ta?
- Care sunt lucrurile care nu ți-au reușit?
- Cum ți-ai dori să fie scrierea ta?
- Ce crezi că este nevoie pentru a o îmbunătăți?
- Ai ceea ce este necesar pentru a o îmbunătăți?

- Cum poți face asta eficient?

Copiii pot fi îndrumați să reflecteze asupra a ceea ce fac. Acest lucru poate duce la descoperirea unei viziuni mai largi și depășirea rutinei.

Profesorii pot formula, de asemenea, cerințe legate de creativitate, cum ar fi:

- Compuneți o scrisoare prin care să cereți părinților permisiunea pentru o excursie școlară.
- Care ar fi dialogul între tine și un coleg nou la școală?
- Ce soluție inventezi pentru a reduce lipsa de lucru acasă a colegilor de clasă?
- Ce modalități poți lua pentru a termina repede citirea unui text dat?
- Dacă ai fi profesor, scrie cum ai trata întârzierea la școală.
- Poți crea noi activități pentru timpul petrecut în pauză?
- Poți scrie o propunere pentru petrecerea de sfârșit de an a clasei?

O altă modalitate de a promova stimularea gândirii creative presupune încurajarea elevilor să rezolve diferite probleme, pentru care nu există încă răspunsuri bine definite.

#### ***Experiențe investigaționale privind abilitatea de scriere creativă la școlarii mici***

În vederea determinării unor priorități în cercetarea procesului de dezvoltare a abilității de scriere creativă a elevilor din învățământul primar și a trasării unor linii de acțiune formativă, au fost analizate mai multe cercetări ale specialiștilor în domeniu, sinteza acestora fiind expusă mai jos.

Ulu (2019) a investigat elementele de scriere creativă și de poveste la elevii de clasa a IV-a cu privire la abilitatea de scriere a textului narativ. Datele studiului au arătat că nivelurile de scriere creativă ale elevilor de clasa a IV-a nu erau adecvate în ceea ce privește originalitatea, fluența gândurilor, flexibilitatea ideilor, organizarea poveștilor, bogăția vocabularului, structura propoziției și stilul de scriere, respectarea regulilor gramaticale. Vaezi și Rezaei (2018) au elaborat un instrument cu principalele criterii care trebuie luate în considerare în evaluarea produselor de scriere creativă.

Scopul cercetării realizate de Babayigit (2019) a constatat în examinarea efectelor activităților de scriere creativă asupra atitudinilor față de citire și scriere la elevii de clasa a IV-a. Ca urmare a realizării activităților de scriere creativă, s-a constatat o îmbunătățire a atitudinii față de citire, scriere, cât și față de lecțiile de limbă și comunicare din școala primară.

În studiul inițiat de Ișçi et al. (2020), au fost evaluate produsele de scriere creativă ale elevilor din școala primară, în ceea ce privește „respectarea criteriilor de scriere creativă” și de conținut. S-a constatat că a existat o diferență între grupurile de elevi în ceea ce privește succesul în scrierea creativă, în funcție de variabila legată de timpul alocat lecturii. A existat o diferență semnificativă între studenții care citesc cărți timp de 30 de minute sau mai mult pe zi și cei care citesc cărți sub

30 de minute pe zi. Kumar (2020) a realizat un studiu bazat pe utilizarea metodelor cantitative și calitative pentru a explora dificultățile și eficacitatea scrierii creative în învățarea limbilor străine la nivelul învățământului primar. Rezultatele cercetării indică faptul că elevii sunt interesați să scrie ei înșiși folosindu-și imaginația, decât să urmeze instrucțiunile profesorilor. Analiza răspunsurilor elevilor arată că intenția acestora este de a avea activități suplimentare de scriere, care să-i ajute să-și îmbunătățească abilitatea de scriere creativă.

Segundo Marcos et al. (2020) au realizat un studiu pentru a investiga dacă gândirea creativă a elevilor poate fi îmbunătățită printr-un program structurat de activități de citire și scriere în contextul unei clase de învățare prin cooperare și de a testa o posibilă corelație între nivelul de dezvoltare a gândirii creative și rezultatele școlare. La program au participat șaiszeci de elevi din învățământul primar din sudul Spaniei timp de două luni. Elevii din grupul experimental au participat la activități de citire și scriere într-o clasă de învățare prin cooperare, iar elevii din grupul de control au primit cursul standard de citire și scriere de clasa a cincea. Rezultatele au relevat o creștere semnificativă a scorurilor privind gândirea creativă la elevii din grupul experimental.

Popović (2021) a examinat modul de înțelegere și aplicare a strategiilor de scriere și a evaluat semnificația acestor strategii în raport cu sine însuși ca scriitor la elevii din ciclul primar. Cercetarea s-a bazat pe crearea de texte în proză, cum ar fi texte literar-artistice, ca tip de scriere creativă descriptivă și narativă.

Uslu & Uslu (2021) au examinat impactul utilizării povestirii digitale colaborative asupra scrierii creative și asupra abilităților de învățare social-emoțională ale elevilor din clasa a IV-a. Grupului experimental i s-a atribuit o poveste digitală colaborativă, iar grupului de control i-a fost distribuită sarcina de a pregăti o prezentare vizuală. Datele obținute au indicat că există o diferență semnificativă între scorurile post-test de scriere creativă ale grupelor de cercetare.

Barton et al. (2023) au realizat o revizuire sistematică a literaturii la nivel internațional pentru a explora manifestarea creativității în scris și condițiile care influențează apariția acesteia la elevii din învățământul primar. Rezultatele cercetării au indicat faptul că mulți participanți s-au evaluat ca fiind creatori de succes ai unui text scris.

În Tabelul 1.5. este dată o sinteză a studiilor din ultimii ani, pentru a evidenția scopul cercetării, participanții, metodele și instrumentele utilizate, rezultatele principale obținute.

**Tabelul 1.5. Investigarea scrierii creative în învățământul primar**

<b>Autori</b>	<b>Scop</b>	<b>Participanți</b>	<b>Metode de cercetare</b>	<b>Rezultate</b>
Stukavcová (2017)	examinarea modului în care scrierea creativă contribuie la îmbogățirea vocabularului și la dezvoltarea personală	-	studiul de caz	Sunt analizate beneficiile predării scrierii creative la nivelul învățământului primar.
Vaezi & Rezaei (2018)	validarea unui instrument pentru evaluarea produselor de scriere creativă	-	-	Grila de scriere creativă propusă poate juca un rol esențial în îmbunătățirea calității instruirii și promovarea învățării elevilor.
Babayigit (2019)	examinarea efectelor activităților de scriere creativă asupra atitudinilor în raport cu citirea și scrierea	35 elevi din clasa a IV-a	experimentul	S-a constatat îmbunătățirea atitudinii față de citire, scriere, cât și față de lecțiile de limbă și comunicare.
Ulu (2019)	investigarea elementelor de scriere creativă și de poveste cu privire la abilitățile de scriere a textului narativ		experimentul	Nivelurile de scriere creativă ale elevilor de clasa a IV-a nu erau adecvate.
İşçi et al. (2020)	evaluarea produselor elevilor pe baza respectării criteriilor de scriere creativă	122 elevi din clasa a IV-a	scala pentru evaluarea produselor de scriere creativă (Beydemir, 2010)	O variabilă importantă a succesului în scrierea creativă este timpul alocat lecturii.
Kumar (2020)	explorarea dificultăților și eficacității scrierii creative în învățarea limbilor străine	40 elevi	chestionarul, interviul	Din datele cercetării, reiese că elevii sunt interesați să scrie ei înșiși folosindu-și imaginația, decât să urmeze instrucțiunile profesorilor.
Segundo Marcos et al. (2020)	dezvoltarea gândirii creative printr-un program structurat de activități de citire și scriere	60 elevi	experimentul	Rezultatele au relevat o creștere semnificativă a scorurilor privind gândirea creativă la elevii din grupul experimental, în comparație cu cei din grupul de control și o corelație pozitivă moderată între gândirea creativă și rezultatele școlare.
Popović (2021)	evaluarea semnificației strategiilor de scriere în raport cu sine	154 de elevi	chestionarul	Un număr semnificativ de participanți la cercetare se evaluează ca fiind creator de succes al unui text scris.

	însuși ca cel care scrie			
Tsatsou-Nikoulouli, & Mavrogeni (2021)	îmbunătățirea empatiei prin utilizarea scrisului creator ca instrument educațional	573 elevi	experimentul	Rezultatele au evidențiat o îmbunătățire din punct de vedere statistic a evaluării empatiei la grupul de intervenție, comparativ cu grupul de control.
Uslu & Uslu (2021)	examinarea efectului utilizării povestirii digitale colaborative asupra scrierii creative	60 de elevi din clasa a IV-a	experimentul	Utilizarea povestirii digitale a avut un impact pozitiv asupra abilităților de scriere creativă la elevii din grupul experimental.
Al-Tamimi & Jaber (2022)	investigarea efectelor utilizării strategiei cubismului (formelor geometrice) asupra dezvoltării deprinderilor de scriere creativă	71 elevi	experimentul	Nu există o diferență semnificativă statistic între scorurile medii ale elevilor din grupul experimental și scorurile medii ale grupului de control.
Barton et al. (2023)	analiza literaturii la nivel internațional	-	revizuirea sistematică a literaturii	Proprietățile emergente personale, structurale și culturale care caracterizează practica scrisului creator au fost identificate cu ajutorul teoriei realiste critice a reflexivității a lui Archer.
Hashim et al. (2023)	utilizarea iPad-ului pentru îmbunătățirea abilității de scriere creativă	50 elevi	chestionarul	Analiza datelor a demonstrat că elevii au o percepție pozitivă față de utilizarea iPad-ului pentru îmbunătățirea abilității de scriere creativă.

Se constată că cele mai multe studii în acest domeniu sunt realizate predominant cu implicarea elevilor din clasa a patra. Ca metode de cercetare predomină experimentul, în vederea determinării efectelor utilizării scrierii creative asupra elevilor (Babayigit 2019; Ulu 2019; Uslu & Uslu 2021). Un alt rezultat care se desprinde din analiza a studiilor indică lipsa unor instrumente validate pentru evaluarea produselor scrierii creative. Au fost identificate puține instrumente pentru evaluarea produselor de scriere creativă (Beydemir 2010; Vaezi și Rezaei 2018). Nu există instrumente validate în acest domeniu pe populația din România. Se constată că cercetarea cea mai recentă realizată de Hashim et al. (2023) valorifică resursele digitale pentru îmbunătățirea abilității de scriere creativă, ceea ce arată că studiile viitoare vor integra tehnologii inovative.

În urma analizei studiilor axate pe investigarea abilităților creative în învățământul primar, pot fi delimitate următoarele categorii de cercetări (Gavriliuț 2023c):

a) studii care au la bază examinarea efectelor scrierii creative asupra dezvoltării unor componente, cum ar fi deprinderile de citire și scriere (Babayigit 2019), îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea personală (Stukavcová 2017), empatia (Tsatsou-Nikolouli, & Mavrogeni 2021);

b) cercetări care evidențiază măsurarea impactului unor activități diferite asupra dezvoltării abilității de scriere creativă, ca de exemplu utilizarea povestirii digitale colaborative (Uslu & Uslu 2021), a strategiei cubismului (Al-Tamimi & Jaber 2022) sau a resurselor digitale, ca iPad (Hashim et al. 2023);

c) studii care vizează validarea unor instrumente pentru evaluarea produselor de scriere creativă a elevilor din învățământul primar (İşçi et al. 2020; Vaezi & Rezaei 2018);

d) cercetări axate pe analiza sistematică a literaturii de specialitate la tematica scrierii creative (Barton et al. 2023).

Rezultatele unor cercetări realizate în învățământul secundar (Kovalan 2018) au demonstrat eficiența tehnologiei integrate pentru tehnicile de scriere creativă în vederea dezvoltării holistice a abilităților lingvistice ale elevilor. Există și studii care se focalizează pe formarea cadrelor didactice din învățământul primar, din perspectiva dezvoltării abilității de scriere creativă. Maclusky și Cox (2011) s-au axat pe dezvoltarea abordărilor de predare a scrierii creative în școlile primare, astfel încât au contribuit la formarea și dezvoltarea profesională continuă a profesorilor. Akkaya (2014) a evaluat punctele de vedere ale profesorilor din clasa a IV-a cu privire la procesul de scriere creativă. Rachmajanti et al. (2022) au implementat un program bazat pe antrenament reflexiv, pentru a îmbunătăți abilitățile de scriere creativă ale profesorilor într-un singur ciclu, care include planificarea, acțiunea, observarea și reflectarea. Rini and Cahyanto (2020) precizează că în școlile primare activitățile de scriere creativă se desfășoară într-o manieră ghidată, astfel încât profesorii trebuie să proiecteze învățarea care să-i ajute pe elevi să realizeze acest lucru. Prin urmare, este foarte importantă formarea și exersarea abilității de scriere creativă la profesorii din învățământul primar.

Alte studii (Bražienė 2019) se bazează pe explorarea atitudinilor profesorilor față de predarea scrierii creative la nivelul învățământului primar. Barbot et al. (2012) au efectuat un studiu pe un grup format din 15 experți în scriere creativă. Rezultatele cercetării au arătat că scrierea creativă este productivă atunci când elevii își folosesc imaginația și alte procese creative pentru a crea narațiuni fictive sau o scriere „neobișnuit de originală”. Ei au remarcat, de asemenea, că scrierea creativă este importantă pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică și creativă ale elevilor și a modalităților în care aceștia pot aborda viața în moduri creative.

### 1.3. Concluzii la Capitolul 1

1. Prin raportare la disciplina școlară Limba și literatura română s-au adus dovezi științifice pentru faptul că limba este un organism viu, un tot organic, creativ și mereu activ, un proces dinamic, aflat într-o continuă schimbare. Procesul de învățare a limbii în școală, de asemenea, este într-o continuă schimbare, proces reprezentat de un șir de teorii, concepții, modele care fac dovada unor structuri acționale de importanță stimulativă în contextul învățării scrierii în general și a dezvoltării scrierii creative. În acest context referențial, analiza unora dintre ele, care vizează cogniția, afectivitatea, lectura, comunicarea, sunt relevante în aria abordării tematice a investigației respective: *teoria învățării limbii în perioada sensibilă*, *teoria organizatorilor cognitivi*; *modelul învățării lecturii orientate spre dezvoltarea gândirii critice*; *modelul Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice (Reading and Writing for Critical Thinking – R.W.C.T.)*; *modelul comunicativ-funcțional*; *concepția educației literar-artistice etc.*

2. În vederea dezvoltării reperelor esențiale în dezvoltarea abilității de scriere creativă a fost analizat *conceptul de competență* la nivel general, care descrie capacitatea unui individ de a realiza o activitate conform prescripțiilor. Ceea ce definește în mod esențial competența, pe lângă faptul că se manifestă ca o posibilitate demonstrată și demonstrabilă prin fapte cognitive sau acționale ale elevului, este că ea invocă organizări și reorganizări continue ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini. În legătură cu ipostazierea competenței, s-au evidențiat comparativ trăsăturile definitorii ale capacității, abilității, deprinderii, priceperii, comportamentului. Un loc aparte revine competenței de lectură sau lectorală, care presupune formarea abilității de citire, dar și a aptitudinii de înțelegere și interpretare a celor citite, de înțelegere a sensului cuvintelor, de trăire a sentimentelor transmise de textul literar. *Competența lectorală* include două tipuri de lectură (eferentă și estetică) și include abilitățile de a găsi, selecta, interpreta și evalua informațiile din texte diverse. Chiar și la cel mai elementar nivel de dezvoltare, competența lectorală asigură producerea *stării de lectură* – prima și cea mai importantă finalitate a activității de lectură, care reprezintă exercitarea/ manifestarea concomitentă de către elevul cititor a actelor de receptare, imaginare, gândire și creație artistică, convertite în emoții și sentimente estetice.

3. Referitor la noțiunea de *scriere creativă*, aceasta a fost percepută în mod general ca fiind scrierea care vine din imaginație, arta de a inventa, de a născoci, de a concepe în cel mai creativ și convingător mod posibil, capacitatea de a reconstrui cunoștințele, conceptele, evenimentele existente, prin restabilirea și realizarea unor asocieri între ele. Pentru a reconsidera predarea scrierii creative ca o formă de artă, au fost evidențiate următoarele perspective: a libertății, ca o modalitate



semnificativă de exprimare personală liberă; cea estetică, în care experiența frumuseții joacă un rol important în generarea inspirației și a creativității în scriere; a motivației.

În urma analizei studiilor axate pe investigarea abilității de scriere creativă în învățământul primar, au fost delimitate următoarele categorii de cercetări: studii care au la bază examinarea efectelor scrierii creative asupra dezvoltării unor componente, cum ar fi deprinderile de citire și scriere, îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea personală; cercetări care evidențiază măsurarea impactului unor activități diferite asupra dezvoltării abilității de scriere creativă; studii care vizează validarea unor instrumente pentru evaluarea produselor de scriere creativă a elevilor din învățământul primar; cercetări axate pe analiza sistematică a literaturii de specialitate la tematica scrierii creative.

## 2. SEMNIFICAREA COMPOZIȚIONALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC AL DEZVOLTĂRII ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ LA ȘCOLARII MICI

### 2.1. Finalitățile educației lingvistice și literare în raport cu abilitatea de scriere creativă

Raportarea la finalitățile educației lingvistice și literare de valorificare a citirii și scrierii în clasele primare este relevantă în contextul orientării rezultative a demersului de dezvoltare a abilității de scriere creativă. Punerea în evidență a finalităților respective definește rațiunea acțiunilor întreprinse, indică vectorul dezvoltării, posibilitățile de atingere a unei destinații proiectate, rațional anticipabilă. Finalitățile produc un efect „optic” de constituire a unităților fondatoare ale modelului pedagogic.

În acest context referențial, dezvoltarea abilității de scriere creativă esențializată ca proces educațional de factură eferentă urmează calea unor finalități cărora le este specifică considerarea lecturii și scrierii ca atare, raportându-se profund la creare, care recuperează imaginația și reflecția elevului. Raportul dintre vorbire și scriere înclină, în acest caz, spre scriere în prelungirea unei scrieri bune, calitative, creative. Reevaluarea abilității de scriere creativă solicită apelul la finalitățile educației lingvistice și literare, contribuind, astfel, la stabilirea logosului scriptic.

Finalitățile educației la nivelul disciplinei Limba și literatura română sunt orientate spre formarea competențelor de comunicare, atât orală, cât și scrisă. Pe baza acestor competențe, se dezvoltă deprinderile și abilitățile de bază privind receptarea mesajelor orale și scrise, precum și abilitățile de bază referitoare la exprimarea scrisă.

Pentru a pune în evidență aspectele cele mai importante ale curriculumului pentru învățământul primar în raport cu abilitatea de scriere creativă, putem evidenția mai multe dominante (*Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință* 1998, pp. 22-23): recurgerea la modelul comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea scrisă este un domeniu complex, care înglobează procesele de receptare și de producere a mesajului oral și a celui scris („citirea/ lectura”), precum și cele de exprimare scrisă; definirea domeniilor disciplinei exclusiv în termeni de capacități și abilități (receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orală și exprimarea scrisă; prezentarea comunicării în calitate sa de competență umană fundamentală acoperind deprinderi de receptare și de exprimare orală, respectiv scrisă; reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, precum și proceselor de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor; centrarea obiectivelor pe formarea de capacități proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare scrisă; punerea

accentului pe învățarea procedurală, pe structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de probleme, de explorare și de investigare, caracteristice activității comunicative etc.

Abordarea pedagogică a educației lingvistice se poate sprijini pe un șir de fapte complexe, idei active în formularea problemelor și găsirea de soluții, acestea fiind următoarele: limbajul implică nu numai gândirea elevului, ci și ființa lui; sensul vorbirii este dat de lucrurile care există real; vorbirea este logică, reflectând structura obiectivă a ființei; limbajul reflectă activitatea voinței; vorbirea este exteriorizarea conceptelor prin cuvinte; limbajul ca expresie este un semn al inteligenței, iar ca semnificație este un semn al lucrului. În baza acestora, putem formula unul din obiectivele de bază ale educației lingvistice: punerea în valoare a unității ființei elevului și a inteligenței lui în cadrul educației lingvistice Callo (2000, p. 57).

Pâslaru (2003) susține că limba nu este doar un instrument de comunicare, ce trebuie cunoscut și achiziționat în vederea unei mai bune inserții sociale, ci și un mediu spiritual în care omul se produce ca atare, o realitate creată cotidian de activitatea comunicativ-verbală a omului. Studiul limbii oferă ample deschideri formării unei personalități libere în baza obiectivelor educaționale specifice, obiective care indică performanțele ce urmează a fi atinse de către elevi în dezvoltarea lor comunicativă și care satisfac trebuințele de dezvoltare a elevilor și nu acumularea de informații despre sistemele limbii. Obiectivele educației lingvistice preconizează formarea instrumentelor de cunoaștere și formare – cunoștințe, competențe, atitudini, care îi conferă elevului statutul de obiect și subiect al actului educativ. Toate capacitățile comunicative prezintă achiziții ale personalității elevului și sunt atestate indirect, prin tipuri variate de activități comunicative, orientate asupra unui fenomen lingvistic/ comunicativ.

Prin intermediul disciplinei Limba și literatura română în clasele primare se asigură învățarea unora dintre instrumentele de bază ale activității intelectuale: cititul, scrisul, exprimarea corectă, care au implicații în întreaga evoluție a elevilor. Citirea și scrierea sunt instrumente intelectuale de care omul se folosește toată viața. Pentru ciclul primar, familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rând cu cititul și scrisul, constituie conținutul esențial al întregii activități, funcția de bază. De fapt, a-l învăța pe micul școlar să citească și să scrie înseamnă a-l învăța cum să învețe.

Însușirea de către micii școlari a instrumentelor de bază ale muncii intelectuale (cititul și scrisul) este o activitate complexă și, de aceea, nu se poate realiza integral în clasele pregătitoare. De felul în care elevii și-au însușit în ciclul primar cititul și scrierea depinde în cel mai înalt grad randamentul școlar și prevenirea rămânerii în urmă la învățătură. Este cunoscut faptul că în clasele primare cititorii buni sunt, în cele mai multe cazuri, buni și la celelalte obiecte de învățământ.

Dimpotrivă, elevii care nu realizează actul citirii la nivelul corespunzător sunt predispuși insucceselor și la celelalte discipline școlare.

Punând problema formării competențelor de comunicare, trebuie să subliniem că acestea se află în strânsă legătură cu principalele competențe generale prevăzute în programa școlară (*Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a – a IV-a 2014*): „receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare; exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare; receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare; redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare.”

Aceste finalități demonstrează că activitățile de învățare realizate în cadrul orelor de limba și literatura română se racordează la schimbările din societate, care influențează formarea adecvată a competențelor de comunicare la elevi. Educația lingvistică, în variantă actualizată, ca reacție la transformările care se produc în sistemul educațional, reclamă aceste „drepturi” de constituenți ai unui domeniu complementar, dar nu mai puțin important, acela al *dezvoltării personalității elevului*. Misiunea fundamentală a educației realizate la limba română este de a dezvolta capacitatea elevului de vârstă școlară mică de a exterioriza *curiozitatea științifică, interesul de cunoaștere*, de asimilare a unui sistem de noțiuni elementare cu caracter literar. Schimbările realizate în cadrul Ariei Limbă și comunicare sunt asigurate prin aplicarea unor strategii cât mai diverse de predare-învățare, de o nouă modalitate de organizare a timpului școlar pe activități monodisciplinare și transdisciplinare și de utilizare a unor instrumente adecvate de evaluare.

La nivelul ariei curriculare Limbă și comunicare este importantă paradigma comunicativ-funcțională, care generează o serie de înnoiri esențiale în structura disciplinei. Scopul principal al limbii și literaturii române, ca disciplină componentă, îl constituie formarea și dezvoltarea progresivă a competențelor de bază în comunicarea orală și scrisă (Pamfil 2003). Prin noua paradigmă, se propune o învățare dinspre și pentru competența de comunicare, ceea ce presupune dezvoltarea echilibrată a celor patru deprinderi integratoare: de receptare a mesajelor orale și scrise și de exprimare orală și scrisă.

Obiectivele și conținuturile sale sunt cele care determină alegerea formelor de organizare, a strategiilor, a metodologiei și tehnologiei didactice. Cristea (2005, pp. 159-160) consideră că prioritară este interacțiunea celor trei componente psihologice, care determină nivelarea ierarhică a obiectivelor. Obiectivele de competență definesc substratul cognitiv, afectiv sau psihomotoriu al instruirii; constituie obiectul învățării în cadrul activității de instruire, elementul asupra căruia se va exercita capacitatea de învățare în calitate de „unealtă care permite achiziționarea cunoștințelor”.

Finalitățile de competență sunt studiate și avansate pentru a dobândi o cunoaștere dinamică, raportată la valori, programe, cunoștințe dezvoltate la nivelul activității de instruire. Raportarea obiectivelor de competență la cunoștințe este realizabilă printr-un proces pedagogic complex de dinamizare, de transpunere didactică și de mobilizare a obiectivelor de competență.

Dinamizarea se realizează prin trei componente:

- declarativă – *savoir-dire*, care corespunde unei cunoașteri teoretice verbale;
- procedurală – *savoir-faire*, care se referă la tehnici, strategii de acțiune asupra mediului și soluționarea unor probleme;
- conativă – *savoir-être*, care depinde de voință, de afectivitate, de motivații, fiind corespunzătoare criteriului „a vrea să știi”.

**Finalitățile de formare** definesc capacitățile necesare pentru mobilizarea competențelor în sensul atingerii performanțelor dorite; constituie operația intelectuală necesară în învățare (a abstractiza, a generaliza, a analiza, a sintetiza etc.). **Finalitățile de capacitate** angajează o nouă modalitate de analiză a taxonomiilor și implică interacțiunea obiectivelor psihologice de ordin cognitiv-afectiv-psihomotoriu. Ele presupun orientarea spre componenta dominantă a competenței pentru a alege o singură componentă explicită de capacitate în raport de situația elevului. De exemplu, în cazul unui elev cu nivel minim de pregătire, este selectat obiectivul de competență care vizează cunoașterea simplă a conceptului, realizată prin obiectivul care activează capacitatea de memorare și reproducere.

**Finalitățile de performanță** definesc sarcinile concrete ale elevului, realizabile până la sfârșitul unei activități concrete, în condiții de instruire concrete. Ele reprezintă produsul vizibil al învățării realizată de elev prin mobilizarea competențelor și a capacităților.

În acest cadru referențial, *capacitățile cognitive* au un rol determinant în realizarea unei instruiți individualizate la nivelul corelației dintre competență –capacitate–performanță.

Plecând de la aceste considerații, conform modelului educației literar-artistice, sunt evidențiate trei componente în formarea competențelor (Pâslaru 2013): aspectul cognitiv, psihomotor și atitudinal. *Aspectul cognitiv* al competenței literar-lectorale este reprezentat de un sistem de cunoștințe precum:

- cunoștințe conceptuale: conceptele de literatură și artă;
- cunoștințe de bază: fenomenele principale ale operelor literare citite/studiate, referitoare la formă și mesaj: autor, emoții, trăiri și stări afective, idei, gânduri, personaje, acțiuni, narațiuni, descrieri; înțelegerea noțiunilor și categoriilor literar estetice; receptarea, imaginația, gândirea, creația literară-artistică etc.

*Domeniul psihomotor* al competenței lectorale este constituit din capacități literare-lectorale: de imaginare a fenomenelor operei literare; de gândire artistică: stabilirea, evidențierea, analiza, comentarea și interpretarea (inclusiv comparată) a fenomenelor și a operelor literare; de creație literară și nonliterară.

*Domeniul atitudinal* se manifestă în: așteptări; emoții estetice și stări afective (starea de lectură); acte de voință în valorificarea fenomenelor și operelor literare; evaluarea fenomenelor și operelor literare, a propriei stări de lectură și a achizițiilor gândirii și a creației literar-lectorale etc.

Un rol important în formarea competenței lectorale îl are construirea unor scheme de analiză a capacităților psihice la nivelul taxonomiilor care dezvoltă obiective afective (Tabelul 2.1). Formularea finalităților afective are la bază valorificarea modelului de învățare elaborat de Mindler (2003, p.61, 62).

**Tabelul 2.1. Capacități afective**

<b>Finalități pe termen mediu și lung</b>	<b>Capacități afective pe termen mediu</b>	<b>Performanță pe termen scurt</b>
Receptare afectivă	Atenție dirijată susținută afectiv	A reacționa afectiv
Răspuns afectiv	Asentiment afectiv	A aproba afectiv
Valorizare afectivă	Acceptarea afectivă a unei valori	A acționa afectiv în numele unei valori
Organizare afectivă	A teoretiza necesitatea unui demers afectiv	A realiza un demers afectiv
Caracterizare afectivă	Raportare afectivă la un sistem de valori	A integra demersuri de tip afectiv

Achiziționarea finalităților de capacitate solicită revenirea ciclică la obiectivele de competență care susțin „o specificare a conținutului”. Pe de altă parte, „alegerea capacității” depinde și de strategia necesară pentru soluționarea problemei sau situației–problemă prin încercare –eroare, insight sau condiționare operantă.

Rezultatele educației școlare, care dau valoare sistemului educațional, trebuie să depășească simpla achiziție a cunoștințelor, să creeze posibilități de implicare și participare socială a generației în creștere. Această schimbare de accent este menită să ducă la ridicarea nivelului calitativ al educației și la rezolvarea problemelor de performanță a pregătirii școlare, în aprecierea cărora prevalează criteriile de relevanță socială. Prin urmare, educația lingvistică se orientează spre formarea unui elev care să poată „vorbi în scris” în adevăratul sens al cuvântului.

## **2.2. Modalități de valorificare a conținuturilor curriculare din perspectiva dezvoltării abilității de scriere**

În scopul dezvoltării abilității de scriere creativă este relevantă *perspectiva interdisciplinară*, fundamentată pe *principiul învățării prin acțiune*, care încurajează interacțiunea pozitivă, motivarea și implicarea elevilor în procesul propriei formări. La disciplina Limba și literatura română se pune accent pe dezvoltarea competenței lectorale și abilității de scriere creativă în baza *principiului integrării* conținuturilor curriculare (Gavriliuț 2023a).

Conform *Ghidului de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar din Republica Moldova*, demersul practic al educației lingvistice și literare în clasele primare este reglementat de principii inter- și multidisciplinare, reluate de către disciplinele *Limba română (gramatică)*, *Citirea și dezvoltarea vorbirii coerente*, *Lectura particulară (tainele cărții)*, precum și corelarea cu unele discipline cum sunt *Științe*, *Educația morală spirituală*, *Educația artistico-plastică* etc., care, în ansamblu, formează un complex didactic-educativ unitar și multifuncțional, în care se împletesc organic conținuturile lingvistice (lexic, fonetică, gramatică), artistic-estetice (literatură, arte plastice) și procesele psiholingvistice ale învățării (limbajul și comunicarea). Abordarea holistică a disciplinei școlare Limba și literatura română presupune interacțiunea și corelarea elementelor de construcție a comunicării (unități fonologice, lexicale și gramaticale), precum și echivalența proceselor ce definesc exprimarea orală (vorbirea) și a celor ce definesc exprimarea scrisă (redactarea), implicând în mod pregnant funcțiile afectivă, motivațională și atitudinală ale comunicării și ale comportamentului elevului, în general. Realizarea acestora se produce inclusiv în baza textului literar/ nonliterar, care profilează și dezvoltă necesitatea și utilitatea de învățare a limbii române pe coordonatele lingvistică, comunicativă, literar-artistică (*Ghid de implementare a Curriculumului învățământului primar*, Chișinău 2018).

Modalitățile de organizare interdisciplinară a conținuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline Crețu (1998, p. 120):

- interdisciplinaritatea unor domenii învecinate (exemplu: limba și literatura, literatura și arta);
- interdisciplinaritatea problemelor abordate;
- transferul de metode sau de strategii de cunoaștere, de investigație științifică;
- transferul de concepte – demersul este centrat pe o listă de concepte comune, fiind valorificate conotațiile și valențele lor în domenii diferite de cunoaștere.

După cum am specificat în analizele anterioare, lectura și scrierea sunt tratate ca elemente de integrare ce apar la nivel intradisciplinar, ca urmare a conjugării a două conținuturi

interdependente ale învățării, aparținând aceluiași domeniu de studiu, pentru a rezolva o problemă. Rezultă armonizarea unor elemente aparent independente în cadrul obiectului limba și literatura română pentru dezvoltarea anumitor abilități și atitudini. Această integrare la nivelul disciplinei prezintă o serie de avantaje (Gavriliuț 2019): „creșterea coerenței interne a disciplinei Limba și literatura română datorită centrării pe procesul de învățare și mai puțin pe structura academică a domeniului, creșterea relevanței predării prin îmbogățirea activităților de învățare, creșterea eficienței învățării prin armonizări interne”.

La nivelul curriculumului pentru disciplina Limba și literatura română din învățământul românesc și Republica Moldova, se regăsesc conținuturi adecvate pentru formarea abilității de scriere creativă (Tabelul 2.2.).

**Tabelul 2.2. Conținuturi adecvate pentru formarea abilității de scriere (clasa a IV-a)**

<b>DOMENII de conținut</b>	<b>CONȚINUTURI Programa școlară pentru Limba și literatură română, clasa a IV-a, România</b>	<b>UNITĂȚI de conținut</b>	<b>CONȚINUTURI Curriculum național, învățământ primar, Limba și literatura română, clasa a IV-a, Republica Moldova</b>
<b>„Funcții ale limbii (acte de vorbire)</b>	<p>„-descrierea (de personaje imaginare, de film/ carte)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relatarea unei întâmplări imaginate</li> <li>- oferirea de informații referitoare la universul școlii sau extrașcolar</li> <li>- formularea de solicitări formale și informale</li> <li>- prezentarea (unor rezultate/proiecte)</li> <li>- inițierea și menținerea unui schimb verbal</li> </ul>	<p>„Comunicarea dialogată</p> <p>Comunicarea monologată</p> <p>Comunicare descriptivă</p> <p>Comunicarea nonverbală</p>	<p>„Dialogul: tema, replicile, exprimarea acordului/dezacordului, răspunsuri eliptice.</p> <p>Modalități de exprimare orală: monologul.</p> <p>Descrierea de tip portret a persoanei proprii (ghidat).</p> <p>Gest, mimică. Semne convenționale</p>
<b>Textul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-textul pentru lectură are minimum 800 cuvinte</li> <li>-text literar narativ; text descriptiv de tip portret; poezii scurte adecvate nivelului de vârstă</li> </ul>	Lectura	<p>Înțelegerea și interpretarea celor citite în gând.</p> <p>Textul literar. Textul literar narativ. Descrierea. Fragmentul de text ce conține descriere.</p> <p>Organizarea logico-semantică a textului. Componentele textului: titlul, autorul, conținutul. Tema, ideea, locul și timpul acțiunii.</p> <p>Personajele literare. Însușiri/trăsături fizice, trăsături morale (conform faptelor descrise).</p> <p>Specii literare: povestea, povestirea, fabula, snoava, poezia, ghicitoarea, proverbul, pastelul.</p>



<b>Variabilitatea limbii și a comunicării în contexte diferite”</b>	-intuirea persoanei, a timpului -intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect-predicat”	Scrisul  Contexte de realizare”	Organizarea estetică a textului în pagină. Redactarea conținutului textului. Compunerea (scris): redactarea textelor proprii cu și fără reperi. Tipuri de compuneri”
---	--	---------------------------------------	---

Dacă e să ne referim la conceptul de dezvoltare în contextul dezvoltării abilităților, atunci trebuie să precizăm că prin acest concept se înțelege un proces de trecere spre mai bun, spre superior, complex print-o succesiune de etape, fiecare reprezentând o unitate integră, care conduce spre ceva îmbunătățit sau chiar spre ceva nou. Trecerea schimbărilor cantitative în schimbări calitative este *legea universală a dezvoltării* lumii materiale.

Dezvoltarea se caracterizează, conform opiniei lui X. Werner și L. S. Vygotsky, în primul rând prin modificări calitative, apariția unor noi mecanisme, noi procese, noi structuri. Cele mai importante semne de dezvoltare sunt: diferențierea, dezmembrarea elementului anterior unic; apariția unor aspecte noi, elemente noi în dezvoltarea însăși; restructurarea legăturilor dintre laturile obiectului. În condițiile dinamicii universale, orice domeniu al existenței și cunoașterii, orice sistem se află într-un proces continuu de devenire. *Devenirea* se realizează printr-o împletire strânsă între momente de creștere și de transformare. Procesul care ia naștere din schimbări cantitative se numește *creștere* și constă în adăugarea de unități cantitative în cadrul aceleiași determinări calitative, în cadrul aceluiași domeniu de stabilitate structurală. Raportată la relația reciprocă dintre determinarea cantitativă și cea calitativă, creșterea este o condiție și o consecință a *dezvoltării calitative*. Procesul de modificare a calității se numește *transformare*, schimbările provocate de acest proces privind esența sistemului sau proprietățile sale esențiale. Transformarea este expresia instabilității structurale a fenomenelor.

Un rol aparte în teoretizarea conceptului de dezvoltare îl are dialectica lui Hegel, care nu este o metodă, ci decurge logic din dezvoltarea și evoluția realității. Pentru Hegel, schimbarea este o caracteristică fundamentală a realității. El credea că lumea este un proces de devenire, în care lucrurile sunt întotdeauna în mișcare și evoluție. În opinie hegeliană, dialectica este un proces de dezvoltare în care o idee sau o formă se transformă într-o idee sau formă nouă. Hegel a folosit dialectica pentru a explica dezvoltarea tuturor aspectelor realității, inclusiv a naturii, a societății și a gândirii. Potrivit dialecticii lui Hegel, dezvoltarea ideilor se realizează prin intermediul unui conflict între o teză (o poziție sau concept) și o antiteză (opозиția sau negarea poziției inițiale). Aceste două elemente opuse intră într-un proces de confruntare dialectică, generând o soluție superioară, numită sinteză. Sinteza devine apoi noua teză care va începe ciclul dialectic din nou.

Conceptul de dezvoltare. Categoriile ce caracterizează procesul de dezvoltare. Disponibil: <https://goaravetisyan.ru/ro/ponyatie-razvitiya-kategorii-harakterizuyushchie-process-razvitiya/>

Dacă raportăm această viziune la ideea de dezvoltare a abilităților elevilor, atunci abilitatea inițială este *teza*, acțiunea educațională formează *antiteza* și noul nivel al abilității constituie *sinteza*.

În vederea dezvoltării specificului de vârstă a școlarului mic prezentăm o sinteză ce reflectă raportarea la activitatea de scriere creativă. Problemele acestei vârste sunt legate de învățare, care este tipul fundamental de activitate pentru copil. Deprinderea de citire și scriere este primordială, deoarece devine mijlocul achiziționării în general a cunoștințelor. Copilul asimilează pe parcursul acestei perioade un volum mare de cunoștințe, dezvoltându-și concomitent modalități noi de înțelegere. Tot acum se dezvoltă o serie de calități ale cunoașterii: observarea atentă, exprimarea în mod desfășurat a ideilor, imaginația etc. Imaginația elevului mic devine mai complexă, mai bogată, se bazează pe termeni și împrejurări din ce în ce mai variate, devenind un reper important în dezvoltarea abilității de scriere creativă. Copilul la această vârstă se entuziasmează repede, are o mare admirație pentru întâmplările neobișnuite, îi place să aibă roluri în care să interpreteze personajele preferate. În această perioadă, la nivelul personalității se structurează trebuințele, interesele și atitudinile. Modul în care el apreciază mediul școlar (corectitudinea, lipsa favoriților etc.), dezvoltă la copil simțul propriei valori. Perioada școlarului mic se caracterizează, din punct de vedere social, prin apariția prietenilor, copiii devenind mai puțin dependenți de părinți și mai interesați de colegi, de prieteni. Activitățile, atât jocul cât și munca, sunt tratate cu pasiune.

Pentru formarea și dezvoltarea abilității de scriere creativă, pot fi valorificate tehnicile de studiu individual și scriere, propuse de M. E. Dulamă (2008). Aceste tehnici sunt valoroase, deoarece facilitează dezvoltarea autonomiei elevilor, oferindu-le capacitatea de a-și identifica „nevoile și interesele, să fixeze scopuri și obiective personale, să ierarhizeze prioritățile, să proiecteze, să organizeze, să monitorizeze și să dirijeze propria învățare și activitate, să decidă și să aplice strategii, metode și tehnici de învățare și autoevaluare, să își formeze abilități metacognitive și să exerseze strategii metacognitive, să aleagă și să utilizeze eficient resursele materiale, să dozeze și să valorifice optim resursele de timp”. Astfel, elevii, cu ajutorul acestor tehnici și strategii, pot dovedi creativitate, spirit critic, deoarece dobândesc cunoștințe și competențe transferabile în contexte noi, învață să învețe, manifestă inițiative, se angajează în activitate cu întregul potențial intelectual, fizic, volitiv și afectiv.

La disciplina Limba și literatura română, utilizarea acestor tehnici presupune distribuirea unei diversități de sarcini elevilor, care să fie orientate atât spre asimilarea de cunoștințe (a ști) și aplicarea acestora (a ști să faci), cât și spre formarea unor comportamente și manifestarea unor

atitudini (a ști să fii), ca părți componente ale competențelor lectorale (Gavriluț 2023b). „Dacă în lecțiile tradiționale, sarcinile de lucru individual erau efectuate de obicei în cadrul temelor de acasă, în lecțiile moderne se asigură o învățare transparentă, explicită, cu sens, centrată pe nevoile reale ale elevilor, prin exercițiile de ghidare a studiului și a scrierii.” (Dulamă 2008).

**Pachetul metodologic** propus se constituie pornind de la înțelegerea dezvoltării ca posibilitate de îmbunătățire a abilității de scriere creativă a școlarului mic. Ceea ce ne dorim să punem în evidență sunt avantajele acestor tehnici, ca alternative formative, în raport cu scrierea creativă. Fiecare din aceste tehnici reprezintă o anumită viziune și nu oferă o panoramă completă. Ideea este că, fiind un „mecanism” de producere a sensurilor, acestea pun în mișcare înțelegerea limbii ca „joc” al semnelor și înțelegerea realității ca imagine naturală.

*Lectura explicativă.* V.-M. Cojocariu (2008) definește lectura drept o metodă didactică al cărei specific constă în „valorificarea, sub aspect formativ și informativ, a surselor școlare scrise (de la manual, culegeri de exerciții, creștomaii până la un text de pe Internet)”. Metoda poate fi utilizată cu succes pentru formarea competențelor lectorale, în strânsă legătură cu particularitățile de vârstă ale școlarii mici și în funcție de complexitatea rezultatelor ce se vor constitui din interacțiunea cu cartea, în special cele care influențează pozitiv abilitatea de scriere creativă.

Lectura explicativă se realizează diferențiat în funcție de natura textului Moise (1996, pp. 150-152). Există o serie de etape care sunt parcurse în aplicarea metodei:

- lectura integrală a textului (realizată de învățător, pentru propunerea sa ca model, fie de un elev foarte bun, cu rol suplimentar stimulator);
- reluarea lecturii integrale cu scopul împărțirii textului în fragmente (epice/ logice);
- lectura analitică, a fiecărui fragment, însoțită de explicarea cuvintelor, conversație, demonstrație, în funcție de specificul textului;
- formularea ideilor principale din fiecare parte a textului;
- realizarea planului de idei (la tablă și în caiete);
- reluarea lecturii integrale la final, în funcție de specificul și mărimea textului.

Se disting mai multe variante ale lecturii, a căror pondere se modifică în raport cu tema de învățat, disciplina de învățământ și vârsta elevilor (Cerghit 2002). După ritmul în care se realizează, pot fi identificate *lectura lentă*, cu scopul de a parcurge întreg textul, de a înțelege și reține și *lectura rapidă*, cu rol de familiarizare cu tema, structura ei, concluziile. În funcție de modul de realizare, sunt delimitate *lectura critică*, *lectura paralelă*, *lectura problematizată*, *lectura ca investigație de text*, *lectura selectivă*. După gradul de dirijare, există *lectura dirijată*, atunci când

înaintarea elevului în prelucrarea textului este condusă sistematic de cadrul didactic și lectura liberă (autodirijată), când elevul desfășoară în mod independent întreaga activitate.

**Avantajele lecturii explicative** sunt următoarele: asigură asimilarea informației, sistematizarea, fixarea cunoștințelor, contribuie la formarea tehnicilor de muncă intelectuală, dezvoltă motivația scriptică, constituie suport al învățării prin descoperire.

Utilizarea lecturii propriu-zise se finalizează într-o multitudine de rezultate în raport cu abilitatea de scriere creativă, dintre care menționăm: alcătuirea planului de idei, rezolvarea de exerciții, probleme, explicarea de termeni, răspunsul la întrebări, elaborarea unor rezumate, recenzii, conspecte, conceperea unor fișe de lectură (fișa cărții, fișa capitolului, fișa pe probleme), fișe de personaje, fișe de citate.

**Tehnica SINELG (Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii)** Această tehnică presupune personalizarea lecturii și dezvoltarea gândirii reflexive și reprezintă și o modalitate de autocunoaștere pentru elevi ce poate fi utilizată în oricare dintre timpii învățării, fiind facilă pentru vârsta elevilor din învățământul primar (Negruț-Dobridor & Pânișoară 2005). Tehnica are la bază principiul de a citi cu creionul în mână și de a nota pe marginea textului un sistem de semne: ✓, -, +, ?. SINELG -ul reprezintă tehnica prin care se realizează o lecturare a unui text de către elevi având ca scop *realizarea sensului* acestuia, de a realiza o comparație între informațiile extrase din text și cunoștințele pe care elevul le-a acumulat anterior în vederea structurării într-o nouă formă, (Dulamă 2008). Etapele realizării acestei tehnici sunt:

- comunicarea elevilor a subiectului lecturii, ce urmează a fi citit și prezentarea simultană a unui sistem de notare a ideilor:
  - ✓ semnul ✓, (bifă) utilizat pe marginea textului pentru informațiile pe care elevii le știau deja;
  - ✓ semnul +, utilizat de către elevi pe marginea textului atunci când informația este nouă, neîntâlnită până atunci;
  - ✓ semnul -, aplicat acolo unde conținutul textului contrazice opiniile lor;
  - ✓ semnul ?, acolo unde informația este incertă, confuză, neclară sau există un aspect despre care elevii ar dori să afle mai multe informații;
- lecturarea textului și realizarea unui tabel în care sunt notate cele patru categorii de informații, urmat de discuții finale orientate astfel ca să reperateze procesul de dezvoltare a scrierii creative.

**Avantajele SINELG-ului** sunt următoarele: stimularea nivelului de implicare și socializare în rândul elevilor; facilitarea trecerii spre o învățare autodirijată; dezvoltarea creativității elevilor

orientată și spre activitatea de scriere creativă; monitorizarea nivelului de înțelegere; lecturarea profundă și conștientă a textului.

*Hărțile conceptuale.* Harta mentală „devine un instrument care ajută cadrele didactice să structureze, organizeze, aranjeze cunoștințe/ informații exprimate verbal într-un mod relativ, dar accesibile și organizate (Buzan & Buzan 2007). Hărțile mentale încurajează creativitatea și flexibilitatea elevilor, îi ajută să gândească nu numai orizontal, ci și vertical, chiar lateral câmpului focalizat și definit de textul citit.

Hărțile mentale folosite în lecturile școlare s-au dezvoltat mult de când conceptul a fost introdus de Buzan (2002). Astăzi, ele sunt pe punctul de a deveni un instrument universal care ajută pe mulți dintre cei care învață, de la elevi la tineri studenți, să controleze imense cantități de informații pe care sunt nevoiți să le absoarbă zi de zi, uneori și prin lecturile textelor nonliterare.

Mind mapping-ul, într-o expresie mai cunoscută, are multe beneficii în educație, extinzând capacitățile de gândire, abilitatea de a gândi lateral și transversal, toate având efecte pozitive privind ameliorarea următoarelor dimensiuni ale mentalului:

- capacitatea de a vedea situațiile ca un întreg;
- capacitatea de a percepe informații detaliate;
- capacitatea de a ne aminti informații complexe relaționate;
- capacitatea de a sorta/ grupa structurile și modelele mentale;
- capacitatea de a ne descurca cu surplusul de informație;
- capacitatea corelărilor imaginative disparate;
- abilitatea de a lua notițe/ note pentru a consemna progresele în cunoaștere;
- competența de a studia temeinic, de a învăța permanent motivat;
- descoperirea înțeleșurilor ascunse sau fragmentate informațional;
- clarificarea ideilor semnificative, precum și a posibilității de a schimba direcțiile de acțiune dacă se constată vulnerabilități;
- stimulează apariția modelelor asociative specifice gândirii creative, combinatorice etc.

Hărțile și modelele mental-conceptuale, precum și cele bogate în dezvoltarea abilităților de vizualizare activă pot deveni repere operante, instrumente eficiente și puternice pentru receptarea, reprezentarea și arhivarea cunoașterii prin lecturi. De asemenea, acestea devin un instrument util pentru a crea o nouă platformă destinată cunoașterii valide. Esențial devine ajutorul oferit elevilor pentru a înțelege că majoritatea lecturilor pot fi corelate, organizate și ierarhizate arhitectural, de a selecta și crea legături încrucișate cât mai funcționale posibil, de a identifica cuvinte de legătură potrivite pentru conectarea hărții semnificațiilor interdisciplinare.

Harta conceptuală acordă semnificație majoră legăturilor între concepte, fapte, acțiuni, situații, personaje sau evenimente constitutive ale procesului învățării prin lectura de toate tipurile. Acestea sunt utilizate cu scopul de a furniza informații și reprezentări ale structurilor și modurilor de cunoaștere integrală. Rezultatele învățării prin lectură prind sens atunci când sunt dobândite cunoștințe noi prin corelarea unor informații noi în structura cognitivă proprie elevului.

J. Novak și D. Gowin (1984) descriu harta mental-conceptuală într-un mod logic, definind trei concepte-cheie: conceptul, afirmația, învățarea. De cele mai multe ori, se afirmă că săgețile sunt liniile/punțile de legătură între concepte. Toate acestea trebuie să fie clare, complete, clar orientate, concise, accesibile, de aceea învățarea presupune formarea abilității de construire activă a relațiilor unice, multiple sau reciproce între concepte și enunțuri.

Deși există multe variații în modul în care se pot proiecta activitățile de lectură folosind harta mental-conceptuală a unui text, activitățile permit elevilor să construiască propria lor structură a textului parcurs ca fiind relevantă. De asemenea, în activitățile de cartografiere se solicită elevilor completarea spațiilor goale, putând fi considerate un minim standard de evaluare a posibilelor conexiuni pe care le pot face elevii între conceptele importante ale unui text.

Hărțile mental-conceptuale pot fi grupate astfel (Neacșu & Damian 2021):

a) *hărți conceptuale pânză de păianjen*: în centru aflându-se un personaj, o situație, un eveniment în calitate de concept central, de la care pleacă conexiunile către celelalte elemente;

b) *hartă conceptuală ierarhică*: informațiile, evenimentele, situațiile sunt prezentate într-o ordine descrescătoare sau crescătoare, în funcție de ordinea gândirii și gradului de abordare a nivelului de generalitate;

c) *hărți conceptuale lineare*: informațiile sunt redată în șir linear, cu succesiuni determinate.

Hărțile conceptuale pot fi folosite cu valoare didactic-operațională pentru realizarea de obiective precum:

- a însuși cu ușurință limbajul unui text;
- a stimula generarea de noi idei, similar metodelor brainstorming, sinectică;
- a analiza, compara și evalua rezultatele obținute la lecturile realizate;
- a identifica o structură sistematizatoare, recapitulativă;
- a transmite în grup idei complexe referitoare la textele lecturate;
- a explica felul în care noile lecturi se adaptează sistemului conceptual formal, reflectând și experiența lecturilor anterioare;
- a crea soluții alternative rezolvării unor probleme de studiu interdisciplinar;
- a reprezenta modul de percepție, gândire și reprezentare a unui fenomen, dispozitiv experimental sau algoritm de rezolvare a unui tip de problemă;

- a reprezenta evaluativ relațiile între diverse mărimi, durate, proporții.

**Avantajele hărții conceptuale:** Progresul învățării, gradul de cunoaștere și complexitate a structurilor cognitive pot fi valorificate prin aplicarea hărții conceptuale. Această metodă ajută elevii să-și dezvolte capacități cognitive, de evaluare și autoevaluare, atitudini, gândire critică și creativă, abilitățile de creație scriptică. Metoda hărții conceptuale stimulează motivația pentru lectură și scriere, implicând ceea ce numim curiozitatea, creativitatea și gândirea de ordin superior, formulate ca obiective de învățare relevante, autentice, originale.

**Interogarea autorului.** Tehnica interogării autorului are la bază rezultatul unei cercetări asupra motivelor pentru care elevii au dificultăți atunci când învață din manuale. Beck et al. (1997) au descoperit două explicații importante. „În primul rând, manualele sunt scrise deseori neclar sau că ele conțin rareori toate informațiile de care are nevoie elevul pentru a le înțelege deplin. În al doilea rând, elevii adoptă o atitudine pasivă atunci când se află în fața unui text redactat neclar și nu se oboresc să își perfecteze înțelegerea.”

Singura soluție disponibilă este decriptarea textului, deoarece elevii nu au posibilitatea de a schimba textul în manual. Acest demers se poate face într-un mod ghidat de profesor prin tehnica *interogării autorului*. Ei conștientizează că insuccesul lor ca cititori poate fi determinat fie de greșeala textului, fie de incapacitatea lor de a citi și înțelege un text. „Interogarea autorului se poate face în clasă prin plasarea unui elev în fața grupului, în scaunul autorului și prin chestionarea lui de către colegi prin întrebări de forma (Dulamă 2008):

- Ce credeți că dorește să spună autorul în această frază?
- Cum se poate formula mai clar?
- De ce credeți că autorul menționează acest aspect în acest loc/moment?
- De ce informații aveți nevoie pentru a înțelege ceea ce ați citit?
- Cum credeți că va argumenta/explica autorul în continuare? ”

Procedând în acest fel, interogarea autorului nu este o tehnică de studiu individual. Remarcăm faptul că, în momentul în care elevii s-au obișnuit să „interogheze autorul” și să răspundă la întrebări de pe poziția autorului, ei pot aplica tehnica individual atunci când studiază un text.

**Avantajele interogării autorului:** Această tehnică este importantă deoarece elevii își formează deprinderea de a descifra sensul textelor prin formularea unor întrebări și a răspunsurilor la acestea, de a reformula cu cuvinte simple paragrafele complicate și a le nota în scris, de a căuta surse suplimentare în care ar putea găsi informații necesare pentru înțelegerea textului citit și, eventual, pentru redarea ideilor principale în scris, de a anticipa ce anume va comunica scriitorul în text.

*Metoda hermeneutică.* Metoda hermeneutică sau a interpretării textului este numită de unii autori (Russ 1999) metoda învățării prin îndrăzneala de a gândi odată cu autorul unui text sau metoda învățării prin (auto)conducerea reflecției personale, dar cu argumentarea coerentă și dinamică a autorului. Această metodă este de fapt un exercițiu complex de evaluare a mizei unui text examinat ordonat, sistematic, pe baza unor reguli și convenții prestabilite (apud Neacșu 2015).

Aplicarea metodei presupune parcurgerea următoarelor etape (Dulamă 2008):

- pregătirea cititorului pentru lectură, prin concentrarea atenției și a mentalului, se mobilizează psihologic pentru confruntarea cu textul;
- citirea atentă a textului, perceperea acestuia ca un întreg, ca dezvoltare progresivă a structurii lui dinamice, logic-gramaticale, reflectând itinerarul gândirii autorului și păstrând fidelitatea față de textul scris;
- clarificarea problemei, temei, tezei și mizei textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă, prin distanțare, dar păstrând mirarea naturală, epistemologică, motivatoare intrinsec;
- evidențierea și explicarea organizării conceptuale (unități semantice), în conexiune cu valorile gramaticale, ambele definind unitatea compozițională a textului – organizarea internă, înlănțuirea generatoare de mișcare a ideilor într-un spațiu cultural definit;
- studierea reflectivă, aprofundată a textului, cu orientarea spre introducerea unor posibile note critice
- formularea concluziilor de tip bilanț inovativ, cu probe de gândire demonstrativă (activă, dinamică, inventivă, explicativă și integrativă).

***Avantajele hermeneuticii textului:*** abordarea și pătrunderea în esența ideilor textului, informației, situarea cunoștințelor acumulate în contextul utilizării lor în scris, construcția cunoașterii este însoțită de reflecție și producere scriptică, promovarea euristicii, căutării într-un context autentic de prezentare (în scris); dezvăluirea utilității cunoștințelor în producerea de texte personale.

*Tehnica lecturii cu redactarea de text scris.* Această tehnică de lectură productivă combină tehnica studiului aprofundat al unui text cu tehnica învățării prin notarea/ elaborarea textului sinteză (Dulamă 2008). Tehnica este operațională dacă se ține seama de: asigurarea unității între cunoașterea textului și exprimarea atitudinilor; fidelitatea față de text, cu evidențierea semnificațiilor explicite sau implicite, cu reducerea analizelor subiective (se apropie de comentariul de text). Cu ajutorul acestei tehnici, lectura și textul scris se realizează împreună, se sprijină reciproc, verificându-se trei ipoteze: cu cât experiențele de lectură sunt mai



bune/performante, cu atât scrierea devine și ea mai elaborată, mai performantă; cu cât lectura și textul scris se produc mai apropiat, cu atât se reduc efectele concepției separatiste, ale opozabilității de tip „efectul imaginii de oglindă”; cu cât există o legătură mai explicită și eficientă între lectura și consemnarea scrisă a produselor ei, cu atât înregistrăm indicatori pozitivi de lectură.

După Tierny și Shanahan (1991), această tehnică se derulează în mai multe etape:

- citirea textului și stabilirea contextului;
- evidențierea ideilor de bază;
- generarea ideilor relevante și experiențelor semnificative, cât și integrarea acestora într-un plan de organizare și de prezentare a textului lecturat într-o manieră proprie;
- realizarea unei construcții personale a semnificațiilor textului, dezvoltând mesajele, ținând cont de particularitățile actorilor implicați – experiență, limbaj, hărți conceptuale și compoziționale, tehnici de prelucrare, de sinteză elaborativă sau de interpretare personală;
- evaluarea textului scris, pe bază de criterii, standarde, niveluri prestabilite și reverificarea, monitorizarea și dezvoltarea ideilor relevante;
- revizuirea și reconstruirea mesajelor prin compararea textului inițial cu textul realizat.

**Avantajele lecturii cu redactarea de text scris:** exersarea abilităților de elaborare scrisă, permite discutarea și aprecierea acțiunilor de redactare a unui text în scris, oferă susținere cognitivă în procesul scrierii, elevii câștigă progresiv abilități de exprimare proprie, încurajează elevii să formuleze cât mai multe argumentări, să se refere la aplicații.

*Metoda lecturii performante.* Această metodă evidențiază modele eficiente de înțelegere profundă a textului, cu orientare evaluativ critică și creativă (apud Neacșu 2015). „Metoda este o structură compozită de elemente naturale și învățate, ca rezultat al acțiunii unor procese complexe de natură perceptivă, cognitivă și emoțională, de stări atenționale și motivaționale specifice, esențial interactive. Mecanismele de autodirijare a lecturii constau în existența unor deprinderi și abilități discrete sau evidente: recunoașterea rapidă a cuvintelor-cheie, înțelegerea profundă a relațiilor între semnificații și sensuri, operativitatea structurilor narative, interogative, inferențiale și holistice. ”

Nucleul competenței de lectură performantă este constituit din triada (Dulamă 2008):

- „text: organizare, claritatea semnificațiilor și sensurilor cuvintelor, propozițiilor, paragrafelor și textului integral;

- cititor: conștiința de receptor activ, stăpânirea modelului de lectură top-down (sus-jos), calitatea analizelor perceptive, simbolice, mentale, a schemelor de decodificare, de construcție a rețelelor conceptuale în jurul unor repere categoriale de lectură;
- situația de învățare independentă, destinată lecturii performante: autoconstrucție, orientată de manuale, ghiduri, profesor sau aleasă de cititor, prezența criteriilor de evaluare a stăpânirii conținutului. ”

Aplicarea tehnicii are la bază mai multe etape. În prima etapă, cititorul se pregătește psihologic și organizatoric pentru lectură. Cea de a doua etapă presupune ca elevul cititor să caute și să identifice tema, respectând axa: text-temă-enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări-cheie (Plan? Cine? Unde? Când? Soluții? Consecințe). În a treia etapă, elevul cititor abordează specific și corect organizarea textului. Etapa a patra îl determină pe elev -să evalueze conținutul textului în mod analitic (structură, părți componente; introducere – dezbateri – finalitate ș.a.). În etapa a cincea, elevul își focalizează atenția pe următoarele aspecte: a) analiza modurilor temporale ale acțiunii (trecut-prezent-viitor); b) determinarea valorilor spațiale (interior-exterior; local, regional, natural, internațional). Etapa a șasea este rezervată pentru a cerceta lanțul de explicații posibile (cauze: fapte – consecințe; explicații cauzale). Etapa a șaptea constă în identificarea punctelor de vedere, orientărilor și mesajelor ascunse ale autorului/ textului. În etapa a opta, elevul cititor evaluează critic poziția/ nivelul său ca cititor avizat.

**Avantajele lecturii performante:** organizarea clară a cunoașterii, a informațiilor obținute, construirea de diverse relații între părțile textului, formularea explicită a exprimării verbale scrise, acordarea priorității cunoașterii procedurale, pe etape.

*Tehnica RAFT* (Rol/ Auditoriu/ Formă/ Temă) are ca scop scrierea dirijată, rapidă, care solicită elevilor formularea în scris a unui punct de vedere personal față de o problemă (Temple, Steele, Meredith 1998). Tehnica are mai multe etape:

- Comunicarea sarcinii de lucru, în care se va prezenta oral elevilor un eveniment/ o întâmplare sau se va oferi un text pe care să-l citească;
- Activitate frontală, scopul căreia îl reprezintă identificarea personajelor: Care sunt numele personajelor implicate în situație? Care este rolul vostru?;
- Activitate individuală/ în perechi/ în grupuri;
- Activitate frontală. Fiecare grup citește scrisoarea în fața clasei.

După îndeplinirea sarcinilor, elevii își pot asuma alte roluri și vor efectua alte sarcini corespunzătoare acestuia. În funcție de auditoriul căruia îi este adresat mesajul, acesta va avea o anumită formă. Mesajul scris se referă la o anumită temă și are un conținut adecvat. Auditoriul

căruia îi vor adresa un mesaj scris îl reprezintă alte personaje ale căror roluri sunt îndeplinite de către colegi. Pentru reușita activității, personajele și problemele pot fi reale, fiind identificate de către elevi în mediul în care trăiesc. Elevii învață să observe și să analizeze ceea ce se întâmplă în jurul lor, să facă judecăți de valoare, să caute soluții și să ia atitudine într-un mod politic și formal.

**Avantajele RAFT-ului:** este util pentru elevi deoarece învață să solicite ceva în scris sau să informeze pe cineva despre un fapt real, sprijină elevii în utilizarea strategiilor de lucru în scris, oferă posibilitatea găsirii de soluții variate, după anumite generalizări, dinamizează variate oportunități de scriere.

**Revizuirea circulară.** Prin această tehnică (Temple, Steele, Meredith 1998), elevii citesc texte scrise de colegii lor, își exprimă opinia în scris pe baza lor, primesc un feed-back de la colegii lor pe baza textelor proprii și apoi rescriu textele ținând cont de observațiile primite de la colegi. În aplicarea tehnicii se parcurg mai multe etape (Dulamă 2008):

- Activitate individuală de scriere a textului, în care fiecare elev scrie textul său pe o foaie volantă;
- Activitate pe grupe: Se vor forma grupuri de câte patru și se va număra de la 1 la 4. Fiecare va prinde de foaia pe care a scris textul o foaie albă cu ajutorul unei agrafe de birou. Elevul cu numărul 1 va da lucrarea sa elevului cu numărul 2, elevul cu numărul 2 va da lucrarea sa elevului cu numărul 3 etc. Fiecare elev va citi ce a scris colegul lui, va scrie observațiile, sugestiile și aprecierile sale pe foaia atașată, va îndoi foaia cu observațiile în așa fel ca următorul elev să nu poată citi ce a scris, apoi va da cele două foi colegului următor pentru a citi textul și a scrie observațiile sale. Procedând în acest fel, fiecare text va fi citit de cei patru colegi din grup și va reveni la creatorul textului.
- Activitate individuală de citire a observațiilor, în care fiecare va citi observațiile, sugestiile și aprecierile colegilor din grup. Dacă au întrebări, pot adresa colegilor din grup pentru a căuta împreună varianta definitivă.
- Activitate individuală de scriere a textului final, pentru a rescrie textul ținând cont de observațiile și sugestiile realizate de colegii din grup. Se vor respecta ortografia, punctuația, normele stilistice.
- Activitate frontală, cu scopul citirii lucrărilor și realizării unei discuții pe baza procesului de creație.

**Avantajele revizuirii circulare:** oferă posibilitatea organizării colective, stimulează formularea ideilor de sinteză, a opiniilor ordonate, se produce o articulare a ideilor formulate de

elevi prin intermediul scrierii, susține reflecția elevilor la nivel activ, oferă posibilitatea ancorării noii cunoașteri într-o perspectivă de viitor.

*Metoda clepsidrei.* Abordarea interpretării textului literar din perspectiva reperelor *pre-text*, *text*, *post-text* este cunoscută sub denumirea de *metoda clepsidrei*, care a fost propusă în spațiul didacticii limbii și literaturii române de Dănilă et al. (2002).

În etapa de *pre-text*, se realizează intrarea în atmosferă, ca o precondiție a conturării unui climat afectiv necesar pentru ieșirea de sub prizonieratul factorilor inhibitori pentru manifestarea comportamentului creativ. Prezența elevului este invocată nu atât în calitate de partener al unei relații pe verticală, cât și în calitate de interlocutor, printr-o serie de interogații retorice cu funcție fatică și rituală. Acest „dialog“ are rolul de a contura un „orizont de așteptare“ la nivelul destinatarului și de a sugera aria tematică pe care discursul o va dezvolta progresiv. În aceeași categorie putem evidenția și rolul mobilizator al introducerii unui „memento“ Stoica (1983, p. 121), valorificat în vederea inducerii unei atitudini creative, care poate fi asociat fie cu invocarea unor îndemnuri și interdicții pentru elev, fie prin prezentarea unui film, prin răsfoirea unui album de artă, reprezentativ pentru epoca în care autorul a trăit, prin lectura unor texte sau crearea unei povești, parabole, pornind de la termenul-cheie al textului. Al doilea moment important al acestei etape este enunțarea obiectivelor, prin intermediul cărora elevii vor examina sarcinile de învățat, moment căruia i se poate conferi și funcție anticipativă, având în vedere că le oferă elevilor reperele drumului pe care trebuie să îl parcurgă.

Etapa *Text* coincide cu momentul „întâlnirii” cu textul. Etapa depinde de modul în care va fi regizată înțelegerea, în care destinatarul va conștientiza că este în posesia unei calități, care se va afla la originea dezvoltării unui factor de personalitate necesar creației. Având în vedere că reușita oricărei interpretări este validată de modul în care „textul ce urmează a fi interpretat și comentariul său se instaurează în același timp“ Maingueneau (2007, p. 73], se propune un traseu metodologic ce ar putea oferi o variantă de inițiere în explicația școlară a textului literar. În acest sens, avem în vedere „etapele travaliului creator“ Anzieu (2004, pp. 113-128). Prima fază coincide cu „surprinderea creatoare“, proiectată pe fondul unui proces de regresie în care cel care simte presiunea unei alte lumi se retrage într-un spațiu propice creației. Această stare este, de obicei, proiectată pe fondul unei crize cauzate de o teamă fără obiect. Cadrele didactice ar trebui să valorifice starea elevilor, o vârstă a întrebărilor fundamentale, și să orienteze trăirile plenare ale subiectului instruirii spre sentimente superioare, în încercarea de punere în legătură a textului literar cu destinatarul. Este vorba despre regizarea unei cuceriri a lectorului care trebuie să accepte provocările semantice ale textului nu din perspectiva unor evaluări, ci având în vedere edificarea propriei personalități. Conturarea spațiului securizant, propice creației, este dinainte garantat prin

termenii contractului didactic, întrucât eficiența partiturii regizate de profesor va coordona reușita comunicării didactice orale, care se va desfășura sub semnul unui ritual, a unui dispozitiv consacrat.

A doua fază este redată de „conștientizarea unor reprezentanți psihici inconștienți Anzieu (2004, pp. p. 128-138), care vor deveni centri metaforici de organizare a universului semantic al textului. Aceștia au fost repudiați din trei motive principale: fie au fost asociați cu o imagine mentală respinsă din conștient în subconștient, fie sunt consecința înăbușirii unei reacții emoționale intense și de scurtă durată, fie se asociază cu o reprezentare a unui referent cu totul atipică. În această fază, elevul creator conștientizează acest element pe care îl transformă în organizator al unui proces de reprezentare printr-un simbol. Pentru identificarea reprezentantului întemeietor de realitate semantică, profesorul pune la dispoziția elevului strategia interpretativă a „identificării centrilor de polarizare semantică“ Cornea (2006, p. 452), cu scopul instituirii coerenței textului. Aceștia se vor converti în cuvinte-cheie, devenind factori de organizare tematică.

A treia fază se asociază cu „instituirea unui cod și corporalizarea lui“ în sfera reprezentantului psihic, care va deveni centrul semantic și ordonator al operei pe cale de a se face, afirmă Anzieu (2004, p. 138). Originalitatea derivă din distanța semantică dintre cod și semnificația textului. Prin orchestrarea unor procese inferențiale și euristice, profesorul dirijează drumul spre o interpretare adecvată. Este momentul în care se încearcă o primă încadrare semantică, pornind de la exterioritatea textului. Este, totodată, spațiul în care se formulează o serie de predicții, pornind de la titlu, incipit, apartenența la un anumit gen. Această etapă este urmată de studierea organizării macrostructurale, cu scopul desprinderii esenței textului analizat. Regizarea înțelegerii se raportează în această fază la principiile coerenței și coeziunii, ceea ce are ca finalitate necesitatea studierii sistematice a structurii textului.

*Faza post-text* poate fi asociată cu a patra etapă a procesului creator, „compunerea propriu-zisă“ a operei, reprezentativă pentru ceea ce se numește „travaliu stilistic“, după cum o denumeste Anzieu (2004, p. 149). La nivelul polului receptării discursului didactic, se poate vorbi de momentul trecerii de la înțelegere la interpretare, ținând de redactare, de materializare a comprehensiunii. Dacă înțelegerea se bazează pe valorificarea unor procese cognitive, receptarea depinde de relația afectivă pe care destinatarul o instituie cu textul, consecință a unui proces de valorizare, în urma căruia opera literară este investită cu valențe simbolice.

*Avantajele clepsidrei:* se produce ancorarea cunoașterii în textura textului interpretat, schimbarea perspectivelor în funcție de context, construirea situațiilor de scriere, încurajează

căutarea independentă a sensurilor, oferă posibilitatea unor prelucrări, interpretări proprii, este o învățare prin analiză directă, facilitează comprehensiunea, stimulează curiozitatea în scriere.

*Scrierea unui răspuns.* Tehnica permite elevilor să-și extindă gândirea referitoare la conceptele studiate în acel moment și le oferă oportunitatea de a evalua pe cont propriu noi informații (Fisher et al. 2021). Un răspuns scris este diferit de unul oral sau de o discuție, deoarece elevii au șansa de a gândi fără întrerupere, de a adăuga idei noi sau de a și le modifica, după ce mai reflectează. Într-un fel, scrierea ajută la cristalizarea unor cunoștințe noi. Scrierea îi ajută pe elevi să gândească dincolo de experiența curentă la care răspund. Cu alte cuvinte, elevii trebuie încurajați să extindă, să aplice sau să evalueze informațiile noi, și nu să le reproducă (Bangert-Drowns, Hurley, Wilkinson 2004). Deși unii elevi pot fi capabili să răspundă în scris la o anumită experiență, fără să primească sfaturi și indicații specifice, există o probabilitate mai mare ca elevii să aibă de câștigat dacă li se oferă o indicație care le stimulează gândirea.

Etapele care sunt parcurse în aplicarea acestei tehnici sunt următoarele (Fisher et al. 2021): oferirea de indicații elevilor pentru a scrie ce anume i-a edificat sau ce le-a creat confuzie în experiența de învățare, solicitarea elevilor de a aplica informații noi în legătură cu o perioadă nouă, un loc sau un context nou, compararea informațiilor noi cu experiențele personale, adresarea de întrebări controversate în legătură cu informațiile noi și formularea opiniilor personale, elaborarea unor texte din perspectiva unui personaj cheie din evenimentul sau din contextul respectiv.

***Avantajele scrierii unui răspuns:*** cunoașterea elevului este construcție, nu transmitere, se oferă prioritate scrierii, are loc afirmarea propriului stil de operare al elevului, valorificarea potențialului elevului de a căuta și a înțelege singur, formarea mai multor reprezentări asupra realității.

După Schleppege (2010, p. 5), implementarea metodelor și tehnicilor de scriere creativă oferă o abordare mai deschisă a conceptului de scriere și ajută la inițierea procesului de scriere în sine.

### **2.3. Modelul pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici**

Problemele pe care abordarea dezvoltării abilității de scriere creativă a elevilor din învățământul primar le identifică și le formulează pentru teoria și practica educației lingvistice și literare reclamă, necesarmente, stabilirea unor corelații dintre cele mai semnificative, făcând clară logica pedagogică a procesului.

Deturnarea atenției investigaționale trimite, astfel, de la ceea ce este considerat esențial către producerea de schimbări în baza unui experiment practic la nivel de subiecți, elevi din învățământul primar, punând sub semnul întrebării posibilitatea producerii acestor schimbări

înspre bine, adică posibilitatea dezvoltării, dar și legitimitatea acestei dezvoltări într-un mod obiectiv al practicii pedagogice moderne.

În felul acesta, **Modelul pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici** (abreviat *Modelul pedagogic DASC*) are la bază un șir de repere teoretico-metodologice, structurate în următoarele niveluri conceptuale:

**Nivelul 1. Teoretizarea învățării lecturii**, care însumează un șir de teorii, modele, concepții ale lecturii, competenței lectorale, formării elevului cititor, relevante în contextul abilității de scriere creativă: *teoria învățării limbii în perioada sensibilă*, *teoria organizatorilor cognitivi*; *modelul învățării lecturii orientate spre dezvoltarea gândirii critice*; *modelul Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice (Reading and Writing for Critical Thinking – R.W.C.T.)*; *modelul comunicativ-funcțional*; *concepția educației literar-artistice etc.*

**Nivelul 2. Eferența competențelor**, care reprezintă un set de ambalaje ale competenței: *competența în general*, ca *modus operandi*; *competența de comunicare*; *competența lectorală*. Competența în general presupune a ști și a putea să faci, fiind o rezultată a cunoștințelor, priceperilor, capacităților prin care se asigură realizarea unei acțiuni conform prescripțiilor. Competența de comunicare se referă la capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ. Competența de comunicare în limba maternă este una dintre cele opt competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. *Competența lectorală* include două tipuri de lectură (eferentă și estetică) precum și abilitățile de a găsi, selecta, interpreta și evalua informațiile din texte diverse.

**Nivelul 3. Starea de lectură**. Chiar și la cel mai elementar nivel de dezvoltare, competența lectorală asigură producerea *stării de lectură*, cea mai importantă finalitate a activității de lectură, care reprezintă exercitarea/ manifestarea **concomitentă** de către elevul cititor a actelor de receptare, imaginare, gândire și creație artistică, convertite în emoții și sentimente estetice, în stare să valorifice și să desăvârșescă integral spiritualitatea elevului. Lectura este un act de mare complexitate care presupune atât prezența unui cititor și a unui text, cât și interacțiunea acestora. De asemenea, lectura este influențată de contextul în care are loc. Textul reprezintă, de fapt, atitudinile autorului, care evidențiază anumite concepte de viață, creduri, idealuri, convingeri. Lectorul vine cu structurile sale cognitive (bazate pe cunoștințele lui de limbă, despre lume etc.) și afective (bazate pe particularitățile lui emotive, pe starea în care se află la un moment dat), dar și cu acțiunile prin care, în procesul lecturii, găsește, descoperă sensuri în text.

**Nivelul 4. Abilitatea de scriere creativă** include domeniul scrierii creative ca atare. Aceasta este o formă de comunicare a unei experiențe, deoarece se bazează pe experiențele personale ale

elevului și pe capacitatea acestuia de a le transmite prin cuvinte. Scrierea creativă nu este exclusivistă, nu este academică și nu necesită o specializare. Prin urmare, ea este accesibilă, comprehensivă. Conținutul scrierii creative este unitar cu ideea și sentimentul pe care vrea să îl transmită și pe care le reprezintă. Scrierea creativă este recunoscută pentru libertatea de formă. Caracteristicile procesului de scriere creativă sunt: fluența, care implică multitudinea de idei, flexibilitatea, care se raportează la diferite categorii sau puncte de vedere, originalitatea, care face referire la idei neobișnuite și elaborarea, care constă în adăugarea de detalii pentru a îmbunătăți ideile. Pentru a reconsidera predarea scrierii creative ca *o formă de artă*, sunt evidențiate trei perspective: perspectiva libertății, esteticului, motivației. Abilitatea de scriere creativă, ca pricepere, dexteritate, este bazată, eminentă, pe principii (principiul învățării active, interdisciplinarității, principiul integrativ), pe un șir de criterii (ușurința, rapiditatea, calitatea aplicării; adaptarea sarcinii etc.), factori (imaginație, inventare, exprimare originală, modelare în forme noi, idei originale, exprimare liberă, inspirație, libertatea de formă etc.), relații (activitate de citire-activitate de scriere; receptare-transmitere; receptare-transformare etc.).

**Nivelul 5. Dezvoltarea abilității de scriere creativă.** Raportarea la *finalitățile educației lingvistice și literare* de valorificare a citirii și scrierii în clasele primare este relevantă în contextul orientării rezultative a demersului de dezvoltare a abilității de scriere creativă. Punerea în evidență a finalităților respective definește rațiunea acțiunilor întreprinse, indică vectorul dezvoltării, posibilitățile de atingere a unei destinații proiectate, rațional anticipabilă.

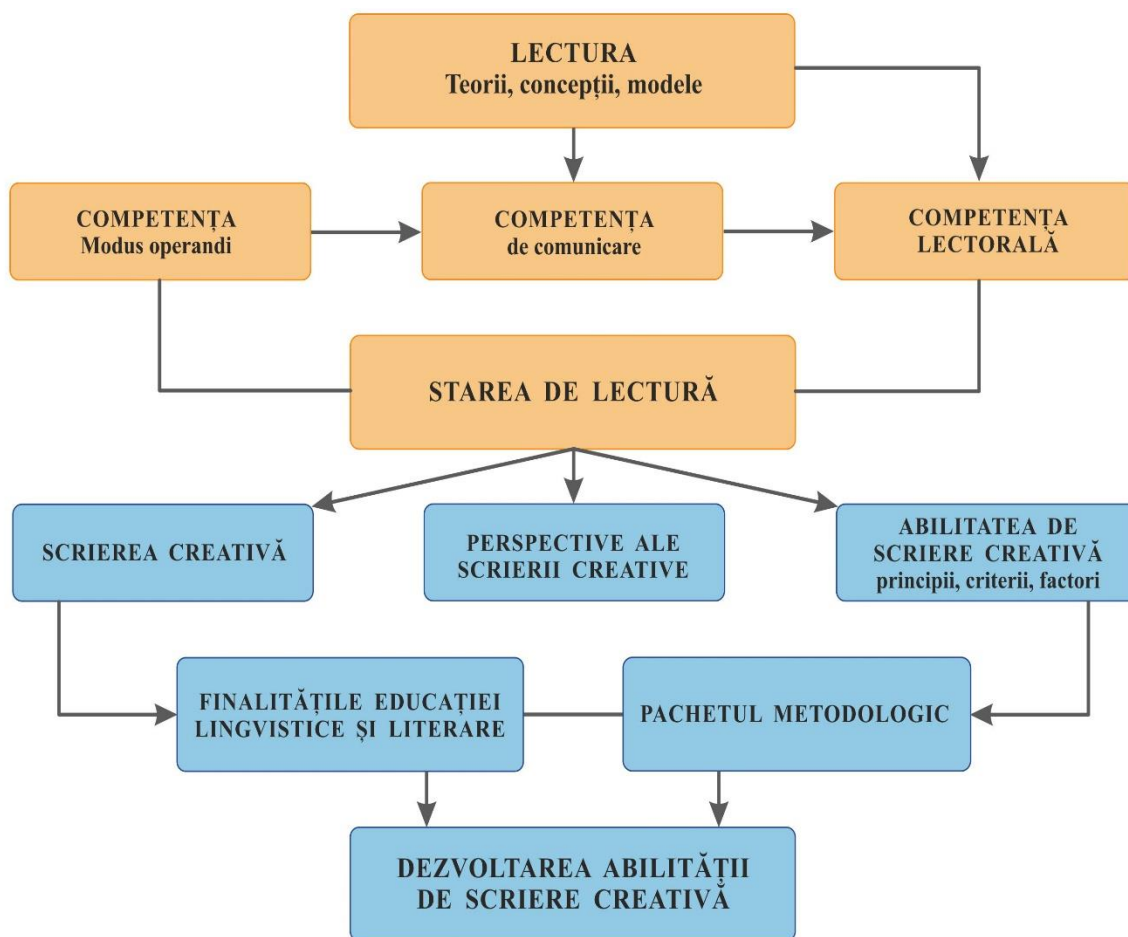
*Pachetul metodologic* propus se constituie pornind de la înțelegerea dezvoltării ca posibilitate de îmbunătățire a abilității de scriere a școlarului mic. Ceea ce ne dorim să punem în evidență sunt avantajele acestor tehnici, ca alternative formative, în raport cu scrierea creativă. Fiecare din aceste tehnici reprezintă o anumită viziune și nu oferă o panoramă completă. *Pachetul metodologic* se constituie din: lectura explicativă, interogarea autorului, SINELG, hărțile conceptuale, metoda hermeneutică, lectura cu redactarea de text scris, lectura performantă, RAFT, revizuirea circulară, metoda clepsidrei, scrierea unui răspuns.

*Dezvoltarea abilității de scriere creativă.* Cele mai importante semne de dezvoltare sunt: diferențierea, dezmembrarea elementului anterior unic; apariția unor aspecte noi, elemente noi în dezvoltarea însăși; restructurarea legăturilor dintre laturile obiectului. Raportată la relația reciprocă dintre determinarea cantitativă și cea calitativă, creșterea este o condiție și o consecință a *dezvoltării calitative*. Procesul de modificare a calității se numește *transformare*, schimbările provocate de acest proces privesc esența sistemului sau proprietățile sale esențiale. Transformarea este expresia instabilității structurale a fenomenelor, în cazul dat a abilității de scriere creativă. În



baza dialectică a lui Hegel, raportată la ideea de dezvoltare a abilităților elevilor, abilitatea inițială este *teza*, acțiunea educațională formează *antiteza* și noul nivel al abilității constituie *sinteza*.

Toate aceste niveluri sunt prezentate în Figura 2.1.

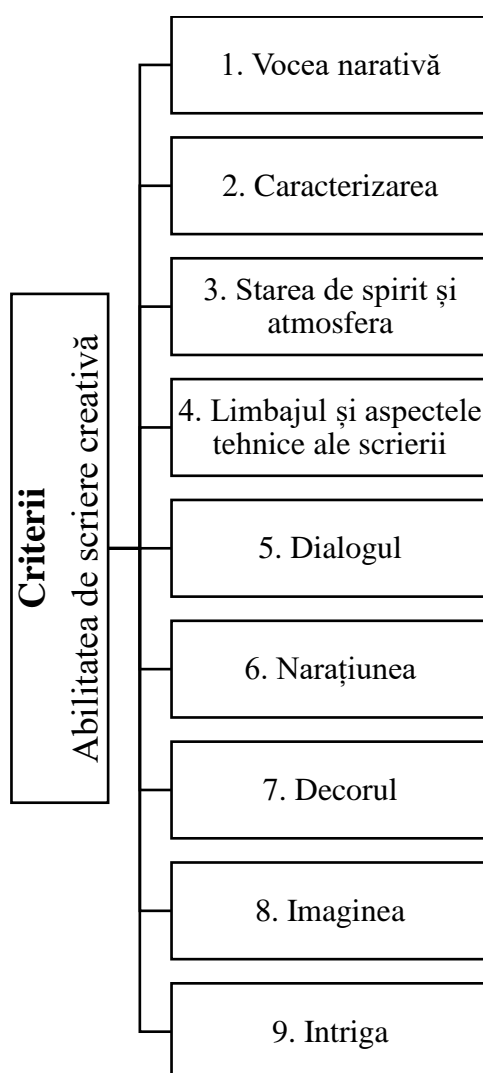


**Fig. 2.1. Modelul pedagogic al dezvoltării abilității de scriere la școlarii mici (Modelul pedagogic DASC)**

O apreciere obiectivă a abilității de scriere creativă la nivelul școlarii mici se poate face în baza grilei concepută de Alina Pamfil (2009), care propune o grilă de evaluare a produselor finale ale scrierii, având în vedere trei componente verbale ale competenței de comunicare (discursivă, textuală, lingvistică): criteriul conținutului (substanțialitatea mesajului, claritatea și coerența ideilor, relevanța exemplurilor, expresivitatea imaginilor etc.), criteriul discursiv sau pragmatic (gradul de adecvare la situația de comunicare impusă de particularitățile contractului de lectură a textului analizat), criteriul structurii textuale (în funcție de particularitățile contractului de lectură a textului analizat), criteriul lingvistic (prin raportare la normele gramaticale), criteriul formal (în funcție de ortografie, punctuație, așezare în pagină, lizibilitatea scrisului, calitatea ilustrației).

*Criteriile de evaluare* pot fi absolute (nota maximă/ nota minimă) sau comparative (se compară răspunsul prin raportare la: întregul grup din care face parte elevul, potențialul elevului, în raport cu randamentul școlar, nivelul inițial al randamentului școlar etc.).

Grila de determinare a nivelului abilității de scriere creativă a elevilor are la bază nouă criterii, după cum urmează (Figura 2.2.): vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea și intriga. Această grilă constituie un instrument util de autoevaluare și evaluare a elevilor. Pot fi delimitate o serie de avantaje ale utilizării grilei, ca urmare a îmbunătățirii gradului de implicare și responsabilitate al elevilor și facilitării nivelului de înțelegere a tehnicilor de scriere creativă.



**Fig. 2.2. Criteriile abilității de scriere creativă (după Vaezi & Rezaei 2018)**

**Vocea narativă.** Problematika vocii privește relațiile dintre personaje, narator și autor. Este vorba despre chestiuni privind relația temporală dintre actul narativ și eveniment, incursiunile narative, relațiile dintre narator și povestire, la fel ca și cele dintre autor și narator. Vocea narativă este tonul și senzația care se aplică întregului text, precum și fiecărui personaj. Vocea narativă

este, de asemenea, termenul folosit pentru a descrie vocea celui ce scrie, care reprezintă stilul său unic de scriere. Vocea narativă creează modul cum arată și se percepe povestirea, proprietățile ei unice. În mod invariabil, vocea povestirii reflectă percepția autorului, înclinațiile acestuia și mesajul. Toate acestea reflectă intenția sa și sunt exprimate în cele din urmă în tema generală a poveștii. Tema generală este, până la urmă, tema elevului autor, perspectiva acestuia asupra lumii reflectată în povestire. Vocea narativă are un impact major asupra modului în care cititorii interpretează intriga narativă și se conectează cu personajele.

**Caracterizarea** este modalitatea artistică prin care elevul autor prezintă trăsăturile ce definesc, individualizează un personaj în devenirea lui de-a lungul acțiunilor povestirii. Caracterizarea se realizează fie direct de către cel care scrie, de către alt personaj sau de către personajul însuși, autocaracterizare, fie indirect, prin felul în care vorbește, prin acțiuni și atitudini, prin mediu etc.

**Starea de spirit și atmosfera** reprezintă senzația de ansamblu a locului: romantică, amenințătoare ori binevoitoare. Toate acestea depind de cuvintele care sunt utilizate. De exemplu, o încăpere mică, întunecoasă creează o senzație foarte diferită de cea pe care o produce o încăpere largă, luminoasă, confortabilă.

**Limbajul** reprezintă forma lingvistică a scrierii, materia și instrumentul artei de a crea. Limbajul reprezintă cuvintele pe care le folosește elevul în povestirea sa. Și nu este vorba doar despre ce cuvinte folosește, ci și cum le folosește. Abilitatea de comunicare scrisă presupune, pe de o parte, formarea la elevi a deprinderilor de scriere estetică (lizibilă, îngrijită, cu înclinație uniformă), iar, pe de altă parte, dezvoltarea capacității de utilizare a regulilor gramaticale, ortografice, de punctuație.

**Dialogul** se referă la modul de expunere care se realizează în plan compozițional prin alternarea replicilor a două sau mai multe persoane; conversația dintre personaje într-o povestire. Se utilizează pentru a dinamiza acțiunea, a o face mai vie, iar personajele ei mai veridice. Dialogul este un mijloc de adâncire a intrigii sau unul pentru lumina asupra caracterului personajului. Un dialog bun are una sau mai multe funcții: asigură continuarea povestirii, facilitează descrierea unui personaj, permite descrierea decorului, determină descrierea unui obiect, contribuie la cristalizarea unor relații și situații, activează confruntarea personajelor, generează crearea unei lovituri simple sau a unei lovituri de grație într-un conflict, oferă un indiciu despre tranziția spre o scenă nouă, amplifică tensiunea etc.

**Narațiunea** constituie modul de expunere fundamental pentru genul povestire. Narațiunea are la bază relatarea, într-o anumită succesiune, a acțiunilor, evenimentelor, întâmplărilor în care este implicat unul sau mai multe personaje. Povestirile sunt construite de imaginația dezlănțuită a

elevului, el scrie despre ceea ce cunoaște. Narativitatea este proprietatea generală a tuturor textelor scrise, care comunică prin intermediul relatării.

**Decorul** este imaginea spațiului creată pentru a susține atmosfera în care se desfășoară acțiunea; ambianță, tablou, cadru, vedere. Decorul unei povestiri ajută la stabilirea tonului și a atmosferei ei. Prin decor se recrează ceea ce este deja acolo, în acele circumstanțe de timp și loc, dar conferindu-i o calitate unică, specifică povestirii respective.

**Imaginea** este constituentul gândirii artistice creative. Imaginea artistică este reprezentarea plastică și sensibilă a realității în povestire cu ajutorul cuvintelor, fiind un semnificant cu valoare estetică. Aceasta este un produs al imaginației și al fanteziei elevului creator, care va recrea realul, va reconfigura sugestiile și impresiile primite din jur, din propria existență și experiență, particularizând generalul și concretizând particularul.

**Intriga** este elementul subiectului povestirii care marchează apariția sau intensificarea conflictului, înnodarea firelor acțiunii, conținând premisele deznodământului, intriga reprezintă ceea ce se întâmplă în povestire. Intriga este alcătuită din evenimente semnificative pentru o anumită povestire. Prin urmare, intriga este ceea ce fac personajele, ce sunt, gândesc sau spun, este acțiunea semnificativă pentru ceea ce urmează.

Din considerente de ordin praxiologic, valabilitatea Modelului pedagogic DASC a implicat elaborarea unui instrument viabil de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlarii mici, presupunând o zonă investigațională care ar permite stabilirea cadrului formativ ce ar întregi imaginea asupra nivelului de dezvoltare a abilității respective. Pentru a repera acest cadru dezvoltativ, a fost elaborată *Metodologia dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (abreviat Metodologia DASC)*.

**Tabelul 2.3. Metodologia dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Metodologia DASC)**

<b>Finalități și conținut curricular</b>	<b>Criterii și indicatori</b>	<b>Pachetul metodologic</b>	<b>Repere criteriale de apreciere</b>
Receptarea de mesaje orale/ scrise în diverse contexte de comunicare	Imaginație Inspirație Exprimare originală Stabilirea asocierilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura explicativă</li> <li>• Interogarea autorului</li> <li>• Metoda clepsidrei</li> <li>• SINELG</li> <li>• Hărțile conceptuale</li> <li>• Metoda hermeneutică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vocea narativă</li> <li>• caracterizarea</li> <li>• starea de spirit și atmosfera</li> <li>• limbajul și aspectele tehnice ale scrierii</li> <li>• dialogul</li> </ul>
Exprimarea de mesaje orale/ scrise în diverse situații de comunicare	Modelare în forme noi Exprimare liberă Experiența frumuseții		

Descrierea de personaje imaginare, de film/ carte	Libertatea de formă Atitudine proprie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tehnica lecturii cu redactarea de text scris</li> <li>• Metoda lecturii performante</li> <li>• RAFT</li> <li>• Revizuirea circulară</li> <li>• Scrierea unui răspuns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• narațiune</li> <li>• decorul</li> <li>• imaginea</li> <li>• intriga</li> </ul>
Relatarea unei întâmplări imaginate			
Textul pentru lectură Textul literar narativ Textul descriptiv, textul de tip portret			

*Metodologia DASC* are drept obiectiv procesul educațional de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici, clasa a IV-a, unele elemente ale acestei abilități și în ansamblu, reperarea de conținut, criterială și acțională a acestui proces, valorificarea și aprecierea nivelului de dezvoltare a acestei abilități. Pentru a obține date și a formula concluzii relevante, este necesar ca Metodologia DASC să cuprindă un cadru reprezentativ de unități (subiecți, timp, dimensiuni, date etc.).

## 2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. Prin analiză sintetică s-au formulat argumente pentru faptul că abordările pedagogice ale scrierii creative sunt un domeniu important în dezvoltarea școlarii mici, deoarece stimulează imaginația, capacitatea de a rezolva probleme și de a gândi profund. Pornind de la finalitățile educației la nivelul disciplinei Limba și literatura română, care sunt orientate spre formarea competențelor de comunicare, cu toate componentele de bază, s-a specificat raportul dintre aceste finalități și dezvoltarea capacităților /abilităților de bază privind receptarea mesajelor orale și scrise, precum și a capacităților/ abilităților de bază referitoare la exprimarea orală și scrisă. Punerea în evidență a finalităților respective definește rațiunea acțiunilor întreprinse, indică vectorul dezvoltării, posibilitățile de atingere a unei destinații proiectate, rațional anticipabilă. Pentru dezvoltarea abilității de scriere creativă, este elaborat *Pachetul metodologic*, care include un șir de tehnici ce reperează activitatea de scriere: interogarea autorului, metoda hermeneutică, tehnica lecturii cu redactarea de text scris, metoda lecturii performante, RAFT, revizuirea circulară, metoda clepsidrei etc.). Aceste tehnici sunt valoroase, deoarece îi ajută pe elevi să manifeste inițiativă, să se angajeze în activitate cu întregul potențial intelectual, volitiv și afectiv, să dovedească spirit critic și creativ, să achiziționeze cunoștințe și abilități transferabile în contexte noi.

2. Ideile consemnate analitic în conținutul investigației au condus spre fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Modelul pedagogic DASC)*, care are la bază cinci niveluri conceptuale: nivelul 1.

Teoretizarea învățării lecturii; nivelul 2. Eferența competențelor; nivelul 3. Starea de lectură; nivelul 4. Abilitatea de scriere creativă; nivelul 5: Dezvoltarea abilității de scriere creativă. Modelul pedagogic DASC reprezintă teorii, modele, concepții ale lecturii și competenței lectorale, specificarea competenței lectorale și a competenței de comunicare, conferindu-le un *statut eferențial*, consemnarea stării de lectură ca o concomitență a elementelor componente ale lecturii, domeniul scrierii creative, perspectivele scrierii creative ca o formă de artă, principiile, criteriile, factorii abilității de scriere creativă. Finalitatea îmbinării, activizării acestor elemente prefigurează dezvoltarea abilității de scriere creativă, transformarea acesteia, transformarea fiind expresia dezvoltării.

3. Grila de determinare a nivelului abilității de scriere creativă a elevilor are la bază următoarele criterii: vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea și intriga. Această grilă constituie un instrument util de autoevaluare și evaluare a elevilor. Au fost delimitate mai multe avantaje ale utilizării grilei, ca urmare a îmbunătățirii gradului de implicare și responsabilitate al elevilor și facilitării nivelului de înțelegere a tehnicilor de scriere creativă. ***Metodologia dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Metodologia DASC)*** consemnează finalități și conținut curricular raportat la abilitatea de scriere creativă, criterii și indicatori ai abilității respective, pachetul metodologic ca atare, reperele criteriale de apreciere a dezvoltării abilității de scriere creativă. *Metodologia DASC* are drept obiectiv procesul educațional de dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici, clasa a IV-a, reperarea de conținut, criterială și acțională a acestui proces, valorificarea și aprecierea nivelului de dezvoltare a acestei abilități. Pentru a obține date și a formula concluzii relevante, a fost necesar ca Metodologia DASC să cuprindă un cadru reprezentativ de unități (subiecți, timp, dimensiuni, date etc.).

### 3. DEMERSUL DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚII DE SCRIERE CREATIVĂ LA ȘCOLARII MICI (clasa a IV-a)

#### 3.1. Baza metodologică a dezvoltării abilității de scriere creativă (analiza comparativă a documentelor curriculare: Republica Moldova și România)

**Etapa preexperimentală.** Analiza comparativă a documentelor curriculare la această etapă, în contextul investigațional mai larg, are un rol strategic, reperând soluții pentru procesul de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlarii mici. Revendicată din scopul cercetării, această acțiune comparativă conturează o bază formativă, furnizând date concludente.

**Obiectivul cercetării:** Obiectivul studiului constă în analiza programelor și a manualelor școlare din clasa a IV-a, sub aspectul elementelor specifice ale scrierii creative, sugerate de obiectivele educaționale și conținuturile curriculare.

**Ipoteza generală 1:** Programele școlare conțin finalități specifice scrierii creative la nivelul disciplinei Limba și literatura română.

**Ipoteza generală 2:** Manualele școlare includ în mod predominant sarcini de învățare specifice scrierii creative pentru domeniul cognitiv la nivelul disciplinei Limba și literatura română, pentru clasa a IV-a.

#### **Metodologia cercetării**

##### **a. Operaționalizarea conceptelor și definirea variabilelor**

În analiza de conținut a programelor și manualelor școlare s-a ținut cont de trei tipuri de categorii, respectiv: însușirea cunoștințelor și normelor scrierii creative; formarea de atitudini pozitive față de scrierea creativă; formarea de comportamente. Cele trei categorii de indicatori corespund celor trei tipuri de domenii: cognitiv, afectiv și psihomotor. Pentru *domeniul cognitiv* sunt incluse aspecte referitoare la: exprimarea opiniei personale, relatarea unor evenimente bazate pe experiența personală, formularea unor idei noi, elaborarea unor texte creative, realizarea unor secvențe bazate pe dialog. Pentru *domeniul afectiv* sunt integrate aspecte cu referire la exprimarea în scris a emoțiilor determinate de text/ imagine sau a trăirilor afective ale personajelor. Pentru *domeniul psihomotor* sunt relevante următoarele aspecte: interpretarea unor roluri create de elevi și transpunerea creativă prin desen a unor întâmplări din texte.

##### **b. Metode de cercetare**

Analiza de conținut a documentelor curriculare din învățământul preuniversitar se realizează prin evidențierea unor teme, tendințe, atitudini, valori, pattern-uri având ca mecanism convertirea unui material simbolic calitativ în unul cantitativ. În cadrul studiului, sunt valorificate variantele

analizei tematice: analiza categorială, care se bazează pe gruparea temelor în categorii și calculul frecvențelor.

Etapele prin care se realizează analiza de conținut implică: stabilirea scopului și obiectivelor analizei, producerea datelor, alegerea categoriilor de analiză, validitatea și fidelitatea analizei de conținut, interpretarea datelor. Categoriile au menirea de a regrupa și de a sistematiza unitățile de informație identificate în documente și extrase în vederea cercetării. Există două riscuri în legătură cu fixarea categoriilor de analiză: a stabili categorii prea simple, prea înguste sau particular individuale, în care realitatea investigată se găsește aproape în întregime (teme singulare, ne semnificative, pierdute în diversitatea celorlalte, cu frecvență slabă); a stabili categorii prea generale, adică prea largi, care cuprind teme prea eterogene. Stabilirea unui număr redus de categorii facilitează munca analistului, dar există riscul tratării prea grosiere a informației. Există trei elemente care pot fi luate în calcul: categoria tematică, tema și specificația. *Categoria tematică* are un grad mare de generalitate și se referă la aspectele fundamentale, centrale, ale discursului. Într-o categorie tematică sunt cuprinse mai multe teme, asociate ideii centrale care fundamentează categoria. *Tema* dispune de un grad de generalitate mai mic decât categoria, este subsumată acesteia. În esență, ea reprezintă o idee, o unitate de sens, o remarcă, un cuvânt, propoziție, frază, o situație de un anumit tip care străbate un text, cu mici variații. Caracteristica temei este aceea de a putea fi recunoscută indiferent de variația, fluctuația, în general, individualitatea discursului. *Specificația* este aspectul particular al temei, constând din diverse propoziții care conțin o temă. Specificația nu mai reține decât un element minor (dar definitoriu) din generalitatea elementelor anterioare. Unii autori fundamentează alte elemente ale analizei: stabilirea temelor principale (eliminându-se categoriile), repartizarea specificațiilor, precizarea interpretării, remarci diverse. Indiferent de situație, materialul se transpune în tabele având rubrici care să cuprindă elementele menționate anterior.

Ca atare se atestă următoarele modalități de abordare a analizei din perspectiva categoriilor: analiza deschisă (demersul inductiv), în care nu există categorii prestabilite, ele se definesc treptat, pe măsură ce apar tipuri noi de informații, de teme, unități de semnificație; analiza deschisă (demersul deductiv), care presupune existența unor categorii prestabilite, în care vor fi regrupate temele și specificațiile; analiza mixtă (demersul combinat), care necesită atât existența unor categorii prestabilite, cât și identificarea altor categorii pe parcurs. O altă modalitate mixtă este să se utilizeze categorii prestabilite și să se lase la nivelul conținutului temele și specificațiile. Prin urmare, temele ar rezulta din analiza conținutului.

În stabilirea temelor și categoriilor de analiză trebuie respectate anumite criterii: *exclusivitatea*, conform căreia o informație nu poate fi clasată decât într-o singură temă sau



categorii; *exhaustivitatea*, prin care întreg conținutul materialului trebuie clasificat, iar categoriile, temele trebuie să permită încadrarea întregului material; *obiectivitatea*, deoarece categoriile și temele trebuie să permită clasificarea materialului într-o manieră care să depindă cât mai puțin posibil de subiectivitate; *pertinența*, potrivit căreia categoriile trebuie adecvate scopului urmărit de temă și conținutului documentelor; *omogenitatea*, în funcție de care trebuie să existe aceleași criterii, principii de clasificare a materialului indiferent de analiști sau de categorii.

Metoda analizei de conținut oferă un set de avantaje: permite atât operațiuni cantitative, cât și calitative; permite analiza statistică a formei codate a textului; reprezintă un mijloc de analiză a interacțiunilor; oferă o cunoaștere profundă a modelelor complexe ale gândirii umane și ale utilizării limbajului Agabrian (2006, p. 24).

Analiza de conținut a programelor școlare și manualelor alternative din învățământul preuniversitar s-a realizat în perioada martie - iunie 2022. În cadrul studiului, au fost analizate programele școlare pentru disciplina Limba și literatura română, pentru clasa a IV-a, din învățământul românesc și din Republica Moldova.

#### ***Prezentarea și analiza rezultatelor***

Pentru a verifica ipoteza 1 a fost utilizat *procedeele analizei de conținut tematice*. Ca urmare, au fost identificate temele corespunzătoare fiecărei categorii, precum și numărul de specificații ale acestor teme în cazul fiecărei discipline din ariile curriculare avute în vedere. Ipoteza este confirmată.

În Tabelul 3.1. este prezentată o analiză comparativă între finalitățile programelor școlare din sistemul de învățământ românesc și cele din Republica Moldova.

**Tabelul 3.1. Analiza comparativă a documentelor curriculare, disciplina Limba și literatura română (clasa a IV-a)**

<b>Criterii de comparație</b>	<b>Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, cl.a IV-a, România</b>	<b>Curriculum național, învățământ primar, Limba și literatura română, cl. a IV-a, Republica Moldova</b>
<b>Valorificarea documentelor europene</b>	„- Recomandarea Parlamentului European vizând competențele cheie - Cadrul de referință pentru literatură realizat cu sprijin european și pilotat în 6 țări membre, printre care și România - PIRLS Assessment Framework Portofoliul european al limbilor”	„- Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi - Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie - Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI - Recomandările UNESCO”
<b>Structura documentului</b>	„- competențele generale sunt urmărite pe întreg parcursul învățământului primar (aceste competențe vizează	„Competențele specifice disciplinei Administarea disciplinei

	<p>receptarea și producerea de mesaje în contexte semnificative pentru copii);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- competențele specifice sunt derivate din competențele generale și sunt vizate pe parcursul fiecărei clase; activitățile de învățare reprezintă exemple de sarcini de lucru (neobligatorii) prin care se dezvoltă competențele specifice;</li> <li>- conținuturile sunt exprimate ca: funcții ale limbii/ acte de vorbire (gramatică funcțională), tipologii ale textului și elemente intuitive privind regularitățile limbii;</li> <li>- sugestiile metodologice au rolul de a orienta profesorul în organizarea demersului didactic pentru a reuși să faciliteze dezvoltarea competențelor. ”</li> </ul>	<p>Repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut</p> <p>Unitățile de învățare care includ sisteme de unități de competențe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- structurate pe unități de conținut și însoțite prin activități de învățare și produse școlare recomandate;</li> <li>- sintetizate la finele fiecăreia dintre clase. ”</li> </ul>
<b>Competențe</b>	<p>„Competențe generale:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare</li> <li>2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare</li> <li>3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare</li> <li><u>4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare”</u></li> </ol>	<p>„Competențele specifice disciplinei integrate:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare</li> <li>2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare</li> <li>3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă</li> <li><u>4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă</u></li> <li><u>5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă</u></li> <li>6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură”</li> </ol>
	„Competențe specifice	„Unități de competențe (sub-competențe)
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil</li> <li>1.2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte de comunicare previzibile</li> <li>1.3. Sesizarea abaterilor din mesajele audiate în vederea corectării acestora</li> <li>1.4. Manifestarea atenției față de diverse tipuri de mesaje în contexte previzibile</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral în situații noi de comunicare</li> <li>1.2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte variate de comunicare</li> <li>1.3. Determinarea informațiilor principale și secundare și a succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un mesaj audiat</li> <li>1.4. Distingerea după auz a abaterilor lingvistice în mesaje audiate</li> </ol>

	<p>1.5 Manifestarea interesului pentru receptarea mesajului oral indiferent de perturbările de canal</p> <p>2.1. Descrierea unui personaj dintr-o carte/ dintr-un film /a unui personaj imaginar urmărind un set de repere</p> <p>2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin</p> <p>2.3. Prezentarea ordonată logic și cronologic a unui proiect/ a unei activități derulate în școală sau extrașcolar</p> <p>2.4. Inițierea și menținerea unei interacțiuni în vederea rezolvării de probleme individuale sau de grup</p> <p>2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale</p> <p>3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare</p> <p>3.2. Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii</p> <p>3.3. Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul citit</p> <p>3.4. Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii</p> <p>3.5. Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora</p> <p>3.6. Manifestarea interesului pentru lectura literară și de informare</p> <p>4.1. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în redactarea de text</p> <p><u>4.2. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital</u></p> <p><u>4.3. Redactarea unei descrieri tip portret pe baza unui plan simplu</u></p> <p><u>4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite</u></p> <p><u>4.5. Manifestarea interesului pentru scrierea creativă și pentru redactarea de texte informative și funcționale”</u></p>	<p>1.5. Aplicarea regulilor de ascultare activă în situații noi de comunicare</p> <p>2.1. Utilizarea corectă în exprimarea orală proprie a elementelor de construcție a comunicării</p> <p>2.2. Descrierea obiectelor, a personajelor literare pe baza unui plan simplu</p> <p>2.3. Expunerea clară și corectă a ideilor într-un dialog</p> <p>2.4. Aplicarea normelor elementare de etichetă verbală și de comportament nonverbal asociat</p> <p>2.5. Prezentarea unor informații selectate din cărțile citite sau audiate</p> <p><u>2.6. Crearea unor povestiri orale pe baza planului propriu de idei sau a celui elaborat în grup</u></p> <p>2.7. Argumentarea opiniei/ opiniilor în anumite situații de comunicare, cu ajutorul informațiilor cumulate</p> <p>3.1. Utilizarea eficientă a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă</p> <p>3.2. Extragerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit</p> <p>3.3. Formularea ideilor principale ale unui text narativ</p> <p>3.4. Recunoașterea unor specii literare în baza celor mai simple trăsături de structură specifice</p> <p><u>3.5. Caracterizarea personajelor dintr-un text literar, după algoritmul propus</u></p> <p>3.6. Povestirea unui text literar sau informativ după un plan simplu de idei</p> <p>4.1. Scrierea corectă, lizibilă a propozițiilor și a textelor mici, cu litere de mână și de tipar, cu respectarea spațiului, înclinației, a aspectului îngrijit</p> <p>4.2. Folosirea regulilor de ortografie și de punctuație învățate, în diverse contexte de realizare</p> <p><u>4.3. Redactarea textelor literare/ funcționale, cu și fără repere</u></p> <p>4.4. Exprimarea în scris a unor opinii personale, emoții</p> <p>5.1. Utilizarea adecvată a elementelor de construcție a comunicării studiate în exprimarea orală proprie</p> <p>5.2. Aplicarea normelor fonetice și gramaticale în contexte variate</p> <p>5.3. Utilizarea formelor flexionare ale părților de vorbire în diferite contexte de comunicare orală și scrisă</p> <p>5.4. Identificarea părților principale și secundare ale propoziției</p>
--	--	--

		<p>5.5. Pronunțarea corectă a cuvintelor limbii române</p> <p>6.1. Distingerea tipurilor de cărți după conținut și după indicii propuși</p> <p>6.2. Aplicarea adecvată a unor tehnici/strategii de lucru cu textul/ cartea</p> <p>6.3. Prezentarea orală a unor cărți citite independent</p> <p>6.4. Demonstrarea interesului și a preferințelor pentru lectura suplimentară a cărților și a presei periodice pentru copii”</p>
--	--	---

**Ipoteza generală 2.** Manualele școlare includ în mod predominant sarcini de învățare specifice scrierii creative pentru domeniul cognitiv la nivelul disciplinei Limba și literatura română, pentru clasa a IV-a.

Sarcinile de învățare care sunt caracteristice pentru scrierea creativă au fost extrase din manualele Limba și literatura română, pentru clasa a IV-a, din România și Republica Moldova (Tabelul 3.2.).

**Tabelul 3.2. Sarcini de învățare specifice scrierii creative în manualele de Limba și literatura română (clasa a IV-a)**

Sarcini de învățare	<i>Manual de Limba și literatura română, Clasa a IV-a, Editura Ars Libri (Grigore et al., 2021)</i>	<i>Manual de Limba și literatura română, Clasa a IV-a, Editura Cartier Libri (Marin, Niculcea 2020)</i>
<b>Domeniul cognitiv</b>		
<b>Exprimarea opiniei personale</b>	<p>1. Ce credeți că s-ar fi întâmplat dacă bunica nu ar fi descoperit felul în care învață nepotul? („Suflețelul învață”, de M. Sântimbreanu, p. 12)</p> <p>2. Exprimă-ți părerea despre relația dintre cele două personaje ale textului. („Suflețelul învață”, de M. Sântimbreanu, p. 12)</p> <p>3. Exprimă-ți părerea despre modul în care a acționat flăcăul față de puiul cel mare. („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 33)</p> <p>4. Ești de acord cu decizia prepeliței? Argumentează-ți răspunsul! („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 35)</p> <p>5. Vă așteptați la acest final? Motivați răspunsul! („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 35)</p>	<p>1. Cum ai intitula imaginea dată? Argumentează. (p. 9)</p> <p>2. Imaginează-ți că stai de vorbă cu Ștefan cel Mare. Ce l-ai putea întreba? („Pădurile Moldovei”, de D. Cantemir, p. 15)</p> <p>3. Dacă ai avea posibilitatea să joci rolul lui Ștefan cel Mare, ce ai întreprinde în primul rând? Argumentează. („Pădurile Moldovei”, de D. Cantemir, p. 15)</p> <p>4. Cine dintre colegii tăi de clasă ar putea juca rolul marelui domnitor? Argumentează. („Pădurile Moldovei”, de D. Cantemir, p. 15)</p> <p>5. Examinează imaginea. Găsește asemănări între subiectul desprins din textul <i>Pădurile Moldovei</i> și imaginea dată. („Pădurile Moldovei”, de D. Cantemir, p. 15)</p>

	<p>6. Dacă voi ați fi autorul, ați schimba sfârșitul textului? („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 35)</p> <p>7. Învățătura textului ar mai fi fost educativă, dacă finalul ar fi fost vesel? („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 35)</p> <p>8. Cum a reușit Eliza să treacă peste atâtea greutăți? Pentru cine ai fi capabil să faci asemenea sacrificii? De ce? („Lebedele”, după H. C. Andersen, p. 58)</p> <p>9. Ce urmări ar putea avea lipsa atenției unui copil, când profesorul comunică informații importante la oră? (p. 58)</p> <p>10. Cum crezi că reușește Moș Crăciun să ofere cadourile într-o singură noapte? (p. 67)</p> <p>11. Crezi că a procedat corect câinele față de omul de zăpadă? Exprimați-vă părerile pro sau contra. Argumentați-vă opiniile! („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 73)</p> <p>12. Exprimă-ți opinia cu privire la respectarea (sau nerespectarea) rugăminții lui Alexandru de către tatăl său. Susțineți părerea, argumentând cu elemente din text. („Marele Dregător al Zăpezii s-a ținut de cuvânt”, după Octav Pancu-Iași, p. 79)</p> <p>13. Exprimă-ți opinia în legătură cu existența unui singur anotimp sau a celor patru anotimpuri. Susține această opinie, argumentând prin cel puțin două informații din fragmentul marcat în text. („Povestea anotimpului uitat”, după J. Swift, p. 81)</p> <p>14. De ce crezi că anotimpul iarna este îndrăgit de copii? („Iarna pe uliță”, de G. Coșbuc, p. 85)</p> <p>15. Cu ce personaj ați vrea să vă identificați? Argumentați-vă răspunsul! („Heidi, fetița munților”, de J. Spyri, p. 89)</p> <p>16. Ce crezi că ar fi făcut guvernanta dacă din coș ar fi sărit doi iepurași? („Heidi, fetița munților”, de J. Spyri, p. 89)</p> <p>17. Care sunt cauzele ce provoacă dispariția unor viețuitoare? Ce trebuie să facă oamenii în acest sens? („Despre fluturi”, p. 117)</p>	<p>6. Acum pot să scriu două enunțuri despre textul care m-a impresionat cel mai mult în acest modul. (p. 22)</p> <p>7. Intitulează imaginea. Argumentează titlul. (p. 37)</p> <p>8. Te poți considera un copil harnic? Argumentează. („Toamna țesătoare”, de V. Alecsandri, p. 38)</p> <p>9. Explică titlul textului <i>Steaua de la Betleem</i>, de I. Druță, pornind de la cele aflate din colindul <i>Steaua sus răsare</i>. („Steaua de la Betleem”, de I. Druță, p. 69)</p> <p>10. Privește imaginile alăturate. Care dintre ele ar putea reprezenta chipul lui Păcală? Argumentează. („Cine își schimbă căciula...”, de A. Scobioală, p. 88)</p> <p>11. Explică alegerea cuvintelor -cheie. Alcătuieste un singur enunț cu ele, astfel încât să formulezi învățătura poeziei. („Lupul și cucul”, de A. Donici, p. 92)</p> <p>12. Ce sfaturi crezi că i-ai putea da momiței? („Momița și oglinda”, de A. Donici, p. 101)</p> <p>13. Scrie momentele care nu ți-au plăcut și pe care ai fi vrut să le schimbi. Propune alt titlu. („Momița și oglinda”, de A. Donici, p. 101)</p> <p>14. De ce crezi că poetul te invită în copilăria sa? („În copilăria mea”, de A. Suceveanu, p. 115)</p> <p>15. Ce fel de mistere poți să descoperi fiind căpșună? („Jocuri”, de A. Blandiana, p. 140)</p>
--	---	--

	<p>18. Formulează o concluzie care să cuprindă opinia ta în legătură cu albinele. („Despre fluturi”, p. 118)</p> <p>19. Explică, în trei-cinci enunțuri, ce ai fi făcut dacă erai în locul fetei. („Umbrela roșie”, după T. Constantinescu, p. 133)</p> <p>20. Consideri că teama unor copii față de tunetele și fulgerele care pot apărea în timpul ploilor este justificată? Argumentează răspunsul! („Umbrela roșie”, după T. Constantinescu, p. 133)</p> <p>21. Exprimă-ți opinia în legătură cu evenimentul public <i>Festivalul primăverii</i>, prezentat în afișul anterior. (p. 141)</p> <p>22. Cunoaștem faptul că unii oameni poluează mediul înconjurător. Exprimă-ți opinia în legătură cu acest fapt. (p. 141)</p> <p>23. Crezi că inscripția descoperită pe scoarța copacului indică inițialele numelui persoanei care a intrat în peșteră sau sunt ale altui naufragiat? („Doi ani de vacanță”, după J. Verne, p. 145)</p> <p>24. Ai aflat, din poezie, că între pădure și poet are loc un dialog imaginar. Exprimă-ți opinia în legătură cu acest aspect. Compară viața unui om cu aceea a unui copac! („O, rămâi...”, de M. Eminescu, p. 150)</p> <p>25. Ai aflat, din text, despre felul cum s-a comportat împăratul cu fetele sale. Tu ce crezi despre acest comportament? Argumentează-ți răspunsul, în trei-cinci rânduri. („Sarea în bucate”, după P. Ispirescu, p. 152)</p> <p>26. Exprimă-ți opinia despre comportamentul bivolului, specificând cărei categorii de personaje îi aparține: pozitive sau negative. („Bivolul și cotofana”, după G. Topîrceanu, p. 156)</p>	
<p><b>Relatarea unor evenimente bazate pe experiența personală</b></p>	<p>1. Pentru fiecare element notat în tabel, scrie două enunțuri, dacă ai avut o experiență asemănătoare sau dacă ai întâlnit în realitate elementele respective. („Lebedele”, după H. C. Andersen, p. 65)</p> <p>2. Imaginează-ți că oferi un interviu unei reviste școlare, în care povestești despre o activitate extrașcolară îndrăgită. Scrie informații convingătoare referitoare la această activitate. (p. 76)</p>	<p>1. Povestești cum se organizează în localitatea voastră colindatul. („Steaua de la Betleem”, de I. Druță, p. 69)</p>

	<p>3. Redă în scris o activitate pe care ai desfășurat-o în săptămâna <i>Școala Altfel</i>. (p. 120)</p> <p>4. Povestește o întâmplare trăită, apoi exprimă-ți opinia în legătură cu aceasta, folosind formulările: cred că..., deoarece..., părerea mea este că..., pentru că..., în opinia mea..., fiindcă... (p. 141)</p> <p>5. Amintește-ți o întâmplare trăită într-o vacanță și povestește-o! Inspiră-te din imaginea alăturată. („Doi ani de vacanță”, după J. Verne, p. 145)</p> <p>6. Amintește-ți ultima întâmplare amuzantă trăită într-o călătorie și povestește-o în scris! (p. 146)</p> <p>7. Relatează și scrie o întâmplare neobișnuită din viața ta, în care să folosești cel puțin două propoziții afirmative, două propoziții negative și două propoziții simple. (p. 146)</p> <p>8. Redactează un text creativ după un plan propriu de idei, în care să relatezi o întâmplare trăită de tine într-o pădure. („O, rămâi...”, de M. Eminescu, p. 150)</p> <p>9. Realizează un text creativ în care să povestești o întâmplare amuzantă trăită de tine într-o vacanță la mare. („La scăldat”, după I. Creangă, p. 155)</p>	
<p><b>Formularea unor idei noi</b></p>	<p>1. Găsește un alt titlu potrivit pentru acest text. („Suflețelul învață”, de M. Sântimbreanu, p. 13)</p> <p>2. Imaginează-ți că ai un praf magic pentru textul <i>Lebedele</i>, pe care îl poți folosi de trei ori. Ce ai schimba din firul lui narativ? Ce personaje ai adăuga? Pe care le-ai face să dispară? („Lebedele”, după H. C. Andersen, p. 61)</p> <p>3. Continuă povestea, imaginându-ți un alt final. („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 71)</p> <p>4. Imaginează-ți un alt final al povestirii <i>Bambi cunoaște câmpia</i>, după F. Salten, conform răspunsurilor la întrebări. („Bambi cunoaște câmpia”, după F. Salten, p. 130)</p> <p>5. Scrie un mesaj adresat fetiței din text. („Umbrela roșie”, după T. Constantinescu, p. 133)</p> <p>6. Imaginează-ți ce s-ar fi întâmplat dacă la nuntă împăratul nu ar fi gustat din bucatele vecinului. Relatează întâmplarea în maximum cinci rânduri,</p>	<p>1. Formulează trei întrebări pentru imaginea dată. (p. 9)</p> <p>2. Scrieți pe o fișă două enunțuri despre țară, pornind de la reperele date: <i>Țara mea este cel mai pitoresc loc din lume, căci...</i> <i>Fiecare om își iubește țara, întrucât...</i> (p. 9)</p> <p>3. Continuă șirul obiectelor descrise în aceeași manieră. Cerul..., Norul..., Pomul..., Casa... („Oastea țării”, de Ș. Tudor, p. 11)</p> <p>4. Formulează, pe baza poeziei, trei întrebări care să înceapă astfel: <i>De ce...?</i> („Oastea țării”, de Ș. Tudor, p. 11)</p> <p>5. Imaginează-ți că trebuie să redactezi un mesaj (o comunicare) către strămoșii tăi. Ce ai putea promite în urma sfaturilor propuse în poezia <i>Oastea țării</i>, de Ș. Tudor? („Oastea țării”, de Ș. Tudor, p. 11)</p> <p>6. Alege și continuă în scris una dintre comunicările începute de personajele din imagini. (p. 12)</p>

	<p>potrivit următoarelor întrebări de sprijin: <i>Cine?</i>, <i>Ce a făcut?</i>, <i>Cum?</i>. („Sarea în bucate”, după P. Ispirescu, p. 152)</p>	<p>7. Scrie trei expresii cu ajutorul cuvântului carte. Alcătuieste câte un enunț cu fiecare expresie. (p. 27)</p> <p>8. Alcătuiți 2-3 enunțuri despre o carte, care să constituie prefața sau postfața ei. (p. 44)</p> <p>9. Observă imaginea și construiește enunțuri despre sârguința, hărnicia, dibăcia oamenilor din imagine. (p. 46)</p> <p>10. Intitulează textul altfel. („Sârguința lui Iancu”, după V. Stoenescu, p. 47)</p> <p>11. Intitulează imaginea. (p. 49)</p> <p>12. Formulează 3-4 întrebări cu începutul <i>De ce?</i>, care te invită să meditezi asupra textului. Răspunde la aceste întrebări în scris. („Colindul gutuiei din geam”, de A. Păunescu, p. 65)</p> <p>13. Presupuneți ce ar fi putut avea loc în situația descrisă în fragmentul dat. (p. 70)</p> <p>14. Acum pot să alcătuiesc 3 enunțuri după imaginea dată. (p.72)</p> <p>15. Găsește cinci expresii cu sens figurat care s-ar potrivi imaginii. (p. 73)</p> <p>16. Formulează 3-4 întrebări cu începutul <i>De ce?</i>, care te invită să meditezi asupra textului. Răspunde la aceste întrebări în scris. („Cine își schimbă căciula...”, de A. Scobioală, p. 89)</p> <p>17. Intitulează altfel fiecare dintre snoavele citite. (Snoave și anecdote, p. 97)</p> <p>18. Încearcă să crezi un final acestui text. (p. 120)</p> <p>19. Încercați să fiți scriitori și modificați finalul textului. („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 122)</p> <p>20. Intitulează altfel poezia. („O, rămâi”, de M. Eminescu, p. 127)</p> <p>21. Intitulează altfel poezia. („Jocuri”, de A. Blandiana, p. 140)</p>
<p><b>Elaborarea unor texte creative</b></p>	<p>1. În echipe de câte trei sau patru elevi, compuneți câte o strofă despre anotimpul toamna. Ordonăți strofele tuturor echipelor, astfel încât să obțineți o poezie. Dați-i un titlu potrivit și citiți-o în fața clasei. („Balada unui greier mic”, de George Topîrceanu, p. 19)</p> <p>2. Realizează un text creativ cu titlul <i>Clopoțelul toamnei</i>, în care să</p>	<p>1. Observă imaginea. Cum crezi, ce sugerează ea? Alcătuieste pe baza imaginii un text din patru-cinci enunțuri. („Oastea țării”, de Ș. Tudor, p. 11)</p> <p>2. Observă imaginile. Stabilește relațiile dintre ele și alcătuieste o compunere cu titlul: <i>Moldova – gură de rai...</i>(p. 21)</p>



	<p>introduci următoarele expresii: <i>a sosit toamna cu o ploaie de culori, covoare galbene de aștern, în pragul școlii ne așteaptă clinchetul clopoșelului.</i> (p. 20)</p> <p>3. Imaginează-ți că o picătură de ploaie îți povestește lucruri interesante. Realizează un text creativ după planul de idei. Găsește un titlu potrivit! (p. 20)</p> <p>4. Realizează un text creativ, având în cuprins fragmentul de mai jos. Găsește-i un titlu potrivit! (p. 22)</p> <p>5. Folosește ilustrația alăturată pentru a scrie, timp de cinci minute, un text cu tema <i>Reguli pentru colțul de lectură.</i> (p. 27)</p> <p>6. Redactează un text scurt în care să prezinți ultima poveste citită de tine, indicând locul, timpul și personajele acesteia. (p. 37)</p> <p>7. Alcătuieste un text din cinci-șapte enunțuri, în care să utilizezi punctele de suspensie. (p. 46)</p> <p>8. Scrie un text creativ în care să prezinți o întâmplare petrecută pe tărâmul magic al poveștilor. Ai libertatea de a fi povestitor sau personaj în propria poveste. Folosește cuvinte și expresii deosebite! Găsește-i un titlu potrivit! (p. 61)</p> <p>9. Alcătuieste un text creativ, de minimum zece rânduri, cu titlul <i>Despre mine</i>, în care vei utiliza substantive comune și substantive proprii de orice gen și la orice număr. (p. 67)</p> <p>10. Redactează o compunere, pornind de la următorul plan de idei. (p. 68)</p> <p>11. Alcătuieste un text creativ de zece-douăsprezece rânduri în care să introduci cuvintele date, orientându-te după planul de idei. (p. 79)</p> <p>12. Redactează un text creativ după planul dezvoltat de idei. Găsește-i un titlu potrivit! („Povestea anotimpului uitat”, după J. Swift, p. 81)</p> <p>13. Imaginați-vă că din coș ar fi sărit alte animale mici îndrăgite de copii. Povestiți scena în cinci-șapte rânduri! („Heidi, fetița munților”, de J. Spyri, p. 89)</p> <p>14. Scrie câte un text creativ, folosind fragmentele date, prin dezvoltarea firului întâmplărilor. (p. 96)</p> <p>15. Scrie o povestire, având ca suport banda desenată de mai sus. Dă nume</p>	<p>3. Acum pot să scriu o scurtă compunere, din cinci-șase enunțuri, cu titlul dat: <i>Moldova – dulce plai, gură de rai!</i> (p. 22)</p> <p>4. Scrie un text din trei-patru enunțuri cu titlul: <i>De ce trebuie să citesc?</i> („Culoarea, mirozna și foșnetul acelei cărțului”, după I. Druță p. 25)</p> <p>5. Scrie un mic text în care să enumeri acțiunile pe care le facem la bibliotecă. (p. 27)</p> <p>6. Alcătuieste o poezie din patru versuri cu titlul <i>Cartea.</i> (p. 27)</p> <p>7. Redactează o compoziție cu titlul: <i>Oriunde, oricând poți să înveți!</i> (p. 34)</p> <p>8. Acum pot să scriu o scurtă compunere, din patru-cinci enunțuri, pe baza imaginilor cu titlul: <i>Școala – casă cu minuni.</i> (p. 36)</p> <p>9. Exprimă-ți părerea despre personajul Mihai după planul cu enunțuri lacunare. Redactează un text pe baza acestui plan. („Caietul lui Mihai”, de T. Știrbu, p. 43)</p> <p>10. Redactează un text din șase enunțuri în care vei folosi verbele selectate și răspunsurile la întrebările formulate mai sus. (p. 45)</p> <p>11. Scrie o compunere, având ca repere: introducere despre sânguința/hărnicia oamenilor, descrierea unei profesii, calități necesare pentru a o profesa, însemnătatea meseriei descrise, argumentarea necesității învățării pentru a obține această profesie. (p. 46)</p> <p>12. Acum pot să scriu o scurtă compunere din cinci-șase enunțuri cu titlul dat: <i>O meserie pe plac mie!</i> (p. 48)</p> <p>13. Acum, dacă te-ai informat puțin, ești pregătit să scrii o compunere? Încearcă! Îți propunem o serie de repere: descrierea întâmplării, calitățile necesare pentru a fi un prieten adevărat, însemnătatea unei prietenii, argumentarea necesității de a avea un prieten. (p. 59)</p> <p>14. Acum pot să redactez o scurtă compunere din patru enunțuri, pornind de la proverbul dat: <i>Prietenul este darul pe care ți-l faci singur.</i> (p. 62)</p>
--	---	--

	<p>personajelor și introdu comunicările într-un dialog, folosind unul din verbele: a spune, a zice, a anunța, a adăuga. (p. 97)</p> <p>16. Redactează cuprinsul unui text creativ, în zece-douăsprezece rânduri, care să aibă introducerea și încheierea de mai jos. Dă-i un titlu potrivit! (p. 103)</p> <p>17. Redactează un text creativ în care să introduci cuvintele și expresiile selectate din text. Alege un titlu în care unul dintre cuvinte să aibă un înțeles neobișnuit. („Zâmbetele Pământului”, după N. Urechia, p. 110)</p> <p>18. Scrie un text creativ în care să folosești cât mai multe dintre expresiile date. Alege un titlu potrivit! („Zâmbetele Pământului”, după N. Urechia, p. 110)</p> <p>19. Scrie un text creativ în care personajul principal să fie un fluture preferat. Alege unul din titlurile următoare: <i>O minune colorată</i>, <i>Prietenul florilor</i>, <i>Călător din floare în floare</i>. („Despre fluturi”, p. 118)</p> <p>20. Alcătuieste un text creativ și alege un titlu preferat din lista de mai jos: <i>Parfum și culoare</i>, <i>Micuță și hărnicuță</i>, <i>Concertul primăverii</i>. („Despre fluturi”, p. 118)</p> <p>21. Redactează un text creativ, în care să introduci dialogul, pornind de la imaginea dată. Alege un titlu potrivit! (p. 123)</p> <p>22. Alcătuieste un text creativ cu titlul <i>Minunea din fagure</i>. Folosește dialogul, cuvintele și expresiile date: mișună cu miile, miros îmbătător, dis-de-dimineată, fabuloase, harnice. (p. 126)</p> <p>23. Presupune că te întâlnești într-o poiană cu un pui de căprioară. Povestește întâmplarea potrivit întrebărilor de sprijin. („Bambi cunoaște câmpia”, după F. Salten, p. 130)</p> <p>24. Împărțiți în echipe de câte patru elevi, scrieți un text creativ după o temă liber aleasă, respectând etapele date. (p. 131)</p> <p>25. Alcătuieste un text creativ după un plan propriu de idei. (p. 134)</p>	<p>15. Povestește pe scurt despre sărbătorile de iarnă, ghidându-te după una dintre imagini. (p. 66)</p> <p>16. Redactează o compunere cu una dintre variantele de încheiere... (p. 70)</p> <p>17. Acum pot să scriu o scurtă compunere, din 5-6 enunțuri, cu sfârșitul dat: <i>Și au avut un Crăciun fericit...</i> (p. 72)</p> <p>18. Redactează compunerea, utilizând expresiile artistice și planul de mai sus. (p. 84)</p> <p>19. Acum pot să descriu în cinci-șase enunțuri <i>o dimineață de iarnă</i>. (p. 86)</p> <p>20. Alcătuieste o snoavă cu unul dintre personajele textelor citite. (Snoave și anecdote, p. 97)</p> <p>21. Alege una dintre imagini și alcătuieste o compunere liberă. (p. 100)</p> <p>22. Acum pot să scriu o compunere după imaginea de mai sus. (p. 102)</p> <p>23. Pornind de la ideea următoare: <i>Dorul de casa părintească-boala cea mai mare din lume!</i>, formulați, pe rând, șase întrebări <i>De ce?</i> Eliminați întrebările după ce ați răspuns la ele și citiți textul obținut. („Casa părintească”, de S. Vangheli, p. 105)</p> <p>24. Alcătuiți un text de șase-șapte enunțuri cu următorul titlu: <i>Cât trăim pe-acest pământ, mai avem un lucru sfânt...</i> („Baladă”, de N. Dabija, p. 109)</p> <p>25. Compoziție după imagini: <i>Împreună facem ziua mai bună</i> (p. 111)</p> <p>26. Acum pot să scriu o scurtă compunere din șase enunțuri pe baza imaginii. (p. 116)</p> <p>27. Creați o povestire pe baza pastelului. („Oaspeții primăverii”, de V. Alecsandri, p. 118)</p> <p>28. Compunere după titlu dat: <i>Mamă, ești pe lume/Tot ce-i mai frumos!</i> (p. 125)</p> <p>29. Alcătuieste, pe baza acestei poezii, un mic text (patru-cinci enunțuri) în care să relatezi de ce nu ai vrea să plece copilăria de la tine. („O, rămâi”, de M. Eminescu, p. 127)</p> <p>30. Acum pot să scriu o scurtă compunere din cinci-șase enunțuri</p>
--	---	---

	<p>26. Redactează un text creativ după planul de idei întocmit de tine, apoi dă-i un titlu potrivit. (p. 142)</p> <p>27. Realizează un text creativ liber, respectând etapele enumerate la rubrica <i>Să reținem!</i> (p. 142)</p> <p>28. Redactează un text creativ în care personajul principal ești tu, călătorind în cosmos. (p. 142)</p> <p>29. Relatează o întâmplare imaginară în care să formulezi solicitări formale și informale. Folosește ca suport răspunsurile la întrebările date. („O, rămâi...”, de M. Eminescu, p. 150)</p>	<p>după titlul dat: <i>Și iarăși pornim a vorbi despre mama...</i> (p. 128)</p> <p>31. Compunere după titlu dat: <i>Dovleacul și vița</i> (p. 138)</p> <p>32. Acum știu să scriu o scurtă compunere din cinci-șase enunțuri pe baza imaginii date. (p. 142)</p>
<p><b>Descrierea unor personaje, a unor fapte, a unor ființe, lucruri, locuri</b></p>	<p>1. Descrie personajul anunțat încă din titlu, pe baza planului de întrebări: Cum este Neghiniță? Cum sunt ochisorii lui? Ce alte trăsături mai avea băiețelul? („Neghiniță”, de B. Șt. Delavrancea, p. 17)</p> <p>2. Realizează o fișă în care să enumeri cât mai multe trăsături specifice greierului din textul în versuri „Balada unui greier mic”, de George Topîrceanu. (p. 18)</p> <p>3. Ce calități are mama prepeliță? („Puiul”, de I. A. Brătescu-Voinești, p. 33)</p> <p>4. Ce fel de personaj este Eliza? Creează o descriere, evidențiindu-i trăsăturile fizice și sufletești prezentate în text. Folosește expresiile date. („Lebedele”, după H. C. Andersen, p. 61)</p> <p>5. Ce trăsături avea portăreasa? Dar câinele? („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 71)</p> <p>6. Descrie, pe o fișă, un obicei al familiei tale din perioada sărbătorilor de iarnă. („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 73)</p> <p>7. Enumeră trăsăturile fizice și morale ale omului de zăpadă, care pot fi desprinse din text, pe baza planului de mai jos. („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 75)</p> <p>8. Descrie, timp de cinci minute, un animal preferat. Schimbă caietul cu al colegului/colegei de bancă și citiți-vă reciproc creațiile. („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 75)</p> <p>9. Alege un personaj îndrăgit. Creează un blazon pentru acest personaj, respectând următorul cod: A. numele și</p>	<p>1. Privește imaginea. Descrie obiectul în patru-cinci enunțuri, urmând planul dat. (p. 13)</p> <p>2. Descrie personajele textului. Ce te ajută să realizezi descrierea? („Sânguința lui Iancu”, după V. Stoenescu, p. 47)</p> <p>3. Completează <i>buletinul de identitate</i> al unui personaj din text. Fii creativ! („Ce este mai tare decât cetățile?”, parabolă, p. 55)</p>

	<p>imaginea personajului; B. însușiri fizice; C. însușiri morale; D. aprecieri personale și/sau de echipă. („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 75)</p> <p>10. Prezintă portretul unui personaj dintr-un serial pentru copii (sau din povestea preferată, evidențiind trăsăturile fizice și morale ale acestuia. (p. 79)</p> <p>11. Descrie-l pe <i>micul Barbă-cot</i> după cum îl prezintă autorul în text. („Iarna pe uliță”, de G. Coșbuc, p. 85)</p> <p>12. Descrie-l pe oaspetele Clarei (Cum era?, Cum arăta?, Ce știa să facă?, Cum se comporta?). („Heidi, fetița munților”, de J. Spyri, p. 89)</p> <p>13. Comparați valetul cu guvernanta. Diagrama Venn-Euler („Heidi, fetița munților”, de J. Spyri, p. 89)</p> <p>14. Descrie comportamentul fiecărui personaj. Argumentează-ți răspunsul. („Bambi cunoaște câmpia”, după F. Salten, p. 130)</p> <p>15. Scrie cel puțin trei trăsături morale ale fetei cu umbrela roșie, apoi justifică răspunsurile. („Umbrela roșie”, după T. Constantinescu, p. 133)</p>	
<p><b>Realizarea unor secvențe bazate pe dialog</b></p>	<p>1. Continuați dialogul de la finalul textului „Suflețelul învață” cu alte două replici (p. 13)</p> <p>2. Imaginează-ți că ești reporter și că te-ai întâlnit cu Petru Poenaru, inventatorul stiloului. Realizează un dialog, de cinci-șapte rânduri, în care să formulezi o solicitare și să oferi informații. Scrie-l în caiet. (p. 16)</p> <p>3. Imaginează-ți că băiatul din ilustrația de mai sus găsește o jucărie, iar pe bancă este așezat un copil. Adaptează mesajul la această situație, realizând un dialog de câte patru replici pentru fiecare interlocutor. (p. 28)</p> <p>4. Imaginează-ți că te afli în locul marcat prin punctul roșu din plan, iar un turist îți cere informații despre cum să ajungă la muzeul din localitate. Realizează un dialog cu turistul, în care să-i oferi informațiile cerute. (p. 76)</p> <p>5. Scrie un dialog ce ar putea avea loc între tine și Heidi. („Heidi, fetița munților”, de J. Spyri, p. 90)</p> <p>6. Scrie un dialog, de maximum cinci rânduri, în care să formulezi o solicitare către doamna/domnul bibliotecar. (p. 152)</p>	<p>1. Alegeți câte o imagine și redactați textul comunicării care este posibil să aibă loc între personajele din imagini. Repere: Moldova, mănăstiri, Cetatea Soroca, Arcul de Triumf, Aleea Clasicilor, râul Nistru. (p. 17)</p> <p>2. Redactați un dialog între personajele din imaginile date. (p. 76)</p> <p>3. Alcătuiți un dialog cu titlul <i>Cum arată iarna</i>. Puteți utiliza expresiile date. („Moara de frig”, de D. Coman, p. 79)</p> <p>4. Alcătuiți un dialog de șase replici între Nică și mama, la întoarcerea acestuia acasă. („La scăldat”, după I. Creangă, p. 113)</p>

Domeniul afectiv		
<b>Exprimarea în scris a emoțiilor determinate de text/ imagine sau a trăirilor afective ale personajelor</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ce emoție a produs prietenia castanei cu ghemotocul? („Castana din poveste”, de Octav Pancu-Iași, p. 26)</li> <li>2. Ce elemente din text ți-au creat o stare de neliniște/de confuzie? („Omul de zăpadă”, după H. C. Andersen, p. 71)</li> <li>3. Scrie, în cinci minute, un text de patru-cinci rânduri, în care să prezinți emoțiile copiilor care au ieșit la săniuș. („Iarna pe uliță”, de G. Coșbuc, p. 86)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ce sentimente îți transmite această imagine? Alege dintre variantele propuse: patriotism, dragoste, încredere, mândrie, admirație etc. (p. 9)</li> <li>2. Ce emoții îți trezește această imagine? (p. 23)</li> <li>3. Explică stările sufletești pe care le trăiește personajul, enunțând expresiile date. Repere: tristețe, resemnare, regret, nostalgie, dor. („Culoarea, mirozna și foșnetul acelei cărțulii”, după I. Druță p. 25)</li> <li>4. Ce stări sufletești trăiești citind poezia <i>Toamna țesătoare</i>? („Toamna țesătoare”, de V. Alecsandri, p. 38)</li> <li>5. Ce emoții ai trăit pe parcursul lecturii? Argumentează. („Toamna țesătoare”, de V. Alecsandri, p. 38)</li> <li>6. Ce emoții îți trezește imaginea dată? (p. 49)</li> <li>7. Ce sentimente transmite scriitorul prin enunțurile date? Care crezi că este sentimentul dominant în acest text? („Luceferii”, de V. Buzuleanu, p. 51)</li> <li>8. Identifică emoțiile personajelor din imagine. (p. 63)</li> <li>9. Ce stări sufletești trăiești citind <i>Colindul gutuii din geam</i>? („Colindul gutuii din geam”, de A. Păunescu, p. 64)</li> <li>10. Ce emoții îți trezește această imagine? (p. 73)</li> <li>11. Numește emoția pe care o simți citind versurile. („La gura sobei”, de V. Alecsandri, p. 75)</li> <li>12. Identifică emoțiile personajelor din imagine. (p. 87)</li> <li>13. Ce emoții îți sugerează această imagine? (p. 87)</li> <li>14. Ce emoții ți-a trezit textul <i>Cine își schimbă căciula...</i>? („Cine își schimbă căciula...”, de A. Scobioală, p. 88)</li> <li>15. Ce sentimente ți-a trezit lectura acestor texte? (Snoave și anecdote, p. 96)</li> <li>16. Ce sentimente presupui că a trăit mama așteptându-și fiul? („Casa părintească”, de S. Vangheli, p. 104)</li> <li>17. Ce sentimente ți-a trezit lectura poeziei? („Baladă”, de N. Dabija, p. 108)</li> </ol>

		<p>18. Numește emoția pe care o simți citind versurile... („Baladă”, de N. Dabija, p. 109)</p> <p>19. Ce stare sufletească ți-a creat lectura poeziei? („În copilăria mea”, de A. Suceveanu, p. 115)</p> <p>20. Ce emoții îți trezește imaginea dată? (p. 117)</p> <p>21. Desprinde sentimentele pe care le transmite poetul prin versurile sale. („Oaspeții primăverii”, de V. Alecsandri, p. 118)</p> <p>22. Ce emoții ți-a trezit lectura acestui text? („La Paști”, de G. Coșbuc, p. 126)</p> <p>23. Descrie starea emotivă desprinsă din poezie, pornind de la expresiile date. („O, rămâi”, de M. Eminescu, p. 127)</p> <p>24. Ce emoții au copiii în momentul când caută, cercetează? (p. 129)</p> <p>25. Ce sentimente ți-a trezit lectura textului? („Leul și cățelușa”, după L. Tolstoi, p. 132)</p>
<b>Domeniul psihomotor</b>		
<b>Interpretarea unor roluri create de elevi</b>	<p>1. Imaginează-ți că ai ocazia de a discuta cu scriitorul tău preferat. Interpretează acest dialog cu un coleg. („Castana din poveste”, de Octav Pancu-Iași, p. 26)</p> <p>2. Imaginează-ți că ești Micul Prinț și că îi explici vulpii ce înseamnă să fii prieten. („Micul Prinț”, după Antoine de Saint-Exupery, p. 41)</p> <p>3. Imaginează-ți că ești un copil nerăbdător să plece la săniuș și că trebuie să-ți convingi părinții să te lase. Interpretează acest dialog cu un coleg. („Iarna pe uliță”, de G. Coșbuc, p. 85)</p> <p>4. Imaginează-ți un dialog între doi fluturi care s-au întâlnit pe o floare. Interpretează acest dialog împreună cu un coleg. („Despre fluturi”, p. 117)</p> <p>5. Imaginează-ți un dialog între soare și ploaie, în care fiecare își susține opinia cu privire la beneficiile aduse naturii și oamenilor. Interpretează acest dialog cu un coleg. (p. 134)</p>	<p>1. Prezintă prin mimică și gest una dintre expresiile date. (p. 27)</p> <p>2. Prezentați prin mimică și gest fiecare proverb. („Cuvintele”, de Ș. Tudor, p. 29)</p>
<b>Transpunerea creativă prin desen a unor întâmplări din texte</b>	<p>1. Realizează un desen în care să redai despărțirea Micului Prinț de vulpe. („Micul Prinț”, după Antoine de Saint-Exupery, p. 41)</p>	<p>1. Codifică prin desen informația aflată din acest text. (p. 27)</p> <p>2. Ilustrează o expresie. (p. 27)</p> <p>3. Realizați o imagine pe baza proverbului. („Cuvintele”, de Ș. Tudor, p. 29)</p>

	<p>2. Desenează-l pe <i>micul Barbă-cot</i> cum ți-l imaginezi. („Iarna pe uliță”, de G. Coșbuc, p. 85)</p> <p>3. Împreună cu un coleg, realizează o bandă desenată care sugerează o întâmplare hazlie. (p. 97)</p> <p>4. Prezintă o activitate pe care ai desfășurat-o în săptămâna <i>Școala Altfel</i> și ilustrează-o prin desene. (p. 120)</p>	<p>4. Realizați un desen de grup în care veți prezenta o secvență de text. („Sânguința lui Iancu”, după V. Stoescu, p. 47)</p> <p>5. Ilustrează un vers din poezie. („La gura sobei”, de V. Alecsandri, p. 75)</p> <p>6. Desenează în caiet un jurnal triplu și completează-l pe baza textului, conform modelului: Versul-Titlul scurt-Desen sugestiv („Lupul și cucul”, de A. Donici, p. 93)</p> <p>7. Ilustrează unul din texte care te-a impresionat mai mult. (Snoave și anecdote, p. 97)</p> <p>8. Realizați un desen care să ilustreze conținutul poeziei. („Oaspeții primăverii”, de V. Alecsandri, p. 118)</p> <p>9. Realizați un desen ce va reprezenta momentul cel mai important din poezie. („La Paști”, de G. Coșbuc, p. 126)</p> <p>10. Realizați un desen de grup în care veți prezenta o secvență din poezie. („O, rămâi”, de M. Eminescu, p. 127)</p>
--	---	--

Analiza frecvenței de apariție a sarcinilor de învățare specifice indică faptul că predomină cele pentru domeniul cognitiv atât în manualul de Limba și literatura română din România, cât și în manualul din Republica Moldova (Tabelul 3.3.).

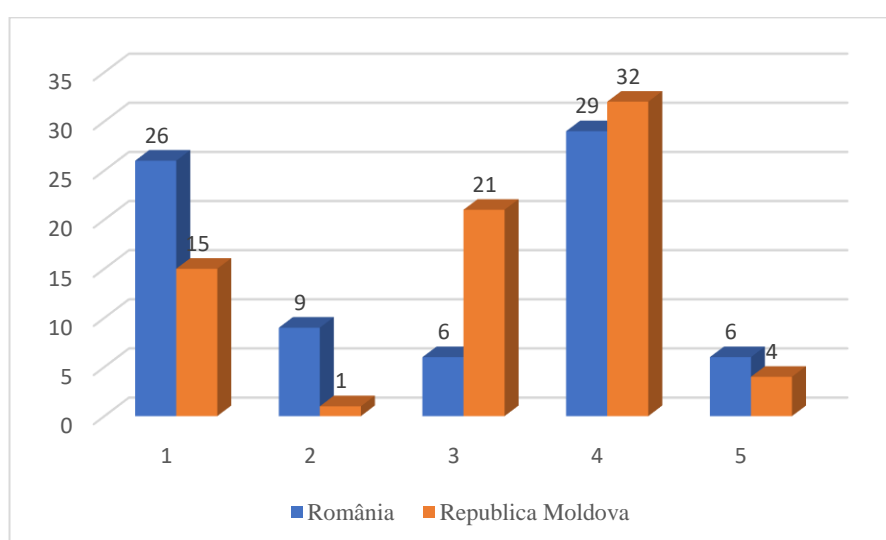
În ceea ce privește sarcinile de învățare specifice pentru domeniul cognitiv (Figura 3.1.), se observă că în manualul de Limba și literatura română din România se regăsesc mai multe sarcini de învățare bazate pe exprimarea opiniei personale (26), relatarea unor evenimente bazate pe experiența personală (9), în timp ce în manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova predomină sarcini de învățare axate pe formularea unor idei noi (21).

Referitor la sarcinile de învățare caracteristice pentru domeniul afectiv (Figura 3.2.), se constată că în manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova sunt integrate mai multe aspecte legate de *Exprimarea în scris a emoțiilor determinate de text/ imagine sau a trăirilor afective ale personajelor* (25), spre deosebire de manualul de Limba și literatura română din România (6).

Cu privire la sarcinile de învățare specifice pentru domeniul psihomotor (Figura 3.3.), se observă că în manualul de Limba și literatura română din România se regăsesc mai multe sarcini de învățare bazate pe interpretarea unor roluri create de elevi (5), iar în manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova sunt formulate mai multe sarcini de învățare axate pe transpunerea creativă prin desen a unor întâmplări din texte (10).

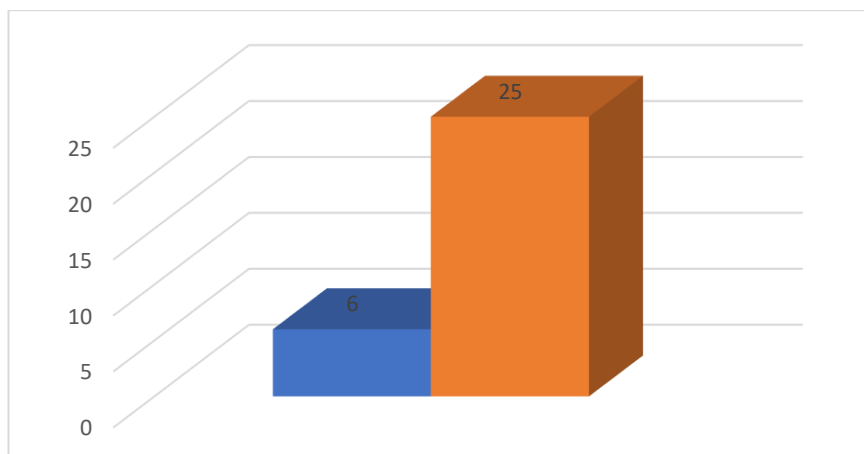
**Tabelul 3.3. Analiza frecvenței sarcinilor de învățare specifice**

Domeniul	Categoriile de sarcini de învățare	Frecvența în manualul de Limba și literatura română din România	Frecvența în manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova
<b>Cognitiv</b>	Exprimarea opiniei personale (1)	26	15
	Relatarea unor evenimente bazate pe experiența personală (2)	9	1
	Formularea unor idei noi (3)	6	21
	Elaborarea unor texte creative (4)	29	32
	Realizarea unor secvențe bazate pe dialog (5)	6	4
	Total	76	73
<b>Afectiv</b>	Exprimarea în scris a emoțiilor determinate de text/ imagine sau a trăirilor afective ale personajelor	6	25
<b>Psihomotor</b>	Interpretarea unor roluri create de elevi (1)	5	2
	Transpunerea creativă prin desen a unor întâmplări din texte (2)	4	10
	Total	9	12

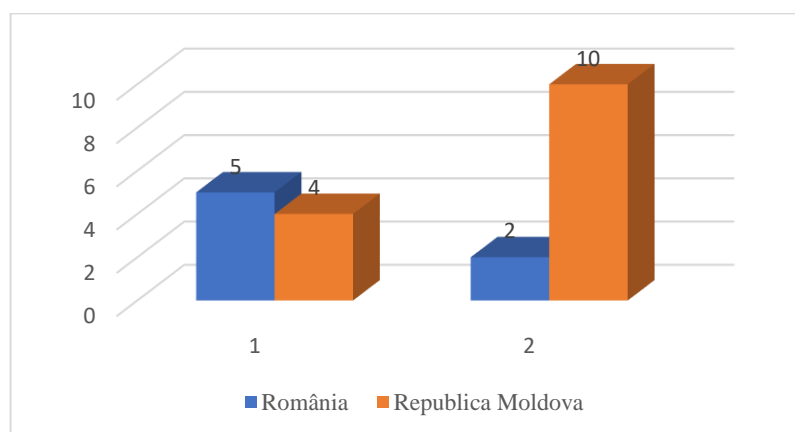


**Fig. 3.1. Frecvența sarcinilor de învățare specifice pentru domeniul cognitiv (manualele de Limba și literatura română din România și Republica Moldova)**





**Fig. 3.2. Frecvența sarcinilor de învățare specifice pentru domeniul afectiv (manualele de Limba și literatura română din România și Republica Moldova)**



**Fig. 3.3. Frecvența sarcinilor de învățare specifice pentru domeniul psihomotor (manualele de Limba și literatura română din România și Republica Moldova)**

Datele obținute din analiza sarcinilor de învățare conținute în cele două manuale de Limba și literatura română, clasa a IV-a și reprezentările grafice ilustrează, în temei, un număr mai mare de sarcini ce vizează scrierea creativă în domeniul afectiv și psihomotor în manualul din Republica Moldova, comparativ cu cel din România. Acest lucru presupune necesitatea fortificării acestor domenii vizavi de elevii din Republica Moldova, dar și redistribuirea sarcinilor în manualele din România. În domeniul cognitiv distribuția este alternativă, însă este necesar ca în manualul din Republica Moldova să fie pus un accent mai mare pe valorificarea în scris a experienței personale, iar în România pe capacitățile de formulare a unor idei noi.

### **3.2. Abordarea cercetării aplicative de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlărilor mici (clasa a IV-a)**

Cercetarea experimentală a avut ca obiective atât identificarea nivelului de dezvoltare a abilității de scriere creativă la elevii din clasa a patra, cât și evaluarea impactului valorificării Metodologiei DASC, bazată pe activități educaționale specifice privind dezvoltarea abilității de scriere creativă la elevii din clasa a patra.

În experimentul pedagogic au participat 146 de subiecți, elevi de la trei instituții școlare care includ clase elementare. Eșantionul experimental a fost format din 73 de subiecți în grupul de intervenție (formare) și 73 de elevi în grupul de control.

Datele cercetării au arătat că nivelul este *în curs de dezvoltare* în ceea ce privește abilitatea de scriere creativă. De asemenea, s-a constatat că există diferențe semnificative la elevii din grupul experimental de formare, față de elevii din grupul de control atât la nivelul dezvoltării generale a abilității de scriere creativă, cât și la nivelul celor nouă repere criteriale de apreciere.

În vederea sintetizării comparative a rezultatelor demonstrate de subiecții experimentali, analiza se bazează în paralel pe ambele grupe experimentale, atât la etapa de constatare, cât și la cea de control. Demersul experimental formativ este prezentat în următorul subcapitol.

#### **3.2.1. Obiectivele și ipotezele cercetării aplicative**

Obiectivul principal al cercetării experimentale constă în măsurarea impactului utilizării Metodologiei DASC asupra dezvoltării abilității de scriere creativă a elevilor. Obiectivele secundare ale studiului sunt următoarele: identificarea diferențelor semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de gen, vârstă, rezultate școlare, participarea la concursuri școlare, frecvența lecturii; stabilirea diferențelor semnificative în ceea ce privește dezvoltarea componentelor specifice ale abilității de scriere creativă.

#### **Ipotezele cercetării**

***Ipoteza generală 1*** . Nivelul dezvoltării abilității de scriere creativă este ridicat la elevii din clasa a patra.

Ipoteza specifică 1.1. Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, ***în funcție de gen***.

Ipoteza specifică 1.2. Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, ***în funcție de vârstă***.

Ipoteza specifică 1.3. Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, ***în funcție de rezultatele școlare***.

Ipoteza specifică 1.4. Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, **în funcție de participarea la concursurile școlare.**

Ipoteza specifică 1.5. Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, **în funcție de frecvența lecturii.**

**Ipoteza generală 2.** Nivelul dezvoltării abilității de scriere creativă este diferit la elevii din grupul experimental față de cei din grupul de control.

Ipoteza specifică 2.1. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **vocea narativă.**

Ipoteza specifică 2.2. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **caracterizare.**

Ipoteza specifică 2.3. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **starea de spirit și atmosfera.**

Ipoteza specifică 2.4. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **limbajul și aspectele tehnice ale scrierii.**

Ipoteza specifică 2.5. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **dialog.**

Ipoteza specifică 2.6. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **narațiune.**

Ipoteza specifică 2.7. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **decor.**

Ipoteza specifică 2.8. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **imagine.**

Ipoteza specifică 2.9. Există diferențe semnificative cu privire la reperul criterial **intrigă.**

### **3.2.2. Metodologia cercetării**

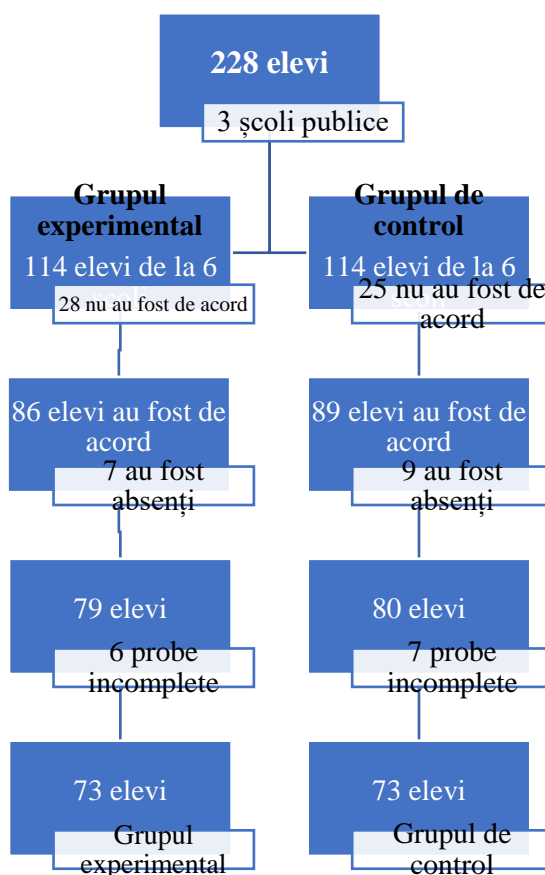
Pentru a verifica prima ipoteză a cercetării, a fost realizată o **cercetare constatativă**, pentru a identifica nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă. Evaluările principale au fost efectuate atât înainte, cât și după valorificarea Metodologiei DASC în ambele grupuri.

#### **a. Operaționalizarea conceptelor și definirea variabilelor**

Conceptul de abilitate de scriere creativă a fost operaționalizat în baza celor nouă repere criteriale: vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea și intriga. Variabilele dependente sunt redată de indicatorii principali ai abilității de scriere creativă. Variabilele independente sunt următoarele: genul (feminin/ masculin), vârsta (10 ani/ 11 ani), rezultatele școlare la disciplina Limba și literatura română (Suficient/ Bine/ Foarte bine), participarea la concursurile școlare (da/ nu), obținerea unor premii la concursurile școlare (da/ nu), frecvența lecturii (zilnic/ săptămânal/ lunar/ foarte rar).

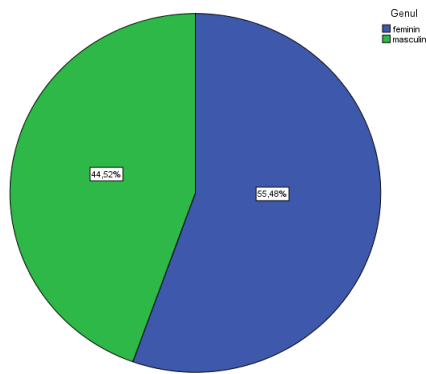
## b. Eșantionul de cercetare

Participanții la studiu au fost recrutați din trei instituții școlare care includ clase elementare din județul Bacău. În total, **la etapa de constatare (pretestare)** au participat 228 de elevi din trei școli publice (Școala Gimnazială „Spiru Haret” Bacău, Școala Gimnazială Nr. 10 Bacău, Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău). A fost obținut acordul scris de la directorii, profesorii și părinții a 146 de elevi. Atât școlile din grupul de intervenție, cât și școlile din grupul de control nu au abandonat în timpul studiului. Au fost excluși participanții absenți și cei care nu au completat proba de pretestare. Grupul de cercetare experimentală este format din 73 de elevi în grupul de intervenție (formare) și 73 de elevi în grupul de control (Figura 3.4.).



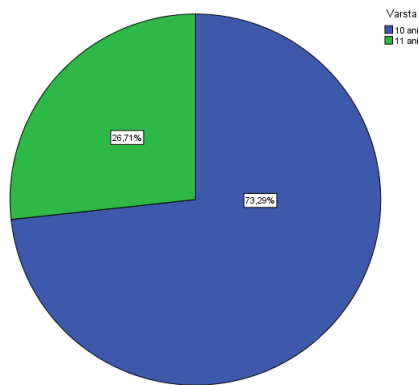
**Fig. 3.4. Selectarea grupului de cercetare**

Distribuția lotului de cercetare după variabilele independente se regăsește în Anexa 1. În funcție de variabila gen, 55,48% dintre elevi sunt de genul feminin și 44,52% sunt de gen masculin (Figura 3.5.).



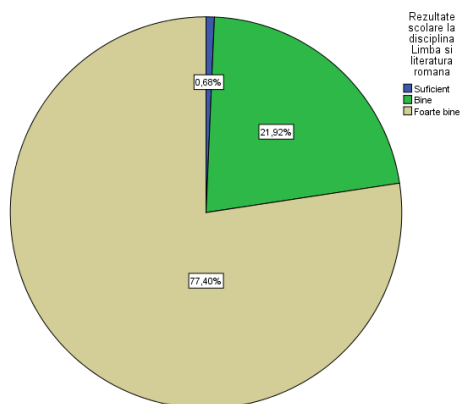
**Fig. 3.5. Distribuția lotului de cercetare (variabila gen)**

După variabila vârstă, 73,29% dintre elevi au vârsta de 10 ani și 26,71% au 11 ani (Figura 3.6.).



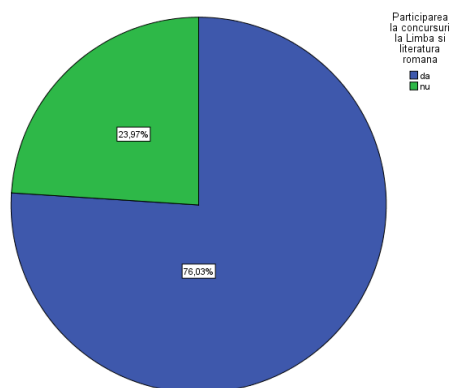
**Fig. 3.6. Distribuția lotului de cercetare (variabila vârstă)**

Prin raportare la variabila rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română, 77,4% au calificativul Foarte bine, 21,92% au calificativul Bine și 0,68% au calificativul Suficient (Figura 3.7.).



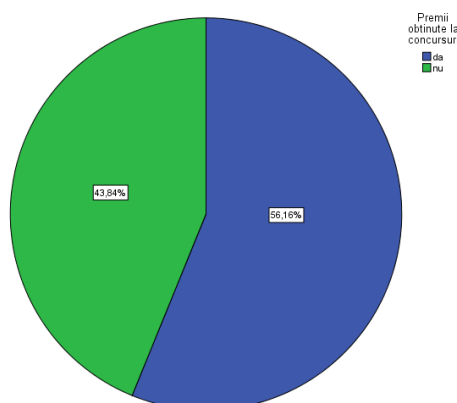
**Fig. 3.7. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română)**

În funcție de variabila participarea la concursuri la Limba și literatura română, 76,03% dintre elevi au participat, în timp ce 23,97% nu au participat (Figura 3.8.).



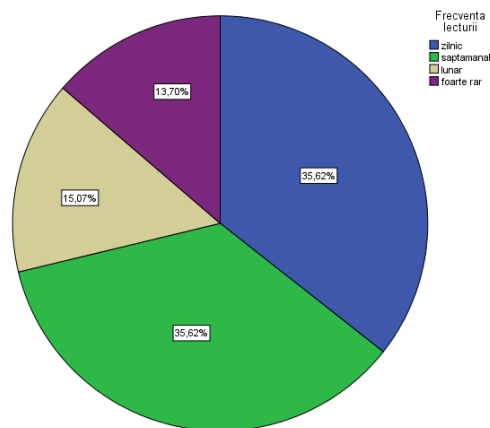
**Fig. 3.8. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila participarea la concursuri)**

Prin raportare la variabila obținerea de premii la concursurile școlare la disciplina Limba și literatura română, 56,16% au obținut premii și 43,84% nu au obținut premii (Figura 3.9.).



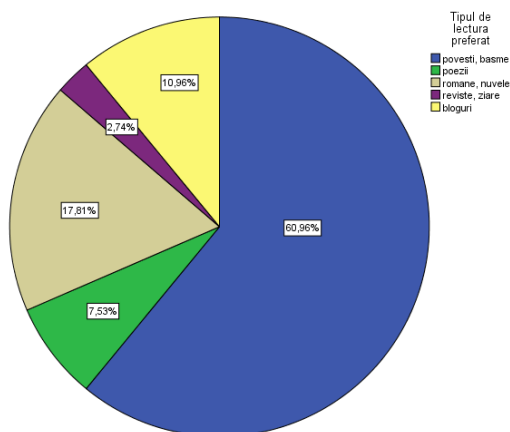
**Fig. 3.9. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila obținerea de premii la concursurile școlare)**

După variabila frecvența lecturii, 35,62% dintre elevi precizează că citesc zilnic, 35,62% menționează că citesc săptămânal, 15,07% citesc lunar, iar 13,7% citesc foarte rar (Figura 3.10.).



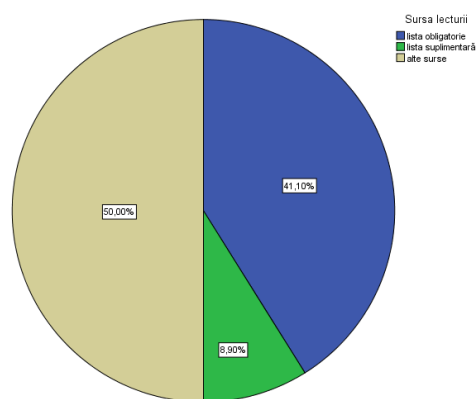
**Fig. 3.10. Distribuția eșantionului de cercetare (variabila frecvența lecturii)**

În funcție de variabila tipul de lectură, 60,96% dintre elevi preferă să citească povești și basme, 17,81% apreciază că preferă să citească romane, nuvele, 10,96% sunt atrași de informațiile de pe bloguri, 7,53% sunt interesați de poezii și 2,74% citesc reviste, ziare (Figura 3.11.).



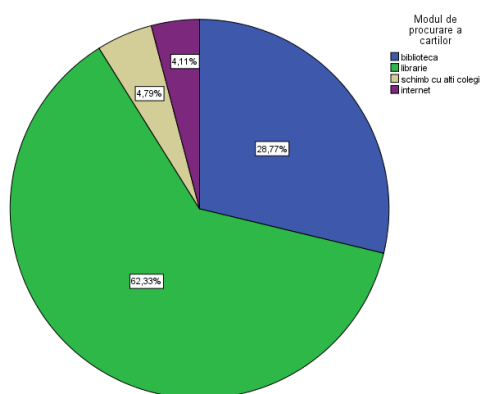
**Fig. 3.11. Distribuția lotului de cercetare (variabila tipul de lectură)**

Prin raportare la variabila sursa lecturii, 50% dintre elevi preferă să citească din lista suplimentară, 41,10% apreciază că citesc din lista obligatorie, iar 8,9% citesc din alte surse (Figura 3.12.).



**Fig. 3.12. Distribuția lotului de cercetare (variabila sursa lecturii)**

După variabila procurarea cărților, 62,33% dintre elevi preferă să le achiziționeze de la librărie, 28,77% menționează că împrumută cărți de la bibliotecă, 4,79% realizează un schimb cu alți colegi, iar 4,11% citesc de pe internet (Figura 3.13.).



**Fig. 3.13. Distribuția lotului de cercetare (variabila procurarea cărților)**

În Tabelul 3.4. este prezentată distribuția lotului de cercetare, în funcție de variabilele independente, pentru grupul experimental de formare și pentru grupul de control.

**Tabelul 3.4. Distribuția eșantionului de cercetare în funcție de variabilele independente**

<b>Grupul de formare</b>	Grupul experimental 73 de elevi	După variabila gen: 38 de gen feminin și 35 de gen masculin
		După variabila vârstă: 49 de 10 ani și 24 de 11 ani
		După variabila rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română: 13 – calificativul Bine și 60 – calificativul Foarte bine
		După variabila participarea la concursuri la Limba și literatura română: 59 da, 14 nu
		După variabila frecvența lecturii: 33 zilnic, 21 săptămânal, 7 lunar și 12 foarte rar



Grupul de control  73 de elevi	După variabila gen: 43 de gen feminin și 30 de gen masculin
	După variabila vârstă: 58 de 10 ani și 15 de 11 ani
	După variabila rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română: 1 – calificativul Suficient, 19 – calificativul Bine și 53 – calificativul Foarte bine
	După variabila participarea la concursuri la Limba și literatura română: 52 da, 21 nu
	După variabila frecvența lecturii: 19 zilnic, 31 săptămânal, 15 lunar și 8 foarte rar

### c. Metode și instrumente de cercetare

În cadrul cercetării constatative, a fost aplicat un chestionar pentru identificarea preferinței pentru lectură și a datelor personale (Anexa 3), precum și reperele criteriale de apreciere a nivelului general al dezvoltării abilității de scriere creativă (Anexa 4).

La nivelul cercetării experimentale, a fost utilizat un design cu grup de intervenție (de formare) și de control. Cel constatativ vizează măsurarea și consemnarea unei situații, fenomen etc., existente la un anumit moment dat. Experimentul formativ presupune intervenția în grupul școlar în vederea determinării anumitor schimbări prin introducerea unor „factori de progres”.

Limitele acestei forme de experiment provin din faptul că el se desfășoară în condiții multiple și variate ce nu pot fi în totalitate ținute sub control. De aceea, rezultatele obținute se pot datora atât factorilor de progres introduși în experiment, cât și influențelor exercitate de aceste condiții.

### d. Etapele cercetării

Pentru a verifica impactul valorificării Metodologiei DASC asupra dezvoltării abilității de scriere creativă, au fost parcurse trei etape principale: pretestarea, etapa de intervenție (de formare) și retestarea.

**Pretestarea** grupului experimental și a grupului martor s-a realizat în perioada **septembrie 2022**, în vederea constatării nivelului dezvoltării abilității de scriere creativă.

**În etapa de intervenție (formare)**, care s-a desfășurat în perioada **octombrie 2022 - mai 2023**, a fost aplicată Metodologia DASC, ținând cont de cerințele programei școlare la disciplina Limba și literatura română. Activitățile din cadrul experimentului de dezvoltare a abilității respective au fost realizate cu ajutorul unor instrumente specifice de stimulare a abilității de scriere creativă. În Tabelul 3.5., sunt prezentate unele activități derulate pentru dezvoltarea abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a.

**Tabelul 3.5. Activități pentru dezvoltarea abilității de scriere creativă**

Perioadă	Activități	Repere criteriale ale abilității de scriere creativă	Metode și tehnici de scriere creativă
3 - 21 octombrie 2022	Povestește o întâmplare interesantă, povestește o întâmplare plictisitoare, povestește un vis, „povestește” o imagine	Vocea narativă	Lectura explicativă Hărțile conceptuale
31 octombrie - 18 noiembrie 2022	Describe eroul poveștii, personalitatea eroului, numele eroului, personajele pozitive, personajul negativ, creează un personaj imaginar	Caracterizarea	SINELG Metoda hermeneutică
21 – 29 noiembrie- 5-9 decembrie 2022	Joacă-te cu diferite întâmplări din viața ta, depășește provocările, ține-i cu sufletul la gură pe cititori	Starea de spirit și atmosfera	Interogarea autorului Metoda lecturii performante
12 - 22 decembrie 2022 9-13 ianuarie 2023	Scrie o știre, Colțul oceanului, Ținutul împădurit, Valea deșertică	Limbajul și aspectele tehnice ale scrierii	RAFT Revizuirea circulară
16 ianuarie- 3 februarie 2023	Pune în scenă, Detectivul de emoții, Ținutul de zahăr, Mașina de vise	Dialogul	Metoda hermeneutică Revizuirea circulară
6-17 februarie 27 februarie- 3 martie 2023	Gândește-te la diferite lumi, spațiul cosmic, înfricoșătorul oraș spectral	Narațiunea	Metoda clepsidrei Revizuirea circulară
6-24 martie 2023	Describe lumea poveștii, Megametropola, Regatul animalelor	Decorul	Tehnica lecturii cu redactarea de text scris Revizuirea circulară
27 martie – 5 aprilie 2023 19-21 aprilie 2023	Obiecte magice, Parcul semnelor de punctuație, Muntele alimentelor preferate	Imaginea	Metoda hermeneutică Revizuirea circulară
24 aprilie-12 mai 2023	Perturbarea stării de echilibru, Piedicile pe care personajul negativ i le pune eroului în cale, Întâmplările și personajele neașteptate	Intriga	Metoda lecturii performante Revizuirea circulară

**Retestarea** celor două grupuri s-a realizat în perioada **mai 2023**. A fost aplicată proba pentru identificarea nivelului de dezvoltare a abilității de scriere creativă (Anexa 4). Această etapă este necesară pentru compararea performanțelor, în vederea evidențierii rolului programului de intervenție asupra stimulării abilității de scriere creativă.

#### ***e. Analiza datelor***

Pentru analiza statistică a datelor au fost utilizate elemente de statistica descriptivă pentru analiza frecvenței și procentelor privind nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă și Paired-Samples T test (Ross & Willson, 2017), în vederea comparării scorurilor a două variabile-pereche.

### **3.3. Valorificarea experimentală a Metodologiei de dezvoltare a abilității de scriere creativă**

Punând în valoare importanța activității de dezvoltare a abilității de scriere creativă, considerăm că valorificarea experimentală a Metodologiei DASC prezintă aspecte care o definesc drept operator specific, prin care putem să punem în valoare elemente ce definesc esențial abilitatea respectivă a școlarului mic. Consemnăm în continuare o selecție reprezentativă de activități organizate în baza Metodologiei DASC.

#### **Activitatea 1. O întâmplare interesantă**

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Vocea narativă

**Sarcini pentru elev:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Povestea ceasului cu inimă*, de Vladimir Colin; să împartă textul în fragmente; să formuleze ideile principale; să esențializeze conținutul textului studiat, să povestestească o întâmplare interesantă (plictisitoare).

#### **Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei *lectura explicativă*:

- lectura integrală a textului *Povestea ceasului cu inimă*, de Vladimir Colin (realizată de învățător, pentru propunerea sa ca model, fie de un elev foarte bun, cu rol suplimentar stimulantiv);
- reluarea lecturii integrale cu scopul împărțirii textului în fragmente (epice/ logice);
- lectura analitică, a fiecărui fragment, însoțită de explicarea cuvintelor, conversație, demonstrație, în funcție de specificul textului;
- formularea ideilor principale din fiecare parte a textului:
  1. Demult, într-o pădure, un ceasornicar bătrân a găsit un ceas minunat.
  2. Meșterul a descoperit că ceasul nu are pitic pentru a funcționa.

3. Ceasornicarul a găsit pentru ceas un pitic cu o inimă mare, care ținea cu oamenii nevoiași, dar nu-i iubea pe boierii hrăpăreți.

4. Un pitic de fier a înlocuit piticul cu inimă.

5. Cu timpul, piticii de fier au fost așezați în ceasuri.

- realizarea planului de idei (la tablă și în caiete);
- reluarea lecturii integrale la final, în funcție de specificul și mărimea textului.

Pentru formarea abilității de scriere creativă, se propune elevilor să povestească o întâmplare interesantă din viața lor, urmând pașii:

-mai întâi se povestește textul *Povestea ceasului cu inimă*, de Vladimir Colin;

-se caută o întâmplare interesantă;

-se povestește întâmplarea interesantă, gândindu-se la locul în care era, cum se simțea și ce gândea, la persoanele care au luat parte la această întâmplare;

-apariția evenimentului care schimbă starea inițială;

-desfășurarea acțiunii, punctul culminant și găsirea soluției;

-învățămintele trase din situația respectivă și schimbările care s-au produs.

Mai jos sunt date câteva secvențe concludente din povestirile subiecților:

**Elevul M:** „Odată, când am fost în Italia, unchiul meu ne-a făcut o surpriză: să mergem la o interesantă grădină zoologică, care se vizita cu mașina. Părinții mei erau curioși, ca și mine, să afle cum va fi acolo. Sora mea era nerăbdătoare și vorbea numai despre grădina zoologică. Ajunși acolo, am rămas impresionați de măreția locului, de vegetația bogată, dar și de animalele care se simțeau...ca acasă. Totul părea ca un colț de rai. Primele pe care le-am văzut au fost girafele care mâncau din frunzele copacilor. Erau înalte, maiestuoase, ne priveau de sus. Când am ajuns în dreptul lor, o girafă curioasă, pe nume Mia, a venit și și-a băgat capul în mașină. M-am speriat pentru că venise direct la mine. Mama țipa și îi spunea lui tata să ia girafa din mașină, dar el nu putea face nimic.

Girafa Mia ne-a lăsat în pace după ce i-am dat din frunzele pe care le-am primit la intrare. Ne-a privit cu prietenie...”

**Eleva C:** „Odată, stăteam întinsă în pat. Adormisem... deodată, aud un zgomot. M-am ridicat din pat și m-am dus la geam să văd ce se întâmplă. Nu era nimic...M-am întors în pat, dar nu mai puteam să adorm. Mi-am luat cartea și am început să citesc. Până la urmă, am adormit, pentru că acea carte mă plictisea.

După un timp, iar am auzit acel sunet. M-am dus din nou la geam, dar nu am văzut nimic bizar. Am stat și m-am gândit: Nu toate sunetele vin de afară! Și iar am auzit acel sunet... Oare ce poate să fie?

M-am dus să aprind lumina. Trebuie să descopăr cauza acelu sunet! Am început să caut și, până la urmă, am descoperit: era pisica. Oare de unde a apărut? Eu țin mereu ușa închisă la cameră.

Până la urmă, era doar pisica! Am căutat atât de mult degeaba! Eram prea obosită ca să-mi pese prea tare, așa că m-am întors în pat și m-am culcat. ” (Anexa 5).

## **Activitatea 2. Povestirea**

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Vocea narativă

**Sarcini pentru elev:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Vreau să trăiesc printre stele*, de Victor Eftimiu; să valorifice în enunțuri proprii cuvinte și expresii din textul studiat; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să exprime propriile opinii, gânduri, sentimente referitoare la text.

### **Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea *Hărții conceptuale*: se colectează ideile, prin scrierea în centrul paginii a cuvântului-cheie: Brăduleț; se cartografiază ideile, încercând gruparea lor; se realizează conversia în formă liniară, pornind de la ideile avute, aranjând ideile în așa fel încât să existe un mesaj coerent.

Pentru formarea abilității de scriere creativă, se propune elevilor să povestească un vis, urmând pașii:

- se prezintă visul lui Brăduleț din textul *Vreau să trăiesc printre stele*, de Victor Eftimiu;
- se evidențiază cele două sensuri ale cuvântului *vis*;
- se precizează că visul este o resursă bună, pentru că totul este permis și limitele din viața reală nu mai există, iar imaginația e liberă;
- se povestește un vis interesant, cu multe amănunte;
- se insistă pe lucrurile ciudate, lăsând imaginația să zboare.

Iată câteva secvențe concludente din povestirile lor:

**Elevul H:** „Încercam să urc o scară cu cinci trepte care nu se mai termina. La capătul ei era un cufăr magic cu o carte înăuntru, conținând formule magice care îți puteau îndeplini cele mai mari dorințe.

Tot încercam să înaintez, dar, cu fiecare treaptă pe care o urcam, constatam că mai apărea încă una. În speranța că poate reușesc totuși să ajung în vârf, am început să mă gândesc la tot ce mi-am dorit vreodată.

Am încercat să alerg, dar mă tot împiedicam de trepte. Voiam o cale mai ușoară să ajung în vârf, fără să transpir. M-am oprit și m-am uitat în jur: totul era negru. Îmi era frică. Am început să alerg mai repede, ca să ajung sus, dar am căzut. Mă cufundam în negru.

Am închis ochii și m-am trezit în vârf... ” (Anexa 5).

În textele lor, elevii au prezentat vise urâte, dar și amuzante: cu transformări în animale, cu jocuri magice, cu depășiri de obstacole.

Tot pentru formarea abilității de scriere creativă, se propune elevilor să „povestească” (redea) o imagine, urmând pașii:

- se solicită elevilor să privească cu atenție imaginea dată;
- să-și imagineze o poveste despre ea (Anexa 5).

### **Activitatea 3. Descrierea**

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Caracterizarea

**Sarcini pentru elev:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Învățătoarea mea din clasa întâi*, de Edmondo de Amicis; să identifice secvențele descriptive din textul dat; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să prezinte caracteristicile fizice și morale ale personajului principal din textul *Învățătoarea mea din clasa întâi*, de Edmondo de Amicis.

#### **Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei *Lecturii performante*:

-pregătirea psihologică și organizatorică pentru lectură: îndreptarea atenției spre învățătoarea/învățătorul clasei;

-căutarea și identificarea temei, respectând axa: text-temă-enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări-cheie (Plan? Cine? Unde? Când? Soluții? Consecințe). A caracteriza un personaj înseamnă a evidenția trăsăturile fizice și morale ale acestuia, așa cum se desprind ele din opera literară respectivă. Caracterizarea personajului este o compunere pe baza textului literar, cu o structură specifică, ținând cont de cele trei părți ale unei compuneri: introducere, cuprins și încheiere.

-abordarea specifică și corectă a organizării textului, dată de natura unghiurilor de abordare a acestuia – educațională, metaforică, persuasivă ș.a.;

-evaluarea conținutului textului în mod analitic (structură, părți componente; introducere – dezbateri – finalitate ș.a.): descrierea vizitei doamnei învățătoare, caracterizarea acesteia, dialogul cu mama și fostul elev, păstrarea învățătoarei ca amintire vie;

-focalizarea atenției pe următoarele aspecte: a) analiza modurilor temporale ale acțiunii (trecut-prezent); b) determinarea valorilor spațiale (interior-exterior; local); c) surprinderea stilului/modului particular de tratare (teoretic-practic, comparativ);

-cercetarea lanțului de explicații posibile (cauze: fapte – consecințe; explicații cauzale, teleologice, istorice):

Ce am aflat despre personaj?	În ce mod am aflat? (din cuvintele povestitorului, ale altor personaje, din fapte etc.)	Ce înseamnă acest lucru?
„Neschimbată, tot micuță, cu ochii mari și închiși la culoare, cu părul des și creț. ”	din cuvintele povestitorului	Era micuță, cu ochii mari și închiși la culoare, avea părul des și creț.
„cu un voal verde în jurul pălăriei, îmbrăcată fără mari pretenții, prost pieptănată, deoarece nu are timp să se dichisească după toate regulile artei”	din cuvintele povestitorului	Nu era prea îngrijită, din lipsă de timp.

-identificarea punctelor de vedere, a orientărilor și a mesajelor ascunse ale autorului/  
textului:

„parcă e ceva mai palidă decât anul trecut, cu câteva fire de păr alb și tușește întruna”	din cuvintele povestitorului	Timpul făcuse câteva transformări: era mai palidă, apăruseră firele de păr alb, tușea întruna.
„Vorbiți întruna cu băieții dumneavoastră, vă obosiți prea mult cu ei.”	din cuvintele altor personaje	Oboseala doamnei învățătoare provenea de la munca sa continuă.

-evaluarea critică a poziției/ nivelului de cititor avizat:

„Vorbește mereu, vorbește ca băieții să fie continuu atenți și nu stă o clipă pe scaun.”	din fapte	Este dăruită întru totul meseriei.
„În zilele de examene la sfârșitul lunii aleargă la director să-l întrebe ce note au avut; îi așteaptă la ieșire și le cere să-i arate compunerile ca să vadă dacă au făcut progrese.”	din fapte	Este interesată de evoluția elevilor săi.

-angajarea elevului în formularea judecăților, a obiectivelor privind valoarea textului:

Ce semnificații are pentru mine personajul? Cum mă raportează la personaj?

„Pentru mine, personajul semnifică munca asiduă, făcută cu pasiune pentru formarea oamenilor. Mi-aș dori să practic o meserie cu atâta dăruire, având un model demn de urmat în acest personaj. ”

Pentru formarea abilității de scriere creativă, se propune elevilor să povestească o imagine, urmând pașii:

-se descrie personajul principal al textului *Învățătoarea mea din clasa întâi*, de Edmondo de Amicis, evidențiind portretul fizic și moral, prin întocmirea fișei de caracterizare:

<b>Fișă de caracterizare</b>	
Învățătoarea din clasa întâi	
Nume-; Prenume-; Vârstă- matură („cu câteva fire de păr alb”)	
<b>Cum este personajul?</b>	<b>Cum am aflat?</b>
<b>Portret fizic</b> -frumusețe neschimbată -aspect neîngrijit din cauza lipsei timpului -aspect schimbat din cauza trecerii timpului	-din cuvintele povestitorului („Neschimbată, tot micuță, cu ochii mari și închiși la culoare, cu părul des și creț. ”) - din cuvintele povestitorului („îmbrăcată fără mari pretenții, prost pieptănată, deoarece nu are timp să se dichisească după toate regulile artei”) -din cuvintele povestitorului („, parcă e ceva mai palidă decât anul trecut, cu câteva fire de păr alb”)
<b>Portret moral</b> -dăruire  -însuflețită de ceea ce face  -interes față de evoluția ulterioară a elevilor săi  -altruism  -punctualitate, corectitudine	-din cuvintele altor personaje („Vorbiți întruna cu băieții dumneavoastră, vă obosiți prea mult cu ei.”) - din fapte („Vorbește mereu, vorbește ca băieții să fie continuu atenți și nu stă o clipă pe scaun.”) -din cuvintele povestitorului („Biata profesoară e și mai slăbită. Totuși e mereu vioaie, totdeauna când vorbește de școala ei prinde vigoare.”) - din fapte („În zilele de examene la sfârșitul lunii aleargă la director să-l întrebe ce note au avut; îi așteaptă la ieșire și le cere să-i arate compunerile ca să vadă dacă au făcut progrese.”) - din cuvintele povestitorului („, A fost nevoită să se retragă iute ca să poată vizita un băiat bolnav de pojar și de dat o lecție particulară de aritmetică unei negustorese.”) - din cuvintele povestitorului („Învățătoarea mea s-a ținut de cuvânt: a venit azi pe la noi.”)
<b>Relații cu alte personaje</b> -de întrajutorare -de respect -de prietenie	
<b>Alte aspecte</b> -dragostea nemăsurată pentru elevii săi	- din cuvintele povestitorului („Eram foarte sigur că avea să vină la noi, deoarece nu-și uită niciodată foștii elevi; își amintește numele lor ani în șir; ”)

-se solicită elevilor să-și imagineze cum arată eroul lor și să-l deseneze;

-apoi, să descrie eroul poveștii lor.

**Eleva M:** „Eroina mea este sora mea mai mică. Numele ei este Ingrid. Ea are opt ani, este o fetiță extrem de frumoasă, cu păr șaten și lucios, cu ochii negri ca măslinile, cu un zâmbet care te încălzește și în cea mai friguroasă zi de iarnă.



O consider eroina mea pentru că mă iubește infinit și îmi arată zilnic asta. De câte ori am nevoie, ea este lângă mine să mă susțină și să mă ajute cu tot ce îi stă în putere...

Îmi iubesc sora și eroina mea, Ingrid! ”

**Eleva T:** „Totul se întâmplă într-o pădure magică, plină cu cascade de aur, flori care îți dau diferite emoții. Cel mai ciudat este că acest ținut e plin de mici creaturi zburătoare, numite zâne. Fiecare zână este înzestrată cu diferite puteri sau emoții. Una dintre ele este specială. Ea se numește Willow și are toate puterile pe care le poate avea o zână.

Willow are părul blond, ochii albaștri și clari ca marea. Niciodată nu uită să poarte zâmbetul ei care creează dependență, fiind contagios pentru celelalte zâne. Are gusturi fine în ceea ce privește îmbrăcămintea.

Willow a devenit eroina acestui ținut cu o sută douăzeci de ani în urmă. Știți cum s-a întâmplat asta? Haideți să vă explic, pregătiți-vă: va fi un drum lung.

Într-o zi cu soare, Willow și prietenele ei se plimbau pe holurile populate ale școlii, vorbind despre diverse subiecte. Dintr-odată, geamurile au fost sparte de zânele rele, intrând în școală. Toată lumea mergea spre adăpost, numai Willow a fost singura care a avut curajul să le înfrunte....

Învingătoarea a fost Willow. O eroină adevărată a rămas nu doar pentru noi, dar și pentru zânele care vor să o urmeze. ”

Pentru a prezenta personalitatea eroului, se urmează pașii:

-se prezintă aspectele nevăzute ale eroului: personalitatea, istoria lui de viață, trăsăturile de caracter;

-la finalul poveștii eroul va fi schimbat: va dobândi noi abilități, va depăși obstacole;

-povestea, acțiunea, călătoria, lumea își vor pune amprenta asupra eroului, transformându-l într-o variantă mai bună a lui.

### **Exemplu:**

„Mia este o fată de 10 ani. Abia începe clasa a patra, la o nouă școală. Se îmbracă în uniformă. Își aranjează părul castaniu și coboară scările. Mama o așteaptă.

-Ești bine? o întrebă ea, văzând că e palidă.

Fata încuviințează din cap și pleacă ochii sticloși. Niciodată nu se integrase în fostul colectiv. Acum începea o etapă nouă, mai dificilă, într-un nou oraș, la o altă școală. Ceva îi spunea că nici în acest an școlar problema ei nu se va rezolva.

Pleacă deja obosită spre școală, așa cum se întâmpla în fiecare an. Niciodată nu a crezut în ea când venea vorba de școală, dar acum... că începea clasa a patra... Un gând a lovit-o: era un nou început, deci se putea schimba, putea socializa mai mult, putea avea prieteni.

A ajuns la școală. Se simțea presiunea, de parcă mii de ochi o priveau (lucru care probabil chiar se întâmpla). A pășit neîncrezătoare până a ajuns în noua ei clasă.

*Acum e momentul!* și-a zis ea. S-a dus și s-a așezat în bancă lângă o fată blondă, care i se părea drăguță și care a cucerit-o cu un zâmbet. Au vorbit, iar frica a părăsit-o. Avea o prietenă!

Curând a intrat noua doamnă învățătoare...

Când s-a terminat programul, Mia plecă de la școală cu un nou sentiment. Simțea că anul acesta avea să fie diferit. Se simțea, în sfârșit, fericită!”

Pentru a prezenta numele eroului, se urmează pașii:

- importanța numelui eroului;
- simbolistica numelui;
- apartenența la o anumită cultură;
- legătura dintre personalitatea eroului și numele său.

Elevii au găsit nume interesante, adaptate personalității eroilor: Supereroul Opal, Bine Voință, Nabucodonosarbaldi, Bib Blab, Super Pisi-Câine, Hero-Dog, Ochi de Pisică etc.

#### **Activitatea 4: Personaje**

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Caracterizarea

**Sarcini pentru elev:** să citească textul *Cheia de aur*, de Alexei Tolstoi, cu creionul în mână, notând pe marginea acestuia un sistem de semne: √, -, +, ?; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să realizeze o comparație între informațiile extrase din text și cele acumulate anterior în vederea structurării într-o nouă formă; să identifice personajele pozitive și negative din textul dat.

#### **Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea *metodei SINELG*:

- comunicarea către elevi a subiectului lecturii, ce urmează a fi citit și prezentarea simultană a unui sistem de notare a ideilor:
  - ✓ semnul √, (bifă) utilizat pe marginea textului pentru informațiile pe care elevii le știau deja;
  - ✓ semnul +, utilizat de către elevi pe marginea textului atunci când informația este nouă, neîntâlnită până atunci;
  - ✓ semnul -, aplicat acolo unde conținutul textului contrazice opiniile lor;
  - ✓ semnul ?, acolo unde informația este incertă, confuză, neclară sau există un aspect despre care elevii ar dori să afle mai multe informații.
- lecturarea textului și realizarea unui tabel în care sunt notate cele patru categorii de informații, urmat de discuții finale.

√	+	-	?
Fetița cu părul azuriu dorește să-i facă educație lui Buratino.	Greierul vorbitor îi dă un sfat înțelept lui Buratino.	Țara Proștilor	butucul vorbitor
Buratino vinde abecedarul.	În dosul ușiței tainice se afla un teatru minunat.	Pierrot a ajuns în Țara Proștilor călare pe iepure.	cheița de aur

Pentru formarea abilității de scriere creativă, se propune elevilor să prezinte personaje pozitive și negative, urmând pașii:

-prezentarea personajelor pozitive din textul *Cheița de aur*, de Alexei Tolstoi: Fetița cu părul azuriu, Greierul Vorbitor, Carlo, Broasca Țestoasă Tortilla

-prezentarea personajelor negative din textul *Cheița de aur*, de Alexei Tolstoi: motanul Bazilio, vulpea Alisa, Carabas Barabas, tâlharii

-imaginarea existenței unor personaje pozitive și negative care să-l sprijine pe erou pe parcursul călătoriei sale.

Elevii au prezentat personaje pozitive interesante: zâne, animale, copii, dar și negative: Volla, o vulpoaică vicleană și egoistă, monștri, răufăcători. Unii copii prezintă lupte pline de suspans, alții capcane legendare.

Se propune, în continuare, antrenarea imaginației pentru a crea un personaj imaginar cât mai năstrușnic cu putință.

**Elevul R:** „La vârsta de șase ani, m-am întâlnit cu domnul Chițăilă. Acesta era un șoricel de culoare mov, cu mustățile lungi și niște urechi imense. După câteva ore petrecute împreună, am devenit cei mai buni prieteni. Chițăilă îmi povestea despre lumea din care vine și despre cum micuța lor casă de vată de zahăr a fost dărâmată de potopul de ciocolată.

Am observat că toată lumea îl ignora, dar, de fapt, eram singura care îl putea vedea. Fiind foarte interesată de lumea lui, acesta a decis să mă teleporteze până în locuința sa. Avea tablouri din marțipan, mobila era din scortîșoară și ușa din turtă dulce. Am ieșit din casă, iar Chițăilă m-a condus spre cascada de ciocolată. Aici zburau dragoni din jeleuri. Mi-am ales dragonul albastru, iar Chițăilă m-a ajutat să-l încălec. Am zburat deasupra orașului lângă păsările din cafea. Am încheiat aventura cu plecarea spre casă.

Din păcate, domnul Chițăilă a stat cu mine doar un an, dar unul plin de aventuri...”

## Activitatea 5: Cu sufletul la gură

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Starea de spirit și atmosfera

**Sarcini pentru elevi:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Cinci pâini*, de Ion Creangă; să clarifice problema textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să exprime propriile opinii, gânduri, sentimente referitoare la text.

### Descrierea activității

Se parcurg etapele pentru aplicarea *Hermeneuticii*:

- Pregătirea cititorului pentru lectură, prin concentrarea atenției și a mentalului, se mobilizează psihologic pentru confruntarea cu textul *Cinci pâini*, de Ion Creangă;
- Citirea atentă a textului *Cinci pâini*, de Ion Creangă, perceperea acestuia ca un întreg, ca dezvoltare progresivă a structurii lui dinamice, logic-gramaticale, reflectând itinerariul gândirii autorului și păstrând fidelitatea față de textul scris;
- Clarificarea problemei textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă, prin distanțare, dar păstrând mirarea naturală, epistemologică, motivatoare intrinsec: prezentarea opiniei fiecărui personaj referitoare la împărțirea banilor primiți, dar și a părerii personale cu privire la aceasta.

Cei mai mulți elevi au apreciat corectitudinea judecătorului, care a explicat clar cât se cuvine fiecăruia. De asemenea, au afirmat că drumețul al treilea a procedat corect, dând 5 lei celor care l-au ospătat. Elevii condamnă lăcomia călătorului cu două pâini. Elevii au prezentat corect opinia fiecărui personaj referitoare la împărțirea banilor. La prezentarea părerii personale, au subliniat încă o dată corectitudinea judecătorului.

- Evidențierea și explicarea organizării conceptuale (unități semantice), în conexiune cu valorile gramaticale, ambele definind unitatea compozițională a textului – organizarea internă, înlănțuirea generatoare de mișcare a ideilor într-un spațiu cultural și social-istoric definit: se va analiza acțiunea: evenimentele și modul în care sunt narate întâmplările, se vor analiza: structura textului *Cinci pâini*, de Ion Creangă, momentele subiectului, dar și spațiul, locurile în care se desfășoară acțiunea și modul în care sunt prezentate;
- Studiarea reflexivă, aprofundată a textului, cu orientarea spre evidențierea fecundității ideice, spre introducerea unor posibile note critice, cu relevanță și consistență în orizontul textului, spre (re)validarea textului prin judecăți care surprind echivocurile,

contradicțiile și limitele gândirii autorului: reacții subiective (*Scena îmi amintește de ...*), constatări sau anticipații (*Cred că..., E posibil ca eroul să..., Se pare că...*);

În vederea exemplificării opiniilor elevilor, propunem în continuare câteva variante:

- Unii au scris că scena le amintește de textul *O familie fericită*, de Leon Magdan.
- Unui elev scena îi amintește de un conflict între niște colegi care nu știau cum să împartă banii rămași după ce au cumpărat împreună un cadou. Acesta crede că, după ce au făcut o faptă bună, cei doi nu trebuiau să se certe de la bani.
- Un alt elev a scris că scena îi amintește de Pilda înmulțirii pâinilor (din Biblie), unde cu cinci pâini au fost hrăniți peste 5000 de oameni.
- Scena îi amintește unui elev de o problemă de matematică despre pâini. Acesta crede că judecătorul a avut dreptate, iar străinul a plătit suma perfectă. Primul călător a greșit când a calculat banii, iar al doilea a greșit că nu s-a mulțumit cu oferta. Acest text i-a plăcut deoarece este vorba despre dreptate.
- Unui alt elev scena îi amintește de jocurile copilăriei, în care se certau, încercând să facă dreptate. Acesta crede că textul are o morală puternică: dreptatea.
- Unei eleve scena de la judecătorie îi amintește de momentul în care mama le împărțea jucăriile ei și surorii ei.
- Formularea concluziilor de tip bilanț inovativ, cu probe de gândire demonstrativă, cu accente de retorică academică, de tip hermeneutic (activă, dinamică, inventivă, explicativă și integrativă): judecați critice (*Acest text mi-a plăcut/ nu mi-a plăcut pentru că..., Cea mai reușită parte a textului a fost...*)

Textul le-a plăcut pentru că drumeții au împărțit cele 5 pâini. Nu le-a plăcut deoarece s-au certat. Cea mai reușită parte a textului a fost când judecătorul i-a făcut pe cei doi să ajungă la o înțelegere, explicându-le clar împărțirea banilor, în funcție de câte bucăți de pâine avea fiecare.

În continuare, se propune elevilor să citească textul științific care prezintă pâinea, ca un aliment important pentru consumatori.

**Sarcina elevilor:** să citească cu atenție textul științific dat; să ceară explicații colegilor referitoare la: alegerea unei pâini de calitate, tipurile de pâini, amelioratori; să ofere explicații colegilor.

### **Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea *Interogării autorului*:

- se plasează un elev în fața grupului, în scaunul autorului;
- urmează chestionarea lui de către colegi prin întrebări de forma:

– Ce credeți că dorește să spună autorul în această frază: ***Cu cât pâinea este mai albă, cu atât valoarea ei nutritivă este mai mică?***

– Cum se poate formula mai clar?

–***Este o pâine săracă în fibre, minerale și vitamine, așadar, evitați atât cât puteți pâinea albă!***

– De ce credeți că autorul menționează acest aspect în acest loc/moment?

– ***Autorul ne îndeamnă să mâncăm sănătos.***

– De ce informații aveți nevoie pentru a înțelege ceea ce ați citit?

– ***Avem nevoie de informații de la un medic nutriționist.***

– Cum credeți că va explica autorul în continuare?

–***Autorul va prezenta și alte tipuri de pâine: neagră de secară, integrală, fără gluten...***

Pentru formarea abilității de scriere creativă (***Joacă-te cu diferite întâmplări din viața ta***), se propune elevilor să construiască firul epic al unei povești, urmând pașii în care să se gândească la:

-o întâmplare amuzantă din viața lor;

-un moment de teamă;

-o situație cu o provocare;

-un moment cu multe emoții;

-un moment de perseverență, urmat de reușită;

-un moment în care a învățat dintr-o greșală;

-un moment de într-ajutorare;

-o situație caracterizată prin curaj.

Mai jos sunt selectiv, prezentate câteva exemple:

***Eleva L:*** „Într-o vară, eram cu părinții mei la Valea Zânelor, la Povestea calendarului. Am intrat în casa lunii octombrie. Înăuntr, însă spaima a început să pună stăpânire pe mine. Într-un colț un robot părea să-mi sară în față, în alt colț, un laser se activa la orice mișcare. În altă parte, podeaua părea că se prăbușește sub pașii mei. Din loc în loc îți apăreau în fața ochilor părți dintr-un corp omenesc. Atmosfera era tot mai înfricoșătoare...”

***Elevul N:*** „Era o zi toridă de vară, când soarele era pe bolta cerească, privindu-ne grijuliu, în timp ce florile dansau în lumina lui veselă. Toată casa era încântată de plecarea în vacanță. Eu, însă, nu găseam valiza. La un moment dat, m-am gândit că se poate ascunde în pod. Urc scările, ajung și... mare bucurie când văd valiza! O deschid și mă trage înăuntru.

Credeam că visez, dar nu era un vis. Ajunsesem într-un loc destul de ciudat: în stânga, o fereastră mare care îmi arăta cinci insulițe, toate diferite. În altă parte, un ecran mare și o grămadă de butoane...”

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Depășește provocările*), se propune elevilor să urmeze pașii:

- gândul la un lucru pe care și-l doresc în viitor;
- scrierea dorinței pe o foaie;
- scrierea obstacolelor care pot apărea în drum, fiecare pe câte o foaie;
- crearea unei curse cu obstacole din scaune;
- fiecare foaie cu obstacole se așază pe un scaun;
- la depășirea fiecărui obstacol, de rupe foaia de pe scaun;
- la final, se ajunge la dorința care s-a împlinit.

Elevii au prezentat mai multe dorințe: câștigarea unor concursuri școlare, primirea în dar a unui animal de companie, plecarea într-o tabără de engleză, atragerea prietenilor etc. (Anexa 5).

#### **Activitatea 5: O știre**

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Limbajul și aspectele tehnice ale scrierii

**Sarcini pentru elevi:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv *Povestea ursului cafeniu*, de Vladimir Colin; să clarifice problema textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă; O<sub>3</sub>: - să desprindă informații esențiale din textul studiat; să exprime propriile opinii, gânduri, sentimente referitoare la text.

#### **Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei RAFT:

- Comunicarea sarcinii de lucru, în care se va oferi un text pe care să-l citească: *Povestea ursului cafeniu*, de Vladimir Colin;
- Activitate frontală, al cărei scop îl reprezintă identificarea personajelor:  
Care sunt personajele din text?  
Personajele sunt: Martin (ursul cafeniu), urșii albi, focile, pinguinul  
Care este rolul vostru?  
Elevii își aleg rolul mamei ursulețului salvat, al pinguinului, al unei foci, al lui Martin.
- Activitate individuală:  
Fiecare scrie o scrisoare din perspectiva rolului pe care îl are.
- Activitate frontală. Fiecare citește scrisoarea în fața auditoriului.

Concluzia elevilor a fost că oamenii trebuie judecați după fapte, după inima dreaptă pe care o au, nu după înfățișare.

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Scrie o știre*), se propune elevilor să urmeze pașii:

- de scris o știre despre ei/despre un eveniment important;
- de prezentat știrea;
- de savurat bucuria reușitei.

Elevii au scris știri despre salvarea ursulețului de către Martin (din textul *Povestea ursului cafeniu*, de Vladimir Colin), despre reușite personale sau ale prietenilor.

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Colțul oceanului, Ținutul împădurit, Valea deșertică*), se propune elevilor să urmeze etapele pentru aplicarea metodei *Revizuirea circulară*.

**Sarcini pentru elevi:** să scrie texte în care să descrie un colț al oceanului, un ținut împădurit și a vale deșertică; să scrie observațiile, sugestiile și aprecierile sale pe foaia atașată; să citească observațiile, sugestiile și aprecierile colegilor din grup; să rescrie textul, ținând cont de observațiile și sugestiile realizate de colegii din grup.

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei *Revizuirea circulară*:

- Activitate individuală de scriere a textului, în care fiecare elev scrie textul său pe o foaie volantă;
- Activitate pe grupe: Se vor forma grupuri de câte patru și se va număra de la 1 la 4. Fiecare va prinde de foaia pe care a scris textul o foaie albă cu ajutorul unei agrafe de birou. Elevul cu numărul 1 va da lucrarea sa elevului cu numărul 2, elevul cu numărul 2 va da lucrarea sa elevului cu numărul 3 etc. Fiecare elev va citi ce a scris colegul lui, va scrie observațiile, sugestiile și aprecierile sale pe foaia atașată, va îndoi foaia cu observațiile în așa fel ca următorul elev să nu poate citi ce a scris, apoi va da cele două foi colegului următor pentru a citi textul și a scrie observațiile sale. Procedând în acest fel, fiecare text va fi citit de cei patru colegi din grup și va reveni la creatorul textului.
- Activitate individuală de citire a observațiilor, în care fiecare va citi observațiile, sugestiile și aprecierile colegilor din grup. Dacă au întrebări, pot adresa colegilor din grup pentru a căuta împreună varianta definitivă.
- Activitate individuală de scriere a textului final, pentru a rescrie textul ținând cont de observațiile și sugestiile realizate de colegii din grup. Se va respecta ortografia, punctuația, normele stilistice.



- Activitate frontală, cu scopul citirii lucrărilor și realizării unei discuții pe baza procesului de creație.

Elevii au alcătuit texte originale, în care au descris locurile cerute, cu amănunte, folosind un limbaj adecvat, cu expresii artistice.

**Activitatea 7: Dialogul** (Pune în scenă, Detectivul de emoții, Ținutul de zahăr, Mașina de vise)

**Sarcini ale elevului:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul **Pif, Paf, Puf**, de Cezar Petrescu; să clarifice problema textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să exprime propriile opinii, gânduri, sentimente referitoare la text.

### Descrierea activității

Se parcurg etapele pentru aplicarea *Hermeneuticii*:

- Pregătirea elevului pentru lectură, prin concentrarea atenției și a mentalului, se mobilizează psihologic pentru confruntarea cu textul **Pif, Paf, Puf**, de Cezar Petrescu;
- Citirea atentă a textului **Pif, Paf, Puf**, de Cezar Petrescu, perceperea acestuia ca un întreg, ca dezvoltare progresivă a structurii lui dinamice, logic-gramaticale, reflectând itinerariul gândirii autorului și păstrând fidelitatea față de textul scris;
- Clarificarea problemei textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă, prin distanțare, dar păstrând mirarea naturală, epistemologică, motivatoare intrinsec: Întâmplarea le-a trezit elevilor sentimente de: admirație, bucurie, îngrijorare, milă, dezamăgire, nerăbdare, vinovăție, frică, ușurare.

Au fost impresionati de paiată. I-a intrigat faptul că, la început, nu știau ce înseamnă acest cuvânt și că aveau tendința să încurce aceste nume. Au aprobat faptul că cei trei erau prieteni la cataramă, chiar dacă erau diferiți.

- Evidențierea și explicarea organizării conceptuale (unități semantice), în conexiune cu valorile gramaticale, ambele definind unitatea compozițională a textului – organizarea internă, înlănțuirea generatoare de mișcare a ideilor într-un spațiu cultural și social-istoric definit; se va analiza acțiunea: evenimentele și modul în care sunt narate întâmplările; se vor analiza: structura textului **Pif, Paf, Puf**, de Cezar Petrescu, momentele subiectului, dar și spațiul, locurile în care se desfășoară acțiunea și modul în care sunt prezentate;

Elevii au prezentat corect personajele și momentele subiectului.

- Studiarea reflectivă, aprofundată a textului, cu orientarea spre evidențierea fecundității ideatice, spre introducerea unor posibile note critice, cu relevanță și consistență

în orizontul textului, spre (re)validarea textului prin judecăți care surprind echivocurile, contradicțiile și limitele gândirii autorului: reacții subiective (*Scena îmi amintește de ...*), constatări sau anticipații (*Cred că..., E posibil ca eroul să..., Se pare că...*);

Elevii și-au amintit că au spart și ei câte ceva și, de multe ori, au dat vina pe animalul de companie. De asemenea, cei care au animale de companie au scris acest lucru.

Elevii au scris că fiecare personaj a făcut unele greșeli: Paf nu a dovedit empatie față de Pif, Puf vrea să ia vina supra lui, Pif acceptă gestul lui Puf, Pif nu-l consideră pe Paf un bun prieten și îl jighește. De asemenea, spargerea ghiveciului, hazul paiatei, îndemnul la minciună sunt trecute tot la greșeli făcute de personaje. Pif nu ar fi trebuit să îi ofere ajutorul lui Pif, ci să-l încurajeze să spună adevărul. Au fost evidențiate greșelile lui Pif: a vrut să dea vina pe alții pentru propria faptă, și-a insultat prietenul, făcându-l măgar.

Prin dorința de a lua vina asupra lui, Puf și-a dovedit prietenia față de Pif când acesta era foarte supărat și îngrijorat.

- Formularea concluziilor de tip bilanț inovativ, cu probe de gândire demonstrativă, cu accente de retorică academică, de tip hermeneutic (activă, dinamică, inventivă, explicativă și integrativă): judecăți critice (*Acest text mi-a plăcut/ nu mi-a plăcut pentru că..., Cea mai reușită parte a textului a fost...*)

Textul le-a plăcut pentru că abordează prietenia. Au descoperit că trăsăturile unui prieten sunt: empatia, sinceritatea, loialitatea, fidelitatea, bunătatea, înțelegere.

- Pentru cea mai reușită parte a textului, mulți elevi au ales fragmentul în care Puf îi propune lui Pif să dea vina pe el, motivând această alegere prin dovada unei prietenii adevărate. Fragmentul acesta i-a făcut să se gândească că un prieten adevărat este în stare să se sacrifice. Aprobă faptul că a vrut să-și ajute prietenul. Dezaprobă ca cineva să fie pedepsit pentru greșeala altcuiva.
- De asemenea, mulți alți elevi au ales fragmentul în care Pif îi mărturisește mamei adevărul. Au ales acest fragment deoarece apreciază curajul lui Pif de a spune adevărul, aprobând acest fapt. Au simțit rușinea pe care cred că a simțit-o Pif.
- Unii elevi au ales fragmentul în care Paf l-a făcut măgar pe Pif, deoarece este o lecție de viață/ideea de sinceritate. Fragmentul i-a făcut să se gândească la corectitudinea lor față de cei din jur. Citind acest fragment, au simțit că și ei au făcut greșeli. Un elev s-a simțit de parcă el ar fi fost făcut măgar. Au fost impresionați de cum Paf a spus așa ceva scurt și la obiect, de modul de exprimare. Aprobă că trebuie să ne asumăm faptele.
- Alți elevi au ales introducerea textului, deoarece acolo se explică despre cine este vorba în text. Citindu-l, s-au gândit la prietenie sau la ce urmează să se întâmple. Au simțit

curiozitate, dar și o stare de confuzie în ceea ce privește cele trei nume atât de apropiate. Au fost impresionați de piaiță. I-a intrigat faptul că, la început, nu știau ce înseamnă acest cuvânt și că aveau tendința să încurce aceste nume. Au aprobat faptul că cei trei erau prieteni la cataramă, chiar dacă erau diferiți.

- Sunt mai puțini elevi care au ales fragmentul în care Paf râde de Pif că a spart ghiveciul și că merită pedepsit pentru acest fapt. S-au gândit la amărăciune, la răutatea unor oameni. Au simțit supărare. Au fost intrigați și impresionați de faptul că Paf a râs și a fost răutăcios cu prietenul său. Dezaprobă comportamentul lui Paf.

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Pune în scenă, Detectivul de emoții*), se propune elevilor să:

- se pună în pielea diferitelor personaje;
- să povestească o zi din viața lor ca și cum ar fi în locul acelor personaje;
- să surprindă cât mai bine modul în care personajele se exprimă;
- să observe cu atenție gesturile, mimica, comportamentul mai multor persoane.

Iată câteva exemple:

**Elevul S:** „Noaptea, târziu, în umbra draperiilor, apare cel mai bun detectiv din oraș, așa-numitul Detectiv care te citește după emoții... Stau lângă el și învăț multe: persoanele care nu se simt comod într-o anumită situație nu îi vor privi niciodată în ochi pe ceilalți...”

**Elevul M:** „S-a întâmplat ceva. Toți elevii au tresărit. În clasă este liniște. Cineva tremură. Colegii își îndreaptă privirea spre mine când intru în clasă:

- Mi-au luat penarul!
  - Mie, telefonul!
  - Nu mai am ghiozdan!
  - Nu-mi găsesc cheia de la dulap!
- Unii se abțin să nu râdă, alții, serioși, se uită în ochii mei...
- Liniște! ordon eu ca Hercule Poirot din Bacău...”

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Ținutul de zahăr, Mașina de vise*), se propune elevilor să urmeze etapele pentru aplicarea metodei *revizuirea circulară*. (Anexa 5).

**Activitatea 8: Narațiunea** (Gândește-te la diferite lumi, Spațiul cosmic, Înfricoșătorul oraș spectral)

**Sarcini pentru elevi:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Despre o planetă cenușie și despre puterea muzicii*, de Liana Maria Petruțiu; să integreze cuvintele noi în enunțuri proprii; să încadreze textul dat în genul corespunzător; să esențializeze conținutul textului studiat.

### Descrierea activității

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei clepsidrei.

Etapa **Pre-text:**

**-momentul 1:** Prezentarea unui film despre Cosmos

**-momentul 2:** Enunțarea obiectivelor

Etapa **Text:** Momentul întâlnirii cu textul

**-faza întâi:** încercări de instituire a unei legături emoționale, propice stimulării reacției la text, putem identifica astfel:

- 1) Identificați momentul care v-a plăcut mai mult, motivându-vă alegerea.
- 2) Citiți de mai multe ori textul și notați-vă apoi în caiete primele impresii.
- 3) Realizează pentru textul *Despre o planetă cenușie și despre puterea muzicii*, de Liana Maria Petruțiu, un jurnalul cu dublă intrare, apoi discută cu colegul de bancă rezolvarea.

Fragmentul ales	Impresii
	Am ales acest fragment ....
	Fragmentul m-a făcut să mă gândesc .....
	Citindu-l, am simțit .....
	M-a impresionat ...
	Mă intrigă ...
	Aprob/dezaproab ....

**-faza a doua:** identificarea centrilor de polarizare semantică. Aceștia se vor converti în cuvinte-cheie, devenind factori de organizare tematică, marcând momentele reprezentative:

- fericirea la apariția soarelui;
- tristețea la privitul în oglindă;
- fericirea la audiția concertului de nai

Iată câteva exemple pentru a reliefa rolul elementelor cu valoare de concentrare semantică, în sfera cărora se vor constitui macrostructurile care vor garanta unitatea și coerența textului:

1. Culoarea dominantă în textul *Despre o planetă cenușie și despre puterea muzicii*, de Liana Maria Petruțiu este gri/cenușiu, care rezultă dintr-un amestec de alb și negru. Prezența ei în text poate fi asociată unei stări precum singurătatea, apăsarea, monotonia etc. Alege una dintre aceste posibile semnificații și găsește argumente la nivelul textului, pentru susținerea ei.
2. Completează cadranele, apoi discută cu colegul de bancă rezolvarea făcută.

<b>I. Cuvântul cheie</b>	<b>II. Sentimente</b>
<b>IV. Mesajul textului:</b>	<b>III. Legătura cu experiența</b>

**-faza a treia:** Pentru reliefarea acestor particularități, putem avea în vedere următorul context:

Scrie opinia ta despre textul *Despre o planetă cenușie și despre puterea muzicii*, de Liana Maria Petruțiu, folosind scheletul de recenzie al textului.

<b>Scheletul de recenzie al textului</b>	
Scrie într-un enunț informația esențială a textului.	
Scrie într-un cuvânt esența textului.	
Scrie care crezi că e culoarea sentimentală a textului.	
Completează enunțurile:	Cel mai interesant lucru din acest text... Textul m-a făcut să mă gândesc... Citindu-l, am simțit...
Desenează un simbol pentru acest text.	

#### Etapa **Post-text:**

În vederea concretizării trecerii de la înțelegere la interpretare, pot fi formulate cerințe de tipul:

1. Muzica stăpânește întinderile Planetei cenușii. Realizează un text în care să descrii o zi din viața locuitorilor planetei. Folosește figuri de stil, pentru a înfrumuseța comunicarea.
2. Puterea muzicii a țesut noi culori, ne-a spus povestea curcubeului. Scrie și tu un text pe această temă.

La nivelul procesului de creație, opera este desăvârșită în momentul în care a primit recunoașterea publică, înfruntând criticile. Pe scena discursului didactic, elevul poate trăi satisfacția recunoașterii propriei valori de către colegi, prin prezentarea operei finalizate în fața publicului, care, de fapt, este reprezentat de colegi:

1. Lucrați în grupe de patru-șase elevi. Scrieți un text poetic în care să apară cuvintele *planetă, sol, locuitori, muzică, a zâmbi*. Transcrieți textul pe un poster, folosind și elemente grafice. Prezentați-l oral în fața colegilor.

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Gândește-te la diferite lumi*), se propune elevilor să:

- își imagineze o călătorie cu mașina spațiu-timp, pentru a explora diferite lumi;

-se pregătească pentru o călătorie de neuitat, după următoarele coordonate: o lume din trecut, o lume din viitor, o planetă nouă, necunoscută.

Propunem câteva exemple:

**Elevul S:** „Vreau să vă prezint un tărâm magic în care există lumea dulciurilor. Acolo, oamenii sunt din turtă dulce aromată, copacii sunt de multe culori, din vată moale de zahăr. Iarna ninge cu bezele albe și proaspete din norii de jeleu. Când fluturii zboară prin împrejurimi, lasă sclipici dulci, mai exact, zahăr roz, care aruncă și mai multă magie. Regina se numește Dulciubela. Am uitat să vă spun că oamenii au nume ciudate: Dulciurela, Dulciurel, Tortanila, Prăjitort...”

**Eleva B:** „Viitorul nostru este un necunoscut. Plin de roboți, mașini zburătoare, toate în căutarea necunoscutului și a noului. Mașinile zburătoare au luat locul mașinilor terestre, roboții au început să facă lucruri omenești...”

Totuși, lumea aceasta robotizată nu are inimă și nici suflet!!!”

**Elevul L:** „...Apăs pe butonul roșu al busolei, crezând că nu se va întâmpla nimic. Încep să-mi dau seama că nu mai sunt la porțile școlii, ci într-o lume diferită, o lume în care mașinile zboară, o lume în care clădirile își schimbă culoarea, o lume în care oamenii se deplasau cu plăci zburătoare. Unde mă aflam?

O fată cu păr blond împletit în codițe trece pe lângă mine, iar eu o întreb:

-Unde sunt?

-Ce, nu știi? Ești în orașul viitorului...” (Anexa 5).

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Spațiul cosmic, Înfricoșătorul oraș spectral*), se propune elevilor să urmeze etapele pentru aplicarea metodei Revizuirea circulară:

„...trăiesc toate speciile de extraterestri: de la cei mai mici, furnicile extraterestre, la cei mai mari: dinozaurii megamarțieni. Erau toate soiurile de animale și viețuitoare supranaturale...”

„...Am plecat de pe Terra. Practic, trebuia să ajung pe Lună, acolo unde trăiesc mulți din familia mea, pe care îi vizitez zilnic, dar simt că locul meu nu e acolo. Acum m-am oprit în altă parte deoarece am dormit prea mult. Haideți să vă prezint această planetă care pare că a fost locuită...”

**Activitatea 9. Descrie lumea poveștii (Mega-metropola, Regatul animalelor)**

**Reperul criterial al abilității de scriere creativă:** Decorul

**Sarcini pentru elevi:** să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Râde Ciob de Oală Spartă*, de Adina Popescu; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să exprime propriile opinii, gânduri, sentimente referitoare la text; să redacteze o compunere de 20-25 de rânduri în care să povestească o întâmplare (imaginată de ei) a unei monede care încearcă să-și descopere istoria.

## Descrierea activității

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei tehnica lecturii cu redactarea de text scris:

- Citirea textului *Râde Ciob de Oală Spartă*, de Adina Popescu și stabilirea contextului: istoria;

- Evidențierea ideilor de bază:

-fragmentul de vas vechi, adus de arheolog la Muzeul de Istorie;

-discuția dintre Oală Spartă și Ciob;

-călătoria lui Ciob;

-descoperirea originii lui ciob: fragment de vas foarte vechi, din timpurile dacilor liberi.

- Generarea ideilor relevante și experiențelor semnificative, cât și integrarea acestora într-un plan de organizare și de prezentare a textului lecturat într-o manieră proprie:

-Prezentarea, printr-o scurtă povestire, a drumului parcurs de Ciob de Soare, precizând personajele cu care s-a întâlnit și a vorbit: ceșcuțele de cafea din serviciul de porțelan, grămada de cioburi de farfurii și de pahare care aparținuseră oamenilor din cartier, paharul din plastic;

- Realizarea unei construcții personale a semnificațiilor textului, dezvoltând mesajele, ținând cont de particularitățile actorilor implicați – experiență, limbaj, hărți conceptuale și compoziționale, tehnici de prelucrare, de sinteză elaborativă sau de interpretare personală; *Redactează o compunere de 20-25 de rânduri în care să povestești o întâmplare (imaginată de tine) a unei monede care încearcă să-și descopere istoria.*

- Evaluarea textului scris, pe bază de criterii, standarde, niveluri prestabilite și reverificarea, monitorizarea și dezvoltarea ideilor relevante:

-alegerea unui titlu potrivit;

-respectarea cerinței;

-îmbinarea povestirii cu dialogul;

-organizarea ideilor în scris;

-înlănțuirea logică a acestora;

-respectarea părților unei compuneri;

-exprimarea expresivă;

-respectarea regulilor de scriere, de exprimare, de punctuație, de așezare în pagină, de lizibilitate;

-încadrarea în limitele de spațiu acordat.

- Revizuirea și reconstruirea mesajelor prin compararea textului inițial cu textul realizat.

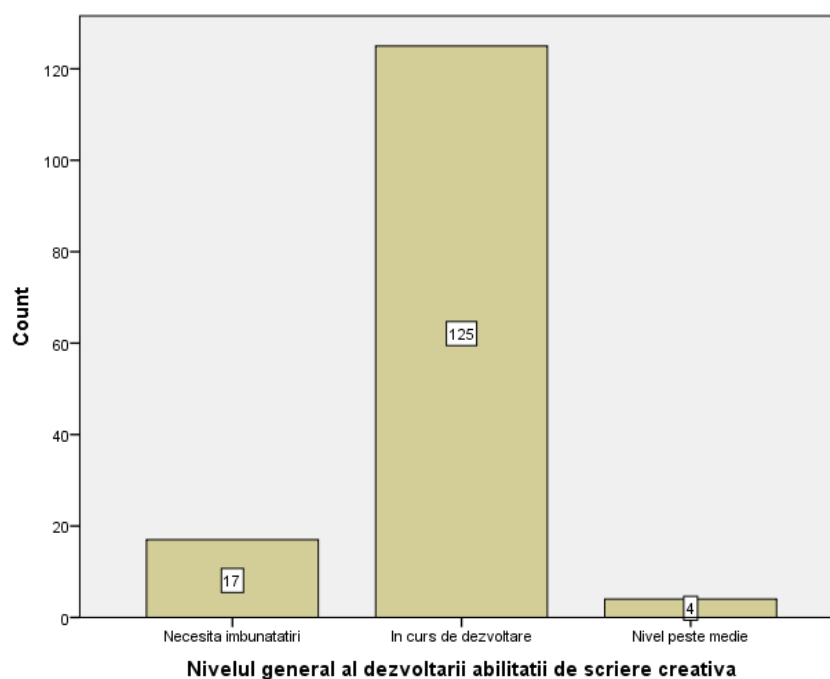
Exemple ale rezultatelor elevilor și variante ale altor activități sunt prezentate în Anexa 5.

### 3.4. Valorile rezultatelor experimentale de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlărilor mici (clasa a IV-a)

**Ipoteza generală 1.** Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă este ridicat la elevii din clasa a IV-a. Conform datelor obținute, se constată că 124 dintre elevii de clasa a IV-a, ceea ce reprezintă 85,6%, prezintă un *nivel în curs de dezvoltare* a abilității de scriere creativă (Tabelul 3.6, Figura 3.14.)

**Tabelul 3.6. Date statistice privind nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a**

Nivelul de dezvoltare	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Necesită îmbunătățiri	17	11,6	11,6	11,6
În curs de dezvoltare	125	85,6	85,6	97,3
Nivel peste medie	4	2,7	2,7	100,0
Total	146	100,0	100,0	



**Fig. 3.14. Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a**

#### **Ipoteze specifice**

**Ipoteza specifică 1.1.** Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de gen. Pentru a verifica această ipoteză, a fost aplicat Independent-Samples T Test. Rezultatele testului indică faptul că există diferențe semnificative în funcție de



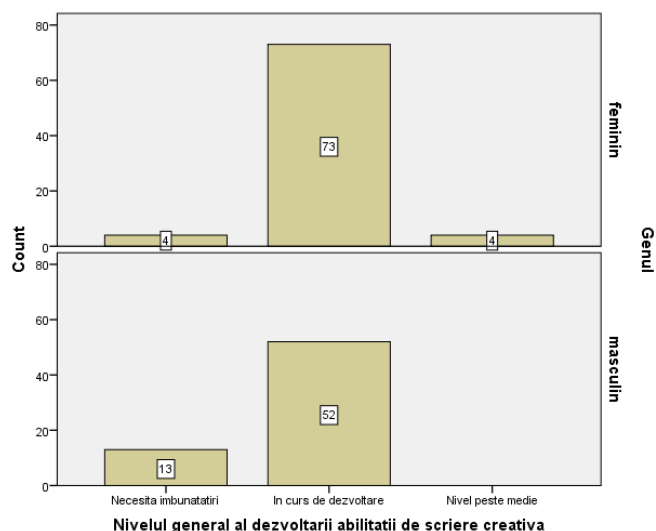
variabila gen [ $t(144) = 3,360, p < 0,05$ ] (Tabelul 3.7.). Elevii de gen feminin obțin scoruri semnificativ mai mari ( $M_1 = 2,00$ ), comparativ cu elevii de gen masculin ( $M_2 = 1,80$ ) (Tabelul 3.8.).

**Tabelul 3.7. Statistica testului Independent-Samples T Test privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de gen**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă	Equal variances assumed	23,203	<b>,000</b>	3,360	144	,001	,200	,060	,082	,318
	Equal variances not assumed			3,273	119,503	,001	,200	,061	,079	,321

**Tabelul 3.8. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de gen**

	Genul	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă	feminin	81	2,00	,316	,035
	masculin	65	1,80	,403	,050



**Fig. 3.15. Frecvența răspunsurilor cu privire la nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă la elevii din clasa a IV-a, în funcție de gen**

***Ipoteza specifică 1.2.***

Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de vârstă.

Pentru a verifica această ipoteză, a fost aplicat Independent-Samples T Test. Rezultatele testului indică faptul că nu există diferențe semnificative în funcție de variabila vârstă [ $t(144) = 3,360, p > 0,05$ ] (Tabelul 3.9.).

**Tabelul 3.9. Statistica testului Independent-Samples T Test privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de vârstă**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă	Equal variances assumed	,346	,557	-,238	144	,812	-,017	,069	-,154	,121
	Equal variances not assumed			-,219	58,256	,828	-,017	,076	-,168	,135

### ***Ipoteza specifică 1.3.***

Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare.

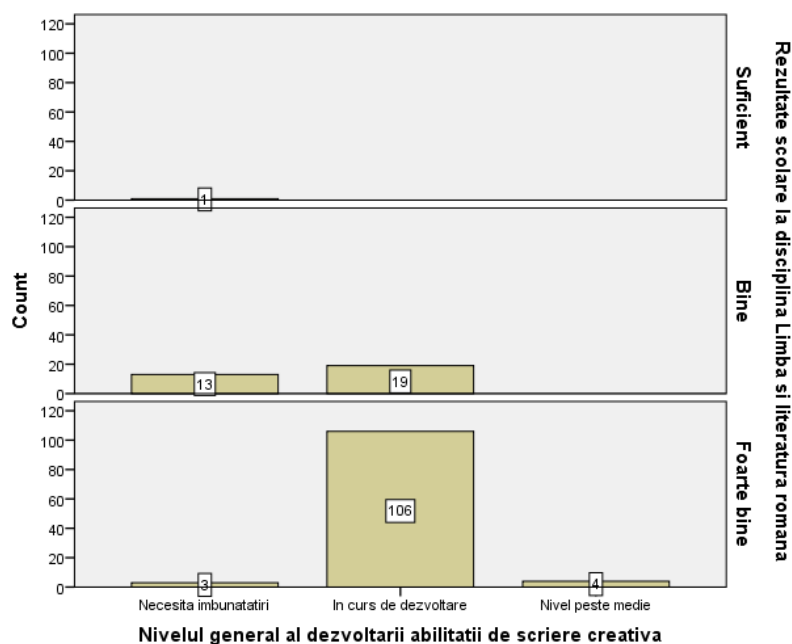
Pentru a verifica ipoteza specifică 1.3., a fost aplicat testul ANOVA One-Way. Se constată că există diferențe semnificative în funcție de variabila rezultate școlare [ $F(2, 143) = 24,948, p < 0,05$ ] (Tabelul 3.10.). Din analiza mediilor, rezultă că elevii care au calificativul Foarte bine obțin medii mai mari în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă ( $M_3 = 2,01$ ), comparativ cu elevii care au calificativul Bine ( $M_2 = 1,59$ ) și cei care au calificativul Suficient ( $M_1 = 1,00$ ) (Tabelul 3.11.).

**Tabelul 3.10. Statistica testului ANOVA One-Way privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,133	2	2,566	24,948	,000
Within Groups	14,710	143	,103		
Total	19,842	145			

**Tabelul 3.11. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare**

Rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română	Mean	N	Std. Deviation
Suficient	1,00	1	.
Bine	1,59	32	,499
Foarte bine	2,01	113	,250
Total	1,91	146	,370



**Fig. 3.16. Fecvența răspunsurilor cu privire la nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă, în funcție de rezultatele școlare**  
***Ipoteza specifică 1.4.***

Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de participarea la concursurile școlare.

Pentru a verifica această ipoteză, a fost aplicat Independent-Samples T Test. Rezultatele testului indică faptul că există diferențe semnificative în funcție de variabila gen [ $t(144) = 3,179$ ,  $p < 0,05$ ] (Tabelul 3.12.). Elevii care au participat la concursuri școlare la disciplina Limba și literatura română obțin scoruri semnificativ mai mari ( $M_1 = 1,96$ ), comparativ cu elevii care nu au participat la astfel de concursuri ( $M_2 = 1,74$ ) (Tabelul 3.13.).

**Tabelul 3.12. Statistica testului Independent-Samples T Test privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de participarea la concursurile școlare**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă	Equal variances assumed	20,056	,000	3,179	144	<b>,002</b>	,221	,070	,084	,359
	Equal variances not assumed			2,724	46,340	,009	,221	,081	,058	,384

**Tabelul 3.13. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de participarea la concursurile școlare**

	Participarea la concursuri	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă	da	111	1,96	,328	,031
	nu	35	1,74	,443	,075

#### **Ipoteza specifică 1.5.**

Există diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii.

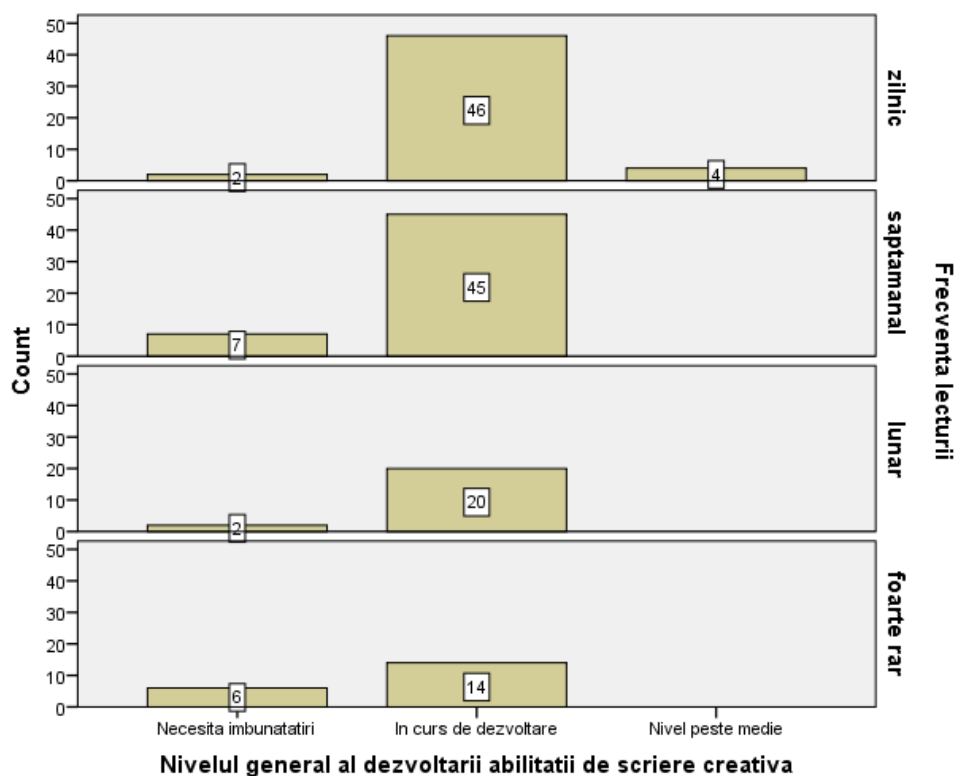
Pentru a verifica ipoteza specifică 1.5., a fost aplicat testul ANOVA One-Way. Se constată că există diferențe semnificative în funcție de variabila rezultate școlare [ $F(3, 142) = 4,848, p < 0,05$ ] (Tabelul 3.14.). Din analiza mediilor, rezultă că elevii care citesc zilnic obțin medii mai mari în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă ( $M_1 = 2,04$ ), comparativ cu elevii care citesc săptămânal ( $M_2 = 1,87$ ), lunar ( $M_3 = 1,91$ ) și cei care citesc foarte rar ( $M_4 = 1,70$ ) (Tabelul 3.15.).

**Tabelul 3.14. Statistica testului ANOVA One-Way privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,844	3	,615	4,848	<b>,003</b>
Within Groups	17,999	142	,127		
Total	19,842	145			

**Tabelul 3.15. Media aritmetică și abaterea standard privind dezvoltarea abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii**

Frecvența lecturii	Mean	N	Std. Deviation
zilnic	2,04	52	,341
săptămânal	1,87	52	,345
lunar	1,91	22	,294
foarte rar	1,70	20	,470
Total	1,91	146	,370



**Fig. 3.17. Frecvența răspunsurilor cu privire la nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă, în funcție de frecvența lecturii**

**Rezultate obținute la cercetarea experimentală de intervenție (de formare)**

### ***Ipoteza generală 2***

Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă este diferit la elevii din grupul experimental față de cei din grupul de control.

Pentru a verifica ipoteza generală 2, a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă în ceea ce privește dezvoltarea abilității de scriere creativă, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 20,764$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.16.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind dezvoltarea abilității de scriere creativă înainte de intervenție este 1,96, iar după intervenție este 3,15 (Tabelul 3.17.).

**Tabelul 3.16. Dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control (statistica testului Paired Samples T Test)**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
GE	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă – pretestare & Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă - posttestare	-1,192	,490	,057	-1,306	-1,077	-20,764	72	<b>,000</b>
GC	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă – pretestare & Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă - posttestare	-,023	,146	,019	-,058	,009	-1,318	72	,137

**Tabelul 3.17. Media aritmetică și abaterea standard pentru variabila dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție ( grupul de intervenție și de control)**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
GE	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă – pretestare	1,96	73	,389	,045
	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă - posttestare	3,15	73	,593	,069
GC	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă – pretestare	1,98	73	,158	,018
	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativă - posttestare	2,01	73	,228	,021

Datele din Tabelul 3.18. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,569$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.18. Coeficientul de corelație pentru variabila dezvoltarea abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție ( grupul de intervenție și de control)**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativa - pretestare & Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativa - posttestare	73	,569	<b>,000</b>
Grupul de control	Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativa - pretestare & Nivelul general al dezvoltării abilității de scriere creativa - posttestare	73	,689	,012

**Ipoteza specifică 2.1.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *vocea narativă*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.1., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila vocea narativă, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 24,541$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.19.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind vocea narativă, înainte de intervenție este 2,01, iar după intervenție este 3,26 (Tabelul 3.20.).

**Tabelul 3.19. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila vocea narativă înainte și după intervenție ( grupul experimental de intervenție și de control)**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Vocea narativă - pretestare - Vocea narativă - posttestare	-1,247	,434	,051	-1,348	-1,145	-24,541	72	<b>,000</b>



Grupul de control	Vocea narativă - pretestare	-,027	,164	,019	-,066	,011	-1,424	72	,159
	Vocea narativă - posttestare								

**Tabelul 3.20. Media aritmetică și abaterea standard pentru variabila vocea narativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Vocea narativă - pretestare	2,01	73	,353	,041
	Vocea narativă - posttestare	3,26	73	,553	,065
Grupul de control	Vocea narativă - pretestare	2,00	73	,167	,020
	Vocea narativă - posttestare	2,03	73	,234	,027

Datele din Tabelul 3.21. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila vocea narativă înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,621$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.21. Coeficientul de corelație pentru variabila vocea narativă, înainte și după intervenție (grupul experimental și de control)**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Vocea narativă - pretestare & Vocea narativă - posttestare	73	,621	,000
Grupul de control	Vocea narativa - pretestare & Vocea narativa - posttestare	73	,712	,000

### **Ipoteza specifică 2.2.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *caracterizare*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.2., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila caracterizare, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 20,906$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.22.). Se

observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila caracterizare, înainte de intervenție este 1,64, iar după intervenție este 3,04 (Tabelul 3.23.).

**Tabelul 3.22. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila caracterizare, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Caracterizare - pretestare	-1,397	,571	,067	-1,530	-1,264	-20,906	72	,000
	Caracterizare - posttestare								
Grupul de control	Caracterizare - pretestare	-,014	,117	,014	-,041	,014	-1,000	72	,321
	Caracterizare - posttestare								

**Tabelul 3.23. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila caracterizare, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Caracterizare - pretestare	1,64	73	,562	,066
	Caracterizare - posttestare	3,04	73	,633	,074
Grupul de control	Caracterizare - pretestare	1,52	73	,503	,059
	Caracterizare - posttestare	1,53	73	,502	,059

Datele din Tabelul 3.24. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila caracterizare înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,549$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.24. Coeficientul de corelație pentru variabila caracterizare, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Caracterizare - pretestare & Caracterizare - posttestare	73	,549	,000
Grupul de control	Caracterizare - pretestare & Caracterizare - posttestare	73	,973	,000

**Ipoteza specifică 2.3.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *starea de spirit și atmosfera*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.3., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila starea de spirit și atmosfera (SSA), între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 20,764$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.25.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila starea de spirit și atmosfera, înainte de intervenție este 1,96, iar după intervenție este 3,15 (Tabelul 3.26.).

**Tabelul 3.25. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	SSA - pretestare - SSA - posttestare	-1,192	,490	,057	-1,306	-1,077	-20,764	72	,000
Grupul de control	SSA - pretestare - SSA - posttestare	-,027	,164	,019	-,066	,011	-1,424	72	,159

**Tabelul 3.26. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	SSA - pretestare	1,96	73	,389	,045
	SSA - posttestare	3,15	73	,593	,069
Grupul de control	SSA - pretestare	2,00	73	,167	,020
	SSA - posttestare	2,03	73	,234	,027

Datele din Tabelul 3.27. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,569$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.27. Coeficientul de corelație pentru variabila starea de spirit și atmosfera, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	SSA - pretestare - SSA - posttestare	73	,569	,000
	Grupul de control	SSA - pretestare - SSA - posttestare	73	,712

#### **Ipoteza specifică 2.4.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *limbajul și aspectele tehnice ale scrierii*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.4., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii (LATS), între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 15,720$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.28.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte de intervenție este 2,56, iar după intervenție este 3,41 (Tabelul 3.29.).

**Tabelul 3.28. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper

Grupul experimental	LATS - pretestare - LATS - posttestare	-,849	,462	,054	-,957	-,742	-15,720	72	<b>,000</b>
Grupul de control	LATS - pretestare - LATS - posttestare	-,027	,164	,019	-,066	,011	-1,424	72	,159

**Tabelul 3.29. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	LATS - pretestare	2,56	73	,500	,058
	LATS - posttestare	3,41	73	,523	,061
Grupul de control	LATS - pretestare	2,52	73	,503	,059
	LATS - posttestare	2,55	73	,501	,059

Datele din Tabelul 3.30. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,593$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.30. Coeficientul de corelație pentru variabila limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	LATS - pretestare & LATS - posttestare	73	,593	<b>,000</b>
Grupul de control	LATS - pretestare & LATS - posttestare	73	,946	,000

### **Ipoteza specifică 2.5.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *dialog*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.5., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila dialog, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 25,228$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.31.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila dialog, înainte de intervenție este 1,18, iar după intervenție este 3,21 (Tabelul x). De asemenea, există o diferență semnificativă cu privire

la variabila dialog, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului de control [ $t(72) = 3,764, p = 0,000$ ] (Tabelul x). Se observă că la nivelul grupului de control, media privind variabila dialog, înainte de intervenție este 1,32, iar după intervenție este 1,48 (Tabelul 3.32.).

**Tabelul 3.31. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila dialog, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Dialogul - pretestare - Dialogul - posttestare	-2,027	,687	,080	-2,188	-1,867	-25,228	72	<b>,000</b>
Grupul de control	Dialogul - pretestare - Dialogul - posttestare	-,164	,373	,044	-,251	-,077	-3,764	72	<b>,000</b>

**Tabelul 3.32. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila dialog, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Dialogul - pretestare	1,18	73	,385	,045
	Dialogul - posttestare	3,21	73	,526	,062
Grupul de control	Dialogul - pretestare	1,32	73	,468	,055
	Dialogul - posttestare	1,48	73	,556	,065

Datele din Tabelul 3.33. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila dialog, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,115$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,335$  ( $p > 0,05$ ). Referitor la grupul de control,  $r(73)=0,747$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.33. Coeficientul de corelație pentru variabila dialog, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Dialogul - pretestare & Dialogul - posttestare	73	-,115	,335
Grupul de control	Dialogul - pretestare & Dialogul - posttestare	73	,747	,000

**Ipoteza specifică 2.6.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *narațiune*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.6., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila narațiune, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 22,669$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.34.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila narațiune, înainte de intervenție este 2,56, iar după intervenție este 3,41 (Tabelul 3.35.).

**Tabelul 3.34. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila narațiune, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Narațiunea - pretestare - Narațiunea - posttestare	-1,288	,485	,057	-1,401	-1,174	-22,669	72	,000
Grupul de control		-,019	,151	,007	-,056	,011	-1,387	72	,148

**Tabelul 3.35. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila narațiune, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Narațiunea - pretestare	1,97	73	,372	,043
	Narațiunea - posttestare	3,26	73	,528	,062

Grupul de control	Narațiunea - pretestare	2,43	73	,498	,046
	Narațiunea - posttestare	2,44	73	,496	,048

Datele din Tabelul 3.36. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila narațiune, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,462$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.36. Coeficientul de corelație pentru variabila narațiune, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Narațiunea - pretestare & Narațiunea - posttestare	73	,462	,000
Grupul de control	Narațiunea - pretestare & Narațiunea - posttestare	73	,897	,000

### **Ipoteza specifică 2.7.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta decor.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.7., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila decor, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 53,405$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.37.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila decor, înainte de intervenție este 1,99, iar după intervenție este 3,01 (Tabelul 3.38.).

**Tabelul 3.37. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila decor, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Decorul - pretestare - Decorul - posttestare	-1,027	,164	,019	-1,066	-,989	-53,405	72	<b>,000</b>



Grupul de control	Decorul - pretestare - Decorul - posttestare	-,031	,270	,029	-,057	,032	-1,146	72	,455
-------------------	--	-------	------	------	-------	------	--------	----	------

**Tabelul 3.38. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila decor, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Decorul - pretestare	1,99	73	,514	,060
	Decorul - posttestare	3,01	73	,514	,060
Grupul de control	Decorul - pretestare	1,65	73	,612	,068
	Decorul - posttestare	1,68	73	,617	,070

Datele din Tabelul 3.39. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila decor, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,949$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.39. Coeficientul de corelație pentru variabila decor, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Decorul - pretestare & Decorul - posttestare	73	,949	<b>,000</b>
Grupul de control	Decorul - pretestare & Decorul - posttestare	73	,982	,000

### **Ipoteza specifică 2.8.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *imagine*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.8., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila imagine, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 23,729$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.40.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila imagine, înainte de intervenție este 1,93, iar după intervenție este 3,00 (Tabelul 3.41.).

**Tabelul 3.40. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila imagine, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Imaginea - pretestare - Imaginea - posttestare	-1,068	,385	,045	-1,158	-,979	-23,729	72	<b>,000</b>
Grupul de control	Imaginea - pretestare - Imaginea - posttestare	-,023	,164	,018	-,062	,022	-1,411	72	,153

**Tabelul 3.41. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila imagine, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Imaginea - pretestare	1,93	73	,451	,053
	Imaginea - posttestare	3,00	73	,500	,059
Grupul de control	Imaginea - pretestare	2,51	73	,502	,053
	Imaginea - posttestare	2,53	73	,504	,055

Datele din Tabelul 3.42. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila imagine, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,677$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.42. Coeficientul de corelație pentru variabila imagine, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Imaginea - pretestare & Imaginea - posttestare	73	,677	<b>,000</b>

Grupul de control	Imaginea - pretestare & Imaginea - posttestare	73	,912	,000
-------------------	--	----	------	------

### **Ipoteza specifică 2.9.**

Există diferențe semnificative cu privire la componenta *intrigă*.

Pentru a verifica ipoteza specifică 2.8., a fost aplicat testul Paired Samples T Test. Se constată că există o diferență semnificativă cu privire la variabila intrigă, între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 23,129$ ,  $p = 0,000$ ] (Tabelul 3.43.). Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind variabila intrigă, înainte de intervenție este 1,78, iar după intervenție este 2,86 (Tabelul 3.44.).

**Tabelul 3.43. Statistica testului Paired Samples T Test privind variabila intrigă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Grupul experimental	Intriga - pretestare - Intriga - posttestare	-1,082	,400	,047	-1,175	-,989	-23,129	72	<b>,000</b>
Grupul de control	Intriga - pretestare - Intriga - posttestare	-,032	,175	,027	-,078	,021	-1,498	72	,211

**Tabelul 3.44. Media aritmetică și abaterea standard privind pentru variabila intrigă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupul experimental	Intriga - pretestare	1,78	73	,507	,059
	Intriga - posttestare	2,86	73	,535	,063
Grupul de control	Intriga - pretestare	2,12	73	,179	,031
	Intriga - posttestare	2,23	73	,246	,042

Datele din Tabelul 3.45. prezintă coeficientul de corelație pentru variabila intrigă, înainte și după intervenție. În ceea ce privește grupul experimental,  $r(73)=0,707$ , iar pragul de semnificație asociat,  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ).

**Tabelul 3.45. Coeficientul de corelație pentru variabila intrigă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental și de control**

		N	Correlation	Sig.
Grupul experimental	Intriga - pretestare &	73	,707	,000
	Intriga - posttestare			
Grupul de control	Intriga - pretestare &	73	,743	,000
	Intriga - posttestare			

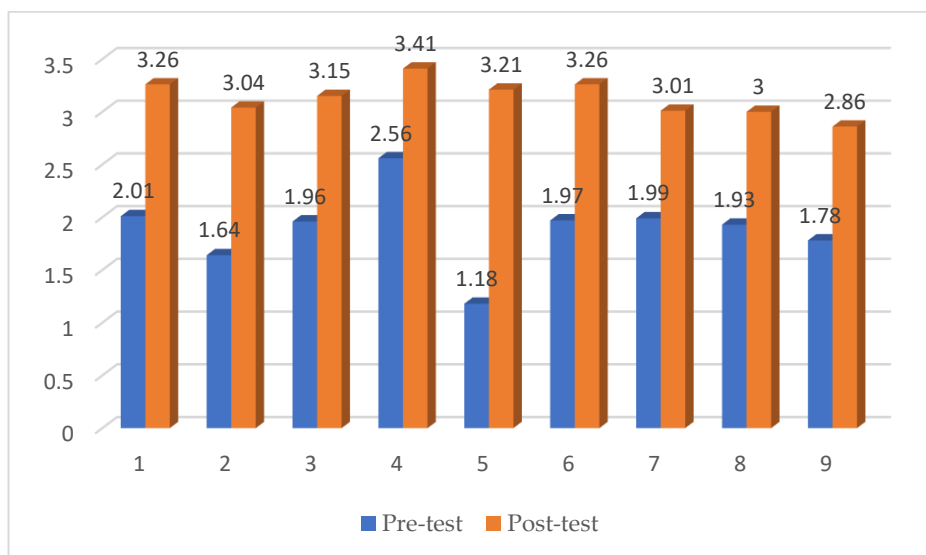
Se constată că există diferențe semnificative la nivelul tuturor componentelor abilității de scriere creativă, conform datelor statistice ale testului Paired Samples T și mediilor pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental.

- Referitor la variabila vocea narativă, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 24,541$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 2,01, iar după intervenție este 3,26.
- Cu privire la variabila caracterizare, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 20,906$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 1,64, iar după intervenție este 3,04.
- În ceea ce privește variabila starea de spirit și atmosfera, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 20,764$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 1,96, iar după intervenție este 3,15.
- Referitor la limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 15,720$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 2,56, iar după intervenție este 3,41.
- Cu privire la variabila dialog, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, atât la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 25,228$ ,  $p = 0,000$ ], cât și la nivelul grupului de control [ $t(72) = 3,764$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 1,18, iar după intervenție este 3,21.
- În ceea ce privește variabila narațiune, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 22,669$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 2,56, iar după intervenție este 3,41.

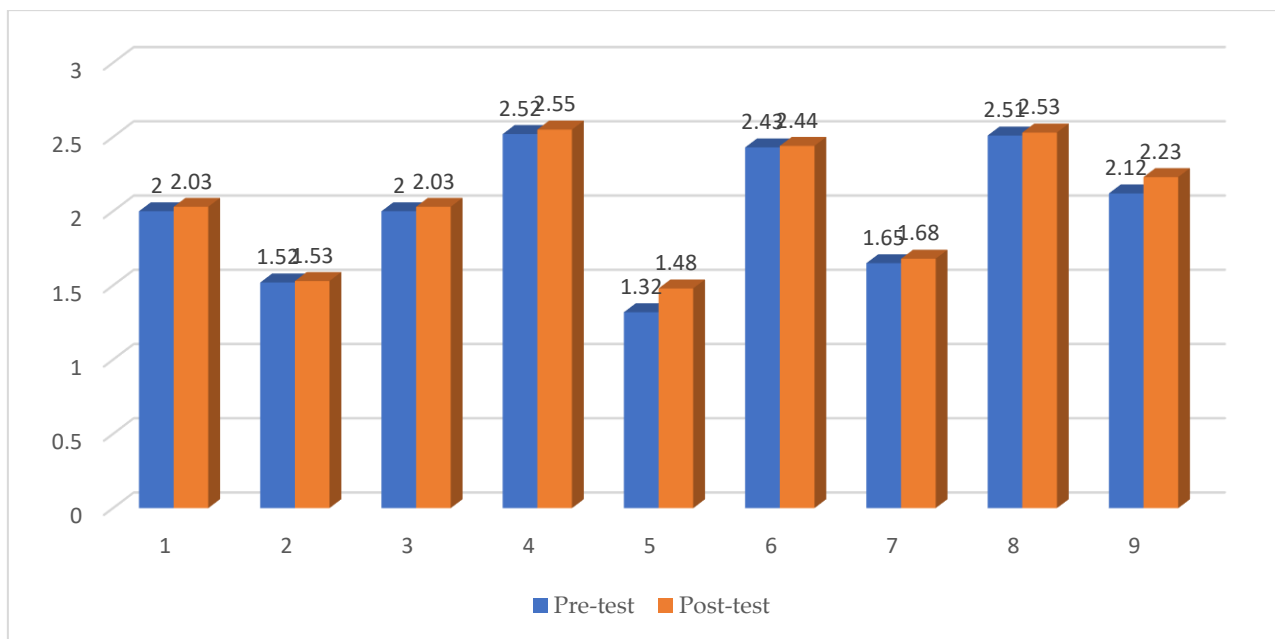
- Referitor la variabila decor, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 53,405$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 1,99, iar după intervenție este 3,01.
- Cu privire la variabila imagine, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 23,729$ ,  $p = 0,000$ ] Media înainte de intervenție este 1,93, iar după intervenție este 3,00.
- În ceea ce privește variabila intrigă, există diferențe semnificative între cele două condiții înainte-după, la nivelul grupului experimental [ $t(72) = 23,129$ ,  $p = 0,000$ ]. Media înainte de intervenție este 1,78, iar după intervenție este 2,86.

Se observă că la nivelul grupului experimental, media privind dezvoltarea abilității de scriere creativă înainte de intervenție este 1,96, iar după intervenție este 3,15.

Diferențele sunt semnificative la toate componentele abilității de scriere creativă. Dacă în etapa pre-testare, ambele grupuri au început la niveluri similare în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a abilității de scriere creativă, în etapa post-testare doar grupul experimental a înregistrat o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor (Figura 3.18.), comparativ cu grupul de control (Figura 3.19.).



**Fig. 3.18. Mediile aritmetice pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental de intervenție**



**Figura 3.19. Mediile aritmetice pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului de control**

Din aceste reprezentări grafice putem formula concluzia finală că rezultatele obținute de subiecții experimentali din grupul de intervenție (formare) au crescut, în medie, cu 1,24 în raport cu 0,29 în grupul de control. Acest fapt ilustrează că premisa inițială de acordare a unui statut formativ determinant Metodologiei DASC prin organizarea distributivă a activităților în cadrul experimentului pedagogic a confirmat justetea ideii prezumtive. Deci, putem avansa ideea că la originea creșterii acestor medii se află o dezvoltare autentică a abilității de scriere creativă a elevilor, „vizibilitatea” acestei dezvoltări fiind partea validă a presupunerii inițiale. Privind dintr-o perspectivă mai largă, acest tabloul general poate fi raportat direct la Modelul pedagogic, care, astfel, își demonstrează valabilitatea.

### 3.5. Concluzii la capitolul 3

1. Realizarea cercetării aplicative bazate pe analiza documentelor școlare din învățământul românesc și din Republica Moldova a condus la formularea mai multor concluzii. Analiza frecvenței sarcinilor de învățare specifice indică faptul că predomină cele pentru domeniul cognitiv atât în manualul de Limba și literatura română din România, cât și în manualul din Republica Moldova. În domeniul cognitiv se constată că în manualul de Limba și literatura română din România se regăsesc mai multe sarcini de învățare bazate pe *exprimarea opiniei personale*, *relatarea unor evenimente bazate pe experiența personală*, în timp ce în manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova predomină sarcini de învățare axate pe *formularea unor idei noi*. Referitor la sarcinile de învățare caracteristice pentru domeniul afectiv, se constată că în

manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova sunt integrate mai multe aspecte legate de exprimarea în scris a emoțiilor determinate de text/ imagine sau a *trăirilor afective* ale personajelor, spre deosebire de manualul de Limba și literatura română din România. Cu privire la sarcinile de învățare specifice pentru domeniul psihomotor, se observă că în manualul de Limba și literatura română din România se regăsesc mai multe sarcini de învățare bazate pe interpretarea unor roluri create de elevi, iar în manualul de Limba și literatura română din Republica Moldova sunt formulate mai multe sarcini de învățare axate pe *transpunerea creativă* prin desen a unor întâmplări din texte.

2. Valorificarea Metodologiei DASC, în viziunea pe care o propunem, recuperează un proces destul de complex de dezvoltare a abilității de scriere creativă, întrucât cele nouă repere criteriale de apreciere a acestei abilități (vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea, intriga) reprezintă grade diferite de dezvoltare, însă, în ansamblu, au fost dezvoltate toate. Putem, deci, susține că procesul de valorificare a Metodologiei DASC a fost unul rezultativ. Activitățile organizate la nivel de subiecți experimentali s-au axat atât pe evidențierea calităților abilităților subiecților în raport cu materialul literar valorificat: ușurința de a se include în activitate, rapiditatea rezolvării sarcinii, calitatea produselor, cât și pe atributele creativității în procesul scrierii: imaginația, exprimarea originală, stabilirea de asocieri între fapte, fenomene, situații, transformarea în forme noi a conținutului textelor analizate, formularea de idei originale, aspectele frumosului în textele elaborate.

3. Din analiza rezultatelor subiecților experimentali privind nivelul de dezvoltare a abilității de scriere creativă se constată că există diferențe semnificative la nivelul tuturor componentelor abilității de scriere creativă, conform datelor statistice ale testului Paired Samples T și mediilor pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental. Rezultatele indică în mod evident că există o diferență semnificativă între mediile aritmetice din etapa de pre-testare și post-testare la toate cele nouă componente ale abilității de scriere creativă (vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrisului, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea și intriga). Dacă în etapa de pre-testare scorurile erau mai mici la grupul experimental de intervenție, în faza post-testare s-au înregistrat medii mai mari la grupul experimental de intervenție. Rezultatele obținute de subiecții experimentali din grupul de intervenție (formare) au crescut, în medie, cu 1,24 în raport cu 0,29 în grupul de control. Acest fapt ilustrează că premisa inițială de acordare a unui statut formativ determinant Metodologiei DASC prin organizarea distributivă a activităților în cadrul experimentului pedagogic a confirmat justetea ideii prezumtive.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată abordează o problemă actuală și complexă care are o importanță deosebită pentru întregul sistem educațional din Republica Moldova și România. Demersul investigațional realizat ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Punerea în evidență a unui șir de aspecte ce vizează orientările actuale pentru disciplina Limba și literatura română a permis a specifica ideea că limba este un organism viu, un tot organic, creativ și mereu activ, un proces dinamic, aflat într-o continuă schimbare, de aceea și procesul de învățare a limbii în școală este într-o continuă schimbare, proces reprezentat de un șir de teorii, concepții, modele, vizualizarea care fac dovada unor structuri acționale de importanță stimulativă în contextul învățării scrierii, în general, și a dezvoltării scrierii creative, în special. Prin analiză sintetică s-au adus dovezi pentru importanța și rolul acestora, în special cele care vizează lectura, comunicarea, cogniția, afectivitatea, în structurarea unui demers dezvoltativ în raport cu scrierea creativă a elevilor din învățământul primar. A fost consemnat interpretativ *conceptul de competență* la nivel general, aceasta invocând organizări și reorganizări continue ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini. În legătură cu ipostazierea competenței, s-au evidențiat comparativ trăsăturile definiției ale capacității, abilității, deprinderii, priceperii, comportamentului. Un loc aparte revine *competenței de lectură* sau lectorală, care presupune formarea abilității de citire, dar și a aptitudinii de înțelegere și interpretare a celor citite, de înțelegere a sensului cuvintelor, de trăire a sentimentelor transmise de textul literar, abilitățile de a găsi, selecta, interpreta și evalua informațiile din diverse texte. Conceptul nodal în ansamblul acestor analize teoretice este cel de *stare de lectură*, care reprezintă exercitarea/ manifestarea concomitentă de către elevul cititor a actelor de receptare, imaginare, gândire și creație artistică, convertite în emoții și sentimente estetice.

2. Plecând de la aceste asumții teoretice este valorificată hermeneutic noțiunea de *scriere creativă*, care consemnează procesul de imaginație, arta de a inventa, de a născoci, de a concepe în cel mai creativ și convingător mod posibil, capacitatea de a reconstrui cunoștințele, conceptele, evenimentele existente, prin restabilirea și realizarea unor asocieri noi între ele. Un rol aparte în acest context referențial îl au perspectivele scrierii creative ca o formă de artă: perspectiva libertății, ca o modalitate semnificativă de exprimare personală liberă; perspectiva estetică, în care experiența frumuseții joacă un rol important în generarea inspirației și creativității în scriere; perspectiva motivației, care influențează direct dezvoltarea abilității de scriere creativă a elevilor. Prin analiză sintetică s-au formulat argumente pentru faptul că abordările pedagogice ale scrierii creative sunt un domeniu important în dezvoltarea școlarii mici, deoarece stimulează imaginația, capacitatea de a rezolva probleme, de a gândi profund. Prin contribuția cercetărilor în domeniu,



raportate la elevii din învățământul primar, s-a constatat necesitatea stimulării gândirii active a acestora, fapt realizabil prin contribuția demersului axat pe dezvoltarea abilității de scriere creativă.

3. În vederea delimitării liniilor de acțiune în procesul dezvoltativ, au fost stabilite finalitățile educației la nivelul disciplinei Limba și literatura română, care sunt orientate spre formarea competențelor de comunicare, cu toate componentele de bază și s-a specificat raportul dintre aceste finalități și dezvoltarea capacităților /abilităților de bază privind receptarea mesajelor orale și scrise, precum și a capacităților/ abilităților de bază referitoare la exprimarea orală și scrisă. Punerea în evidență a finalităților respective definește rațiunea acțiunilor întreprinse, indică vectorul dezvoltării, posibilitățile de atingere a unei destinații proiectate. Plus la aceasta, în vederea dezvoltării abilității de scriere creativă, este elaborat *Pachetul metodologic*, care include un șir de tehnici care reperează activitatea de scriere: interogarea autorului, metoda hermeneutică, tehnica lecturii cu redactarea de text scris, metoda lecturii performante, RAFT, revizuirea circulară, metoda clepsidrei etc. Ansamblul hermeneutic al ideilor valorificate, selectarea și consemnarea conceptuală a unui șir de factori ai dezvoltării, specificul scopului cercetării au condus spre fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic al dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Modelul pedagogic DASC)*, care are la bază cinci niveluri conceptuale: nivelul 1. Teoretizarea învățării lecturii; nivelul 2. Eferența competențelor; nivelul 3. Starea de lectură; nivelul 4. Abilitatea de scriere creativă; nivelul 5: Dezvoltarea abilității de scriere creativă. Modelul pedagogic DASC include competența de comunicare și competența lectorală, conferindu-le un *statut eferențial*, starea de lectură ca o concomitență ce asigură „trecerea” spre scriere, în general, și spre scrierea creativă, în special, perspectivele scrierii creative ca o formă de artă, principiile, criteriile, factorii abilității de scriere creativă. Finalitatea îmbinării, activizării acestor elemente prefigurează dezvoltarea abilității de scriere creativă, transformarea acesteia, transformarea fiind expresia dezvoltării.

4. Drept reper în determinarea nivelului abilității de scriere creativă a elevilor este consemnată grila respectivă, care are la bază următoarele criterii: vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea și intriga. Pentru a instrumenta valorificarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a abilității de scriere creativă a școlarii mici (clasa a IV-a)* a fost elaborată *Metodologia dezvoltării abilității de scriere creativă la școlarii mici (Metodologia DASC)*, care incumbă finalități și conținut curricular raportat la abilitatea de scriere creativă, criterii și indicatori ai abilității respective, Pachetul metodologic ca atare, reperele criteriale de apreciere a dezvoltării abilității de scriere creativă. *Metodologia DASC* are drept obiectiv procesul educațional de

dezvoltare a abilității de scriere creativă la școlarii mici, clasa a IV-a, reperarea de conținut, criterială și acțională a acestui proces, valorificarea și aprecierea nivelului de dezvoltare a acestei abilități. Valorificarea Metodologiei DASC în viziunea pe care o propunem, recuperează un proces destul de complex de dezvoltare a abilității de scriere creativă, întrucât cele nouă repere criteriale de apreciere a acestei abilități (vocea narativă, caracterizarea, starea de spirit și atmosfera, limbajul și aspectele tehnice ale scrierii, dialogul, narațiunea, decorul, imaginea, intriga) reprezintă grade diferite de dezvoltare.

5. Prin organizarea și realizarea activităților de dezvoltare a abilității de scriere creativă a subiecților experimentali s-au evidențiat atât calitățile abilităților subiecților în raport cu materialul literar valorificat: ușurința de a se include în activitate, rapiditatea rezolvării sarcinii, calitatea produselor, cât și atributele creativității în procesul scrierii: imaginația, exprimarea originală, stabilirea de asocieri între fapte, fenomene, situații, transformarea în forme noi a conținutului textelor analizate, formularea de idei originale, aspectele frumosului în textele elaborate. Analiza rezultatelor subiecților experimentali privind nivelul de dezvoltare a abilității de scriere creativă ilustrează că există diferențe semnificative la nivelul tuturor componentelor abilității de scriere creativă, conform datelor statistice ale testului Paired Samples T și mediilor pentru componentele abilității de scriere creativă, înainte și după intervenție, la nivelul grupului experimental. Dacă în etapa de pre-testare scorurile erau mai mici la grupul experimental de intervenție, în faza post-testare s-au înregistrat medii mai mari la grupul experimental de intervenție. Rezultatele obținute de subiecții experimentali din grupul de intervenție (formare) au crescut, în medie, cu 1,24 în raport cu 0,29 în grupul de control. Acest fapt ilustrează că premisa inițială de acordare a unui statut formativ determinant Metodologiei DASC, prin organizarea distributivă a activităților în cadrul experimentului pedagogic, a confirmat justetea ideii prezumtive. În felul acesta, scopul și obiectivele cercetării au fost atinse.

*Limitele cercetării* se prefigurează din complexitatea fenomenului pedagogic al scrierii creative, care este destul de dificil la această etapă de vârstă, copiii fiind mai puțin „atașați” de un asemenea proces, cum este scrierea. Ei preferă, în acest timp al digitalizării, selecții „de-a gata” din sursele Internetului, fără a pune la contribuție gândirea personală și imaginația proprie.

## **RECOMANDĂRI**

1. Rezultatele analizei manualelor școlare de Limba și literatura română din România și Republica Moldova, care au ilustrat o axare destul de mare pe domeniul cognitiv a sarcinilor de învățare pentru elevi, în detrimentul domeniului afectiv, arată că este recomandabil a dinamiza rezultatele experimentale, astfel ca să se regăsească în aceste manuale pentru elevii clasei a IV-a

valorile Metodologiei DASC. În acest sens, este necesară elaborarea unui **Ghid metodologic** cu titlul „*DASC – factor de reușită școlară în învățământul primar*”.

2. În vederea asigurării reușitei formării și dezvoltării abilității de scriere creativă a elevilor din învățământul primar, este recomandabil a orienta profesorii din școli în acest sens în cadrul unor activități de formare continuă, în cadrul cărora să fie valorificate **suporturi de curs specifice**, cum ar fi, de exemplu, *Formarea abilității de scriere – repere conceptual-metodologice*; *Starea de lectură – factor al scrierii creative*.

3. Elaborarea unor **Caiete-scriere** pentru elevii claselor primare, care să conțină repere explicative foarte clare pentru elevi, ca aceștia să creeze diferite tipuri de compoziții scrise, prin implicarea creativității personale, a originalității, a gândirii inovative, a desenului, a aplicațiilor digitale etc.

## BIBLIOGRAFIE

### În limba română

1. AGABRIAN, Mircea. *Analiza de conținut*. Iași: Editura Polirom, 2006, ISBN: 973-681-888-8.
2. ANZIEU, Didier. *Psihanaliza travaliului creator*. București: Editura Trei, 2004. 440 p. ISBN: 973-707-000-3.
3. ARDELEAN, Aurel, & MÂNDRUȚ, Octavian (Coordonatori). *Didactica formării competențelor*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, 2012. 213 p. ISBN: 978-973-664-578-5.
4. AUSUBEL, David P., & ROBINSON, Floyd G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: E.D.P., 1981, 797 p. ISBN /COD7IPIBIN
5. BOUSONO, Carlos. *Teoria expresiei poetice*. București: Editura Univers, 1975. 540 p.  
BUZAN, Tony, BUZAN, Barry. (2007). *Hărți mentale*. București: Editura Curtea Veche, 2010. 384 p. ISBN: 9786065880481
6. CALLO, Tatiana. *Ghid metodologic. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial. Limba și literatura română pentru școala alolingvă*. Chișinău: Editura Litera, 2000. 38 p.
7. CARA, Angela, **GAVRILUȚ, Monalisa-Laura**. Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă: relevanțe metodologice. În: *Univers Pedagogic*. 2023, nr. 2(78), pp. 23-28, ISSN 1811-5470.
8. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2002. 320 p. ISBN: 973-46-0175-X
9. COJOCARIU, Venera Mihaela. *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 168 p., ISBN: 978 973 30 2042.
10. CORNEA, Paul. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Polirom, 1998. 240 p., ISBN: 973-683-035-7.
11. CORNEA, Paul. *Interpretare și raționalitate*. Iași: Editura Polirom, 2006. 600 p., ISBN: 973-46-0281-0.
12. CREȚU, Carmen. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Editura Polirom, 1998, 208 p., ISBN: 973-683-202-3.
13. CRISTEA, Sorin. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 194 p. ISBN: 973-30-1089-8.

14. CRIȘAN, Alexandru, GUȚU, Vladimir. *Proiectarea curriculumului de bază: Ghid metodologic*. Cimișlia: Editura TIPCIM, 1997.
15. CUCOȘ, Constantin. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom, 2008. 272 p. ISBN: 978-973-46-0936-9.
16. DĂNILĂ, Ioan, Măntescu, Doina, Filioreanu, Camelia. *Literatura română în teme, texte și pre-texte*. Bacău: Editura Egal, 2002. 227 p. ISBN 973-8211-37-9.
17. DUCROT, Oswald, SCHAEFFER, Jean-Marie. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Editions du Seuil. București: Editura Babel, 1996. 532 p. ISBN: 973-48-1027-8.
18. DULAMĂ, Maria Eliza. *Metodologii didactice activizante- teorie și practică*. Cluj Napoca: Editura Clusium, 2008. 411 p. ISBN: 978-973-555-552-8.
19. DUMITRIU, Gheorghe, DUMITRIU, Constanța. *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. 205 p. ISBN: 973-30-1864-3.
20. **GAVRILUȚ, Monalisa-Laura**. Noi direcții în didactica lecturii și a scrierii. În: Probleme actuale ale științelor umanistice, Conferința științifică a doctoranzilor Chișinău: mai, 2019, Chișinău: S. n., (Tipogr. UPS "Ion Creangă"), Vol. 18, Partea 2, 2019, pp. 129-139. ISBN 978-9975-46-235-8). – ISBN 978-9975-46-420-8. – ISSN 1857-0267.
21. **GAVRILUȚ, Monalisa-Laura**. Modelul pedagogic de formare a creativității la elevii treptei primare de învățământ pentru dezvoltarea competenței lectorale și a scrierii. In: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 2(32), 2023a, pp. 167-176, ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636, CZU: 373.3.016:811.135.1+821.135.1 DOI: 10.36120/2587-3636.v32i2.167-176.
22. **GAVRILUȚ, Monalisa-Laura**. *Lectura și scrierea creativă. Ghid metodologic*. Bacău: Editura DOCUCENTER, 2023b. 60 p. ISBN 978-606-721-520-5.
23. GHICOV, Adrian. *Didactica textului în rețea*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017. 364 p. ISBN 978-9975-56-409-0.
24. GHICOV, Adrian. *Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor*. Chișinău: IȘE, 2019. ISBN 978-9975-48-166-3.
25. GRATI, Aliona. *Dicționar de teorie literară*. Chișinău: Editura Arc, 2018. 543p. ISBN: 978-9975-0-0160-1.
26. GRIGORE, Adina, IONICĂ, Nicoleta-Sonia, IPATE-TOMA, Cristina, SPÎNU, Elena-Adriana, TRUȚĂ, Cristina-Cornelia, DUMITRU, Violeta-Marinela. *Limba și literatura română. Clasa a IV-a*. București: Editura ARS LIBRI, 2021.160 p., ISBN: 978-606-36-1636-5.
27. HAIG, Rudi. *Depășind povești: Călătorii în lumea scrierii creative*. București: Editura Niculescu, 2022. 48 p. ISBN: 978-606-38-0656-8.

28. LABĂR, Adrian Vicențiu. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2008. 352 p. ISBN: 978-973-46-1148-5.
29. MAINGUENEAU, Dominique. *Discursul literar*. Iași: Editura Institutul European, 2007. 310 p. ISBN: 978-973-611-471-7.
30. MARINO, Adrian. *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1987. 551 p.
31. MARIN, Mariana. *Didactica lecturii*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2013. ISBN 978-973-752-662-5.
32. MARIN, Mariana, NICULCEA, Tatiana. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IV-a*. Chișinău: Cartier, 2020
33. MARIN, Mariana. Dezvoltarea competenței de scriere prin intermediul dictărilor. *Limba Română*, 2022, nr. 5-6 (271-272), 173-178. 6 p., ISSN: 0235-9111.
34. MARIN, Mariana, GOLUBIȚCHI, Silvia. *Formarea competenței de scriere în învățământul primar: aspecte de evaluare*. Chișinău: Cavaoli, 2023. ISBN 978-9975-59-263-5.
35. MINDER, Michel. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier, 2003. 360 p. ISBN: 9975-79-39-1.
36. MITU, Adriana. *56 de pași pentru a scrie o poveste. Jocuri pentru dezvoltarea abilității de exprimare și pentru scrierea creativă*. București: Didactica Publishing House, 2020. 56 jetoane față-verso. ISBN: 978-606-048-167-6.
37. MOGONEA, Florentin Remus. *Pedagogie pentru viitori profesori*. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 222 p. ISBN: 9786065103061.
38. MOISE, Constantin. *Concepte didactice fundamentale*. Iași: Editura Ankarom, 1996. 194 p. ISBN: 973-97717-0-X.
39. MUNTEANU, Nina. *Manual de scriere creativă. Scriitorul de ficțiune: Fă-te publicat! Apucă-te de scris!* Pitești: Editura Paralela 45, 2011. 192 p. ISBN: 978-973-4713-134.
40. NEACȘU, Ioan. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 343 p. ISBN: 973-29-0070-9.
41. 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.
42. NEACȘU, Ioan, DAMIAN, Antonia. *Lectura și formarea competenței lectorale: teorie, cercetare, aplicații*. București: Editura Universitară, (2021) 208 p. ISBN: 978-606-28-1269-0.
43. NEGRUȚ-DOBRIDOR, Ioan, PÂNIȘOARĂ, Ion Ovidiu,. *Știința învățării*. Iași: Editura Polirom, 2005. 256 p. ISBN: 978-973-46-1076-1.

44. PAGA, Teodora Doina. Formarea competenței lectorale la elevii din ciclul primar prin intermediul basmului. *Studia Universitatis Moldaviae*, 2021, 5(145), 97-100. 4 p. ISSN: 1877-2103.
45. PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Second edition. Pitești: Paralela 45, 2000. 241 p. ISBN: 973-593-835-9.
46. PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în școala primară*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 280p. ISBN: 978-973-47-0473-6.
47. PATRAȘCU, Dumitru. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: [S. n.], 2005. 704 p. ISBN 9975-78-379-1.
48. PÂNIȘOARĂ, Ion Ovidiu. *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom, 2004. 430p. ISBN: 978-973-46-0313-8.
49. PÂSLARU, Vlad. *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Editura Civitas, 2003. 320 p. ISBN: 9975-912-08-7.
50. PÂSLARU, Vlad. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Editura Sigma, 2013. 198 p. ISBN: 978-973-649-875-6.
51. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 784 p. ISBN:70492CPCSDIFARAS.
52. REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne, KAHN, Sabine, PACEARCĂ, Ștefan. *Competențele în școală*. București: Aramis Print, (2012) 176 p. ISBN: 978-973-679-932-7.
53. RUSULEAC, Tatiana. Aspecte teoretice privind structura și conținutul sistemului competențelor de rezolvare a problemelor pentru clasele primare. *Studia Universitatis*, 2010, 5(35), 64-68. 5 p. ISSN: 1857-2103.
54. SĂLCUDEAN, Ileana Nicoleta, STĂNESCU, Emma Teodora. *Manual de scriere creativă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014. 140 p. ISBN: 978-973-595-747-6.
55. SÂMIHĂIAN, Florentina. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Editura Art Klet, 2014. 408 p. ISBN: 978-606-710-005-1.
56. STOIAN CRISTESCU, Florentina. *Primii pași în scrierea creativă*. Pitești: Editura Carminis Educațional, 2018. 160 p. ISBN: 978-973-123-366-6.
57. STOICA, Ana. *Creativitatea elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983, 218 p., ISBN: 71613111982IPCRACR.
58. ȘCHIOPU, Constantin. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009, 333 p., ISBN: 978-997-590-191-8.

59. ȘCHIOPU, Constantin. Formarea la elevi a competențelor lectorale. *Pro Didactica*, 2014,100-105, 6 p., ISSN: 1810-6455.

60. ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: S. n., 2022. ISBN 978-9975-3207-4-0.

61. TEMPLE, Charles, STEELE, Jeanmic, MEREDITH, Kurtiss,. *Lectura, redactarea și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, Ghidul III, editat de Fundația Soros și de Institutul pentru o societate deschisă în cadrul proiectului „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”. Cluj-Napoca, 1998. 75 p. ISBN 973-9203-77-9.

62. TIRON, Elena, STANCIU, Tudor. *Teoria și metodologia instruirii; Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, 280 p., ISBN: 978-606-31-0783-2.

63. \*\*\* *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*. București: MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, 1998.

64. \*\*\* *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a – a IV-a*. București: Ministerul Educației Naționale, 2014.

65. \*\*\* *Curriculum național, învățământ primar, Limba și literatura română, clasa a IV-a, Republica Moldova*, Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018

66. \*\*\* *Ghid de implementare a Curriculumului învățământului primar*, Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018

67.\*\*\**Conceptul de dezvoltare. Categoriile ce caracterizează procesul de dezvoltare*. Disponibil: <https://goaravetisyan.ru/ro/ponyatie-razvitiya-kategorii-harakterizuyushchie-process-razvitiya/>

### **În limba engleză**

68. AKKAYA, Nevin. Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2014, 14(4), 1499-1504, 6 p. DOI: 10.12738/estp.2014.4.1722, ISSN: 2630-5984.

69. AKPAN, Hogan Ekpo, NEBO, J., & AKAEZE, P. *Work competencies needed by Bachelor of Education Graduates in curbing unemployment in the 21st century in the role of*



*education in curbing youth unemployment and corruption in the 21st century in North Central.* Journal of Women in College of Education. 3(1), 2010. 5 p. ISSN-2320-2653.

70. ALKHALDI, Ali Ata. The Impact of Technology on Students' Creative Writing: A Case Study in Jordan. *Theory and Practice in Language Studies*. 2023, 13(3), 586-592. 8 p. ISSN: 1799-2591.

71. AL-TAMIMI, Maysoun Ali Jawad, & JABER, Teiba Mahdi Impact of Cubism Strategy on the Development of Creative Writing Skills of Female Students in the Second-Grade Intermediate. *Res Militaris*, 2022, 12(2), 6346-6362. 18 p. Issue: Vol. 12 No.12, nA 02 Summer-Autumn 2022.

72. APPELCLINE, Kimberly. *The Elements of Good Storytelling*. 2001. Disponibil: <https://www.skotos.net/articles/ELEMENTS.shtm>.

73. ASSIMONYE, Augusta C., & IBE, Sylvia U. Developing Creative Writing Skills in Children. *Multidisciplinary Journal of Education, Research and Development*, 2019, 3(1), 126-134. 9 p.

74. AVRAMENKO, Anna P., DAVYDOVA, Maria A., & BURIKOVA, Svetlana A. Developing creative writing skills in a high school ESL classroom. *TLC Journal*, 2018, 2(4), 55–69. 15 p. ISSN: 2520-2073/251-442X.

75. BABAYIGIT, Ozgur Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European Journal of Educational Research*, 2019, 8(1), 213-220. 8 p. ISSN: 2165-8714.

76. BARBOT, Baptiste, TAN, Mei, RANDI, Judi, SANTA-DONATO, Gabrielle, & GRIGORENKO, Elena L. Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 2012, 7(3), 209–223. 16 p., ISSN: 1871-1871.

77. BARTHES, Roland. *Image-Music-Text*. Londra: Fontana Press, 1977. 220 p. ISBN: 0-00-6861350. 9780006861355.

78. BARTON, Giorgiana, KHOSRONEJAD, Maryam, & RYAN, Mary Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Research*, 2023, 20 p., ISSN: 0311-6999.

79. BECK, Isabel L., MCKEOWN, M., & KUCAN, L., HAMILTON L. R. *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, International Reading Association, DE., 1997. 128 p. ISBN: 087-207-242-8. 978-087-207-242-8.

80. BELL, Julia, MAGRS Paul *Creative Writing Coursebook*. Editura Pan Macmillan, 2019. 448 p. ISBN: 9781509868278.

81. BLOOM, Benjamin S. *All Our Children Learning*, New York: McGraw-Hill, 1981. 275 p., ISBN-10: 0070061181; ISBN – 13: 978-0070061217.
82. BRAŽIENĖ, Nijole. Writing (Text Creation) Development of Primary Students at Their Mother Tongue Lessons: Teachers' Attitude. *Innovations, Technologies and Research in Education*, 2019, 351-363. 13 p.
83. BROWN, Douglas H. *Language Assessment: Principle and Classroom Practice*, 4th, illustrated ed. University of Michigan: Longman, 2010. 340 p. ISBN: 0-13-098834-0.
84. CHEN, Si, & ZHOU, Jing. Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2010, 5(3), 138–149, 12 p. ISSN: 1871-1871.
85. CHEN, Lijuan, XU, Xiaodong, & LV, Hongling. How literary text reading is influenced by narrative voice and focalization: evidence from eye movements. *Discourse Processes*, 2023, Publicat online pe <https://www.tandfonline.com>
86. CHEUNG, Yin Ling, & JANG, Havi. Teaching writing to elementary school students: an activity theory perspective. *Irish Educational Studies*, 2019, vol. 38, no. 4, 451–466. 22 p. ISSN: 2322-1291.
87. CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986. 314 p. ISBN: 9780275917616.
88. DARAZI, Mansoor Ali, SAAD, Ismail, ADIL, Shahnawaz. Key Factors Influencing Creative Writing Skill: Students' Perceptions in an ELT Context at Higher Education Level, *PJER*, 2021, 4(3), 36-75, 40 p.
89. DAWSON, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. London: Routledge.
90. DEWEY, J. *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group, 2005.
91. DIBELL, Ansen. *Elements of Fiction Writing: Plot*. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books, 1999. 170 p. ISBN: 0898799465. 978-0898799460.
92. DONNELLY, Dianne. Building and mobilizing a sustainable, knowledge-based culture for creative writing studies. *New Writing*, 2019, 16(1), 116–125. 10 p. ISBN: 9780429202803.
93. DOUGLAS, Fisher, BROZO, William G., FREY, Nancy, IVEY, Gay. *50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text*. Iași: Editura Polirom, 196 p., ISBN: 978-973-46-8632-2.
94. European Commission. *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*, Brussels, 2018. 13 p. Disponibil: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-keycompetence-lifelong-learning.pdf>.

95. FAHIMI, Zara, RAHIMI, Ali. On the Impact of Self-assessment Practice on Writing Skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, 192, 730 – 736. 7 p. ISSN: 1877-0428.
96. FÜRST, Guillaume, GHISLETTA, Paolo, LUBART, Told. An experimental study of the creative process in writing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2017, 11(2), 202–215. 13 p. ISSN: 1931-3896.
97. GAVRILUȚ, **Monalisa-Laura**. Reading Competence and Creative Writing at Primary School Students. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2023c, 27(1), 101-110. ISSN: 2247-4579.
98. GILBERT, Jennifer, GRAHAM, Steve. Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6: A National Survey. *The Elementary School Journal*, 2010, 110, 494-518. 25 p., ISSN: 0013-5984.
99. GIBSON, Robyn, EWING, Robyn. *Transforming the curriculum through the arts*. Springer Nature Switzerland AG, 2020. 239 p., ISBN: 978-3-030-52796-9.
100. GÖÇEN, Gokcen. The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2019, 15(3), 1032–1044. 18 p., ISSN: 1305-578X.
101. GRAINGER, Teresa, GOOUCH, Kathy, LAMBIRTH, Andrew. *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. Routledge, 2005. 224 p. ISSN: 9780203391075.
102. HAMILTON, Eaton Jane. *Hunger*. Oberon Press, 2002. 159 p. ISBN: 978-0-7780-1202-3.
103. HASHIM, Harwati, ROJALAI, Aizuddin, SARANGAPANI, Sashicala, KANA, Alexander Anak Andrew, RAFIQ, Karmila Rafiq M. The Use of iPad in Enhancing Creative Writing: An Innovative Approach for Young ESL Learners. *Creative Education*, 2023, 14, 1440-1452. 13 p. ISSN: 2151-4755.
104. HILTON, M. Writing process and progress: Where do we go from here? In *English in Education*, 2001, 35(1), 4-12.
105. HOSKINS, Bryony, CRICK, Ruth Deakin. Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 2010, 45(1), 121-137. 16 p. ISSN: 0141-8211.
106. IBRAHIM, Ismail. *The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the ELF Al-Azur Secondary Students' Writing Skills and their Attitudes towards Writing*. Unpublished Phd Thesis. Mansoura University. Mansoura, 2013. 58 p.

107. IRAJI, Hamid Reza, ENAYAT, Mostafa Janebi, MOMENI, Mahiar. The Effects of Self- and Peer-assessment on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 2016, 6(4), 716-722. 8p. ISSN: 1799-2591.
108. İŞÇI, Cenan, KIRMIZI, Fatma Susar, AKKAYA, Nevin. Evaluation of creative writing products according to content and some variables. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 2020, 19(2), 718-732. 16 p. ISSN: 192-718-732.
109. IWAHORI, Miyuki, OSHIYAMA, Chiaki, MATSUZAKI, Hideo. A quasi-experimental controlled study of a school-based mental health programme to improve the self-esteem of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communication*, 2022, 9, 148. 10p. ISSN: 41599-022-01156-x.
110. JONNAERT, Philippe, ETTAYEBI, Moussadak, DEFISE, Rossette. *Curriculum și competențe*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 125 p. ISBN: 978-973-7973-98-6.
111. KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Second edition*. New York: Pearson Education Inc., 2015. 26 p. ISBN: 978-0-13-389240-6.
112. KOVALAN, Arangasamy. Effects of Integrated Technology in Creative Writing. *Asian Journal for Convergence in Technology*, 2018, 3(3). 5 p. ISSN: 2350-1146.
113. KUMAR, Tribhuwan. Approaches in teaching writing skills with Creative Writing: A TESOL study for Indian learners. *TESOL International Journal*, 2020, 15(5), 78-98. 21 p., ISSN: 2994-3938.
114. LEE, Icy, MAK, Pauline, YUAN, Rui Eric. Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 2019, 62, 72–81, 10 p. ISSN: 10-1016-04-012.
115. LEGENDRE, M. F. *Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck Universite, 2008. ISBN: 978-2-87558-025-2.
116. LUTZKER, Peter. Practising creative writing in high school foreign language classes. In A. Maley & N. Peachey (Ed.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 134-141). British Council, 2015. 8/180 p. ISBN: 978-0-86355-767-5.
117. MACLUSKY, Julie, COX, Robin. *Teaching Creative Writing in the Primary School: Delight, Entice, Inspire!* McGraw-Hill: Open University Press, 2011. 243 p. ISBN: 978-033-52-4280-4.
118. MANINJI, Athono Sophie. *Exploration into effective use of pedagogic approaches and adequacy of activities in teaching and learning resources used to develop creative writing skills in upper primary classes in Vihiga County, Kenya*: Maseno University, 2021. 244 p.

119. MAY, Steve. *Doing Creative Writing*. USA: Routledge, 2007. 168 p. ISBN: 9780415402392.
120. MAYBERRY, Bob. Resisting theory: The wisdom of the creative writing workshop. In Phoebe Jackson, Christopher Weaver (Editori), *Rethinking Peer Review: Critical Reflections on a Pedagogical Practice* (pp. 41-57), The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1961>, 16 p., 2023, ISBN: 978-1-64215-196-1
121. MĂȚĂ, Liliana. Pedagogical Competencies for Mother-Tongue Teacher Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2014, 14(1), 1-12, ISSN 1303-0485.
122. MCVEY, David. Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 2008, 45(3), 289–294. 6 p. ISSN: 1470-3297.
123. MIFTAH, M. Zaini. Enhancing Writing Skill through Writing Process Approach. *Journal of English as a Foreign Language*, 2015, 5(1), 9-24, 17 p. ISSN:10-23971-88.
124. MYHILL, D. Writing creatively. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in Primary Education* (pp. 58–69), Exeter, Learning Matters, 2005.
125. MOHAMMED, Faiza Abdalla Elhussien (2019). Creative Writing from Theory to Practice: Multi-Tasks for Developing Majmaah University Students' Creative Writing Competence. *Arab World English Journal*, 10(3) 233-249. 17 p., ISSN: 2229-9327.
126. MOXLEY, Joseph M., Afterword: Disciplinarity and the Future of Creative Writing Studies, *En2GLISH Faculty Publications*, 110, 230-238, 8 p., 2010, Material găsit la adresa: [https://digitalcommons.usf.edu/eng\\_facpub/110](https://digitalcommons.usf.edu/eng_facpub/110)
127. NASIR, Bakhtawar, SARWAT, Samina, IMRAN, Muhammad. Effect Of English Creative Writing On Students' Academic Progress At Graduation Level. *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology*, 2021, 18(10), 3347-3357. 11 p. ISSN: 1567-214x.
128. NOVAK, Joseph D, GOWIN, Bob D. *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 199 p. ISBN: 978-113-91-7346-9.
129. OAKESHOTT, M. *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1933.
130. PETERLE, Giada. Carto-fiction: narrativizing maps through creative writing. *Social & Cultural Geography*, 2019, 20(8), 1070–1093, 4 p. ISSN: 1464-9365.
131. PISA (2012). *Results in Focus*. OECD. 44 p. ISBN: 978-64-20878-0.
132. POPOVIĆ, Dușanca. Understanding and Applying Writing Strategies in Third Cycle of Primary School. *International Journal of Instruction*, 2021, 14(1), 963-982. 21 p. ISSN:1694-609-X.

133. RACHMAJANTI, Sri, ARIANI, Nova, KARMINA, Sari, HEKI Sujiatmoko, Ahmad. Enhancing Primary School Teachers' Creative Writing Skills through Reflective Training. *KnE Social Sciences*, 2022, 7(7), 226–239. ISSN: 0002-7291-1212.
134. REES, Lexi. *Creative Writing Skills. Over 70 fun activities*. Outset Publishing Ltd, 2013. 114 p. ISBN: 978-187-28-8924-5.
135. REICHENBACH, Bruce R. *Introduction to Critical Thinking*. McGraw Hill Higher Education, 2001. 352 p. ISBN: 978-007-36-6027-1.
136. RINI, Titis Angga, CAHYANTO, Bagos. Supporting Elementary Students Creative Writing Skill with Assessment as Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020, vol. 487, 51-57. 7 pagini. ISSN: 2352-5398.
137. RINVOLUCRI, Mario, FRANK, Christine. *Creative Writing*. Helbling Languages, 2007. 128 p. ISBN: 978-3-902504-99-9.
138. ROSELL-AGUILAR, Femando. State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications. *CALICO Journal*, 2017, 34(2), 243-258. 23 p. ISSN: 2056-9017.
139. ROSS, Amanda, WILLSON, Victor L. Paired Samples T-Test. In: *Basic and Advanced Statistical Tests*. Rotterdam: Sense Publishers, 2017.4 p. ISBN: 978-94-6351-086-8.
140. SAHIN, Nurullah, POLATCAN, Faruk. The Effect of Creative Writing Exercises in Turkish Classes on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2019, 11(2), 254-268, 16 p. ISSN: 1309-2707.
141. SAXTON, Matthew. *Child Language Aquisition and development*. SAGE Publications Ltd: London, 2017. 344 p. ISBN: 978-1412902328.
142. SANTOSA, Agus Budi, BASUKI, Yudi, PUSPITA, Ari Metalin Ika. The effectiveness of local wisdom-based teaching materials in enhancing creative writing skills of elementary school students. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2019, 4(3), 349-359. 12 p. ISSN:2503-1848.
143. SCHLEPPHEGE, J. *Creative poetry writing in the EFL classroom*. Germany: Grin Verlag, 2010.
144. SEGUNDO MARCOS, Rafael Ibãñ, LÓPEZ Fernández, Veronica, DAZA GONZÁLEZ, Maria Teresa, PHILLIPS-SILVER, Jessica. Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 2020, 36, Article 100663. ISSN: 1871-1871.



145. SHAH, C., ERHARD, K., ORTHEL, H.-J., KAZA, E., KESSLER, C., LOTZE, M.. Neural correlates of creative writing: An fMRI Study. *Human Brain Mapping*, 2013, 34(5), 1088–1101, ISSN: 1065-9471.
146. STARKO, Alane Jordan. *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (4th ed.). New York: Routledge, 2010. 462 p. ISBN: 978-036-760-954-2.
147. STOCK, C., MOLLOY, K. Where are the students?: Creative writing in a high-stakes world. *Idiom*, 2020, 56(3), 19, ISSN: 2208-2646.
148. TIERNY, R.J., SHANAHAN, T. Research on the Reading-Writing Relationship: Interaction, Transactions and Outcomes. În: Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research*, 1991, vol.2. New York: Longman. 35 p. ISBN: 978-080-582-416-2.
149. TIN, Tan Bee. Language creativity and co-emergence of form and meaning in creative writing tasks. *Applied Linguistics*, 2011, 32(2), 215–235. <https://doi.org/10.1093/applin/amq050>. 21 p. ISSN: 0142-6001.
150. TOK, Şucran, KANDEMİR, Anil. Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, 174, 1635–1642. 8 p. ISSN: 1877-0428.
151. TOLSTOY, Leo. *What is art*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1996. 232 p. ISBN: 978-0-87220-295-5.
152. ULU, Hacer. Investigation of Fourth Grade Primary School Students' Creative Writing and Story Elements in Narrative Text Writing Skills. *International Journal of Progressive Education*, 2019, 15(5), 273-287. 15 p., ISSN: 1554-5210.
153. USLU, Ali, USLU, Nilufer Alman. Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 2021, 11(2), 1-18, 18 p., ISSN: 2585-7444.
154. VAEZI, Maryam, & REZAEI, Saeed. Development of a rubric for evaluating creative writing: a multi-phase research. *New Writing*, 2018, 16 p. ISSN: 1479-0726.
155. VAN Waes, LUUK, van Weijen, Daphne, LEIJTEN, Marielle. Learning to write in an online writing center: The effect of learning styles on the writing process. *Computers & Education*, 2014, vol. 73, 60–71, 13 p. ISSN: 0360-1315.
156. VICOL, Marta-Iuliana., **Gavriluț, Monalisa-Laura**, Măță, Liliana. A Quasi-Experimental Study on the Development of Creative Writing Skills in Primary School Students. *Education Sciences*, 2024, 14, 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>, <https://www.mdpi.com/journal/education>, <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/1/91>

157. WANG, Lu. Rethinking the significance of creative writing: A neglected art form behind the language learning curriculum. *Cambridge Open-Review Educational Research*, 2019, 6, 110–122. 13 p. ISSN: 2056-7804.

158. WHITE, Howard, SABARWAL, Shagun. *Quasi-experimental Design and Methods, Methodological Briefs: Impact Evaluation 8*, UNICEF Office of Research, Florence. 2014, 16 p.

159. WINSTON, J. *Beauty and Education*. London: Routledge, 2011.

160. WYSE, Dominic, JONES, Russell, BRADFORD, Helen, WOLPERT, Mary Anne. *Teaching English, language and literacy*. Routledge, 2013. 314 p. ISBN: 978-113-828-573-6.

161. YOULES, Christopher. *Sentence models for creative writing: A practical resource for teaching writing, Paperback*. John Catt Educational Ltd, 2023. 120 p. ISBN: 978-139-834-006-0.



**Distribuția lotului de cercetare după variabilele independente****Tabelul 1.** Distribuția lotului de cercetare după variabila gen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	feminin	81	55,5	55,5	55,5
	masculin	65	44,5	44,5	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 2.** Distribuția lotului de cercetare după variabila vârstă

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10 ani	107	73,3	73,3	73,3
	11 ani	39	26,7	26,7	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 3.** Distribuția lotului de cercetare după variabila rezultate școlare la disciplina Limba și literatura română

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Suficient	1	,7	,7	,7
	Bine	32	21,9	21,9	22,6
	Foarte bine	113	77,4	77,4	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 4.** Distribuția lotului de cercetare după variabila participarea la concursuri la Limba și literatura română

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	da	111	76,0	76,0	76,0
	nu	35	24,0	24,0	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 5.** Distribuția lotului de cercetare după variabila obținerea de premii la concursurile școlare

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	da	82	56,2	56,2	56,2
	nu	64	43,8	43,8	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 6.** Distribuția lotului de cercetare după variabila frecvența lecturii

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	zilnic	52	35,6	35,6	35,6
	săptămânal	52	35,6	35,6	71,2
	lunar	22	15,1	15,1	86,3
	foarte rar	20	13,7	13,7	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 7.** Distribuția lotului de cercetare după variabila tipul de lectură preferat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	povești, basme	89	61,0	61,0	61,0
	poezii	11	7,5	7,5	68,5
	romane, nuvele	26	17,8	17,8	86,3
	reviste, ziare	4	2,7	2,7	89,0
	bloguri	16	11,0	11,0	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 8.** Distribuția lotului de cercetare după variabila sursa lecturii

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	lista obligatorie	60	41,1	41,1	41,1
	lista suplimentară	13	8,9	8,9	50,0
	alte surse	73	50,0	50,0	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

**Tabelul 9.** Distribuția lotului de cercetare după variabila modul de procurare a cărților

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	biblioteca	42	28,8	28,8	28,8
	librărie	91	62,3	62,3	91,1
	schimb cu alți colegi	7	4,8	4,8	95,9
	internet	6	4,1	4,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

## Grila de evaluare a nivelului de dezvoltare a abilității de scriere creativă (Vaezi &amp; Rezaei, 2018)

Compo- nente	Necesită îmbunătățiri (1 p.)	În curs de dezvoltare (2 p.)	Nivel peste medie (3 p.)	Excelent (4 p.)
<b>1. Vocea marativă</b>	Vocea este creată prin utilizarea unui limbaj și vocabular <b>sărac</b> care nu este adecvat situațiilor, evenimentelor, acțiunilor și emoțiilor pe care scriitorul dorește să le exprime și sensului general al poveștii. Lumea poveștii este prezentată ca fiind contradictorie și de necrezut prin <b>neutilizarea</b> sau <b>utilizarea</b> <b>incorectă</b> a detaliilor. Punctul de vedere este <b>complet neclar, total inconsistent și în întregime nepotrivit</b> genului încercat. Schimbările privind punctul de vedere al poveștii nu sunt cauzate de motive artistice și par să fie <b>în întregime arbitrare</b> .	Vocea este creată prin utilizarea <b>minimă</b> a unui limbaj și vocabular bogat și flexibil, care este adecvat situațiilor, evenimentelor, acțiunilor și emoțiilor pe care scriitorul dorește să le exprime și sensului general al poveștii. Detalii specifice care contribuie la crearea unei lumi a poveștii autentice, consistente și credibile sunt folosite la un <b>nivel minim</b> . Punctul de vedere este <b>adeseori inconsistent, neclar și neadecvat</b> genului încercat. Dacă mai multe puncte de vedere sunt folosite, acest lucru pare să fie <b>în mare parte arbitrar</b> și <b>nejustificabil</b> prin motive artistice.	O voce originală este creată prin utilizări <b>multiple</b> a unui limbaj și vocabular bogat și flexibil, care este adecvat situațiilor, evenimentelor, acțiunilor și emoțiilor pe care scriitorul dorește să le exprime și sensului general al poveștii. Detalii specifice care contribuie la crearea unei lumi a poveștii autentice, consistente și credibile sunt folosite la un <b>nivel acceptabil</b> . Punctul de vedere este <b>consistent, clar și adecvat</b> genului încercat. Dacă mai multe puncte de vedere sunt folosite, acest lucru este <b>în mare parte justificabil</b> prin motive artistice.	O voce originală este creată prin utilizarea <b>maximă</b> a unui limbaj și vocabular bogat și flexibil, care este adecvat situațiilor, evenimentelor, acțiunilor și emoțiilor pe care scriitorul dorește să le exprime și sensului general al poveștii. Detalii specifice care contribuie la crearea unei lumi a poveștii autentice, consistente și credibile sunt folosite la un <b>nivel maxim</b> . Punctul de vedere este în <b>întregime clar, cu o consistență totală și în întregime adecvat</b> genului încercat. Orice schimbare privind punctul de vedere al poveștii este în <b>întregime justificabilă</b> prin motive artistice.
<b>2. Carac- terizarea</b>	Cititorilor li se spune în mod direct despre cum este un personaj fără <b>nicio explicație</b> privind gândurile și acțiunile personajului sau prin folosirea	Cititorilor li se spune adesea în mod direct despre cum este un personaj cu <b>puține explicații</b> privind gândurile și acțiunile personajului sau prin folosirea dialogului	Personajele sunt <b>uneori</b> dezvoltate indirect prin apariția lor fizică, prin acțiuni, gânduri, dialog, decor și simboluri.	Personajele sunt <b>adesea</b> dezvoltate indirect prin apariția lor fizică, prin acțiuni, gânduri, dialog, decor și simboluri. Acțiunile, gândurile și dialogurile

	<p>dialogului etc. pentru a dezvălui personajele. Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor nu aduc <b>nicio</b> contribuție la sensul poveștii. Personajele nu sunt pe deplin dezvoltate astfel încât povestea să pară logică. Dacă personajele suferă schimbări în urma unor evenimente din poveste, dezvoltarea personajului pare improbabilă, illogică și nerealistă datorită furnizării de timp și dovezii <b>insuficiente</b> în poveste.</p>	<p>etc. pentru a dezvălui personajele. Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor contribuie la sensul poveștii la un <b>nivel minim</b>. Povestea pare adeseori forțată și acțiunile personajelor nu au sens. Dacă personajele suferă schimbări în urma unor evenimente din poveste, dezvoltarea personajului pare <b>rareori</b> probabilă și realistă datorită furnizării de timp și dovezii la un <b>nivel minim</b> în poveste.</p>	<p>Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor contribuie la sensul poveștii la un <b>nivel acceptabil</b>. Dacă personajele suferă schimbări în urma unor evenimente din poveste, dezvoltarea personajului pare <b>adeseori</b> probabilă și realistă datorită furnizării de timp și dovezii la un <b>nivel acceptabil</b> în poveste.</p>	<p>personajelor contribuie la sensul poveștii la un <b>nivel maxim</b>. Dacă personajele suferă schimbări în urma unor evenimente din poveste, dezvoltarea personajului pare <b>întotdeauna</b> probabilă și realistă datorită furnizării de timp și dovezii <b>suficiente</b> în poveste.</p>
<p><b>3. Starea de spirit și atmosfera</b></p>	<p>Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor, precum și evenimentele și decorul din poveste sunt prezentate prin folosirea unui limbaj și vocabular <b>nepotrivit</b>, care <b>nu</b> contribuie nicicum la crearea stării de spirit și a atmosferei plănuite.</p>	<p>Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor, precum și evenimentele și decorul din poveste sunt <b>rareori</b> prezentate prin folosirea unui limbaj și vocabular, care contribuie la crearea stării de spirit și a atmosferei plănuite.</p>	<p>Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor, precum și evenimentele și decorul din poveste sunt <b>adesea</b> prezentate prin folosirea unui limbaj și vocabular, care contribuie la crearea stării de spirit și a atmosferei plănuite.</p>	<p>Acțiunile, gândurile și dialogurile personajelor, precum și evenimentele și decorul din poveste sunt <b>întotdeauna</b> prezentate prin folosirea unui limbaj și vocabular adecvat, care contribuie la crearea stării de spirit și a atmosferei plănuite.</p>
<p><b>4. Limbajul și aspectele tehnice ale scrierii</b></p>	<p>Regulile privind punctuația, scrierea cu majuscule, ortografia și gramatica sunt respectate de către scriitor la un <b>nivel minim</b> și există <b>multe</b> greșeli gramaticale, de</p>	<p>Există un <b>număr mai mare</b> de greșeli gramaticale, de punctuație și de ortografie în munca de cercetare.</p>	<p>Există doar <b>câteva</b> greșeli gramaticale, de punctuație și de ortografie în munca de cercetare.</p>	<p>Regulile privind punctuația, scrierea cu majuscule, ortografia și gramatica sunt respectate de către scriitor la un <b>nivel maxim</b> și nu există <b>nicio</b> greșală gramaticală, de</p>

	punctuație sau de ortografie în munca de cercetare.			punctuație, sau de ortografie în munca de cercetare.
<b>5. Dialogul</b>	Dialogurile nu sunt <b>niodată</b> folosite la crearea personajelor, la introducerea stării de tensiune, la crearea de scene și la dirijarea acțiunilor și evenimentelor în poveste; ele sunt folosite <b>ca umplutură</b> pentru a decora povestea. Dialogurile sunt în <b>dezacord total</b> cu caracteristicile mentale și statutul social al personajelor.	Dialogurile ajută la crearea personajelor, introduc starea de tensiune, creează scene și dirijează acțiunile și evenimentele în poveste la un <b>nivel minim</b> . Dialogurile sunt în concordanță cu caracteristicile mentale și statutul social al personajelor <b>la un nivel minim</b> .	Dialogurile ajută la crearea personajelor, introduc starea de tensiune, creează scene și dirijează acțiunile și evenimentele în poveste la un <b>nivel acceptabil</b> . Dialogurile sunt în concordanță cu caracteristicile mentale și statutul social al personajelor <b>la un nivel acceptabil</b> .	Dialogurile ajută la crearea personajelor, introduc starea de tensiune, creează scene și dirijează acțiunile și evenimentele în poveste la un <b>nivel maxim</b> . Dialogurile sunt în concordanță cu caracteristicile mentale și statutul social al personajelor <b>la un nivel maxim</b> .
<b>6. Naratiunea</b>	<b>Nicio</b> prezentare preliminară a personajelor și a decorurilor, un dialog, un sumar, o mențiune sau un detaliu nu este folosit înainte de introducerea oricărui fel de conflict. Tehnici de dezvoltare a timpului în ficțiune (scenă și sumar) nu sunt <b>niodată</b> folosite în mod corespunzător. <b>Niciun</b> conflict și schimbare, modele de conectare și deconectare, sau dificultatea și efortul de a le depăși nu sunt prezentate în poveste.	O prezentare preliminară a personajelor și a decorurilor, un dialog, un scurt sumar, o mențiune sau un detaliu este <b>rareori</b> prezentat înainte de introducerea oricărui fel de conflict. Tehnici de dezvoltare a timpului în ficțiune (scenă și sumar) sunt <b>rareori</b> folosite în mod corespunzător. Conflict și schimbare, modele de conectare și deconectare, dificultatea și efortul de a le depăși sunt prezentate la un <b>nivel minim</b> în poveste. Conflictul și schimbarea în poveste sunt	O prezentare preliminară a personajelor și a decorurilor, un dialog, un scurt sumar, o mențiune sau un detaliu este <b>adeseori</b> prezentat înainte de introducerea oricărui fel de conflict. Tehnici de dezvoltare a timpului în ficțiune (scenă și sumar) sunt <b>adesea</b> folosite în mod corespunzător. Conflict și schimbare, modele de conectare și deconectare, dificultatea și efortul de a le depăși sunt prezentate la un	O prezentare preliminară a personajelor și a decorurilor, un dialog, un scurt sumar, o mențiune sau un detaliu este <b>întotdeauna</b> prezentat înainte de introducerea oricărui fel de conflict. Tehnici de dezvoltare a timpului în ficțiune (scenă și sumar) sunt <b>întotdeauna</b> folosite în mod corespunzător. Conflict și schimbare, modele de conectare și deconectare, dificultatea și efortul de a le depăși sunt prezentate la un

	<p>Conflictul și schimbarea sunt prezentate în poveste foarte pe scurt, fără <b>nicio descriere a situației</b>. Scopul poveștii este în <b>totalitate</b> transmis <b>explicit</b> prin utilizarea declarațiilor formale.</p>	<p>prezentate printr-o <b>scurtă descriere a situației</b>. Scopul poveștii este în <b>mare parte</b> transmis <b>explicit</b> cu utilizarea <b>maximă</b> de declarații formale.</p>	<p><b>nivel acceptabil</b> în poveste. Conflictul și schimbarea în poveste sunt prezentate în <b>mod egal</b> prin scene și prin rezumate. Scopul poveștii este în <b>mare parte</b> transmis <b>implicit</b> cu utilizarea <b>minimă</b> de declarații formale.</p>	<p><b>nivel maxim</b> în poveste. Conflictul și schimbarea în poveste sunt <b>mai mult</b> prezentate prin scene decât prin rezumate. Scopul poveștii este transmis <b>implicit fără</b> a fi folosite declarații formale.</p>
<b>7. Decorul</b>	<p>Decorul <b>nu</b> prezintă informația și emoția, nu induce starea de spirit și nu semnaleză schimbarea; în cazul în care o informație, emoție sau schimbare este transmisă cu ajutorul decorului, aceasta este în <b>dezacord total</b> cu scopul poveștii. Decorul nu are <b>niciun</b> efect asupra acțiunilor și evenimentelor din poveste, asupra comportamentului personajelor sau asupra deznodământului general.</p> <p><b>Nicio</b> varietate și participare nu sunt create în poveste datorită utilizării <b>necorespunzătoare</b> a modalității de a descrie decorul de la distanță foarte mare, mai mică și apoi de la apropiere.</p>	<p>Decorul prezintă informația și emoția, induce starea de spirit și semnaleză schimbarea la un <b>nivel minim, nerespectând</b> scopul poveștii. Decorul are efect asupra acțiunilor și evenimentelor din poveste, asupra comportamentului personajelor sau asupra deznodământului general al poveștii la un <b>nivel minim</b>. Varietatea și participarea sunt create în poveste la un <b>nivel minim</b> datorită utilizării <b>minime</b> a modalității de a descrie decorul de la distanță foarte mare, mai mică și apoi de la apropiere.</p>	<p>Decorul prezintă atât informația, cât și emoția, induce starea de spirit și semnaleză schimbarea la un <b>nivel acceptabil, respectând într-o oarecare măsură</b> scopul poveștii. Decorul are efect asupra acțiunilor și evenimentelor din poveste, asupra comportamentului personajelor sau asupra deznodământului general al poveștii la un <b>nivel acceptabil</b>. Varietatea și participarea sunt create în poveste la un <b>nivel acceptabil</b> datorită utilizării <b>oarecum corespunzătoare</b> a modalității de a descrie decorul de la distanță foarte mare, mai mică și apoi de la apropiere.</p>	<p>Decorul prezintă atât informația, cât și emoția, induce starea de spirit și semnaleză schimbarea la un <b>nivel maxim, respectând întocmai</b> scopul poveștii. Decorul are efect asupra acțiunilor și evenimentelor din poveste, asupra comportamentului personajelor sau asupra deznodământului general al poveștii la un <b>nivel maxim</b>. Varietatea și participarea sunt create în poveste la un <b>nivel maxim</b> datorită utilizării corespunzătoare a modalității de a descrie decorul de la distanță foarte mare, mai mică și apoi de la apropiere.</p>
<b>8. Imaginea</b>	<p>Detaliile concrete și semnificative care</p>	<p>Detaliile concrete și semnificative care</p>	<p>Detaliile concrete și semnificative care</p>	<p>Detaliile concrete și semnificative care</p>

	apelează la simțuri și sugerează idei dincolo de suprafață <b>nu sunt folosite</b> în poveste.	apelează la simțuri și sugerează idei dincolo de suprafață sunt folosite la un <b>nivel minim</b> în poveste.	apelează la simțuri și sugerează idei dincolo de suprafață sunt folosite la un <b>nivel acceptabil</b> în poveste.	apelează la simțuri și sugerează idei dincolo de suprafață sunt folosite la un <b>nivel maxim</b> în poveste.
<b>9. Intriga</b>	Acțiunile, evenimentele și scenele sunt aranjate într-o <b>ordine ilogică</b> , în timp ce <b>un număr foarte mare de factori irelevanți</b> care nu aduc nicio contribuție la progresul intrigii sunt incluși. Nu există <b>nicio</b> relație cauzală semnificativă între acțiuni, evenimente și scene în poveste. Nu există <b>nicio</b> justificare pentru schimbări sau modificări în intrigă.	Acțiunile, evenimentele și scenele sunt aranjate într-o <b>ordine oarecum acceptabilă</b> , în timp ce <b>mai mulți factori irelevanți</b> care nu aduc nicio contribuție la progresul intrigii sunt incluși. Acțiuni, evenimente și scene sunt puse la un loc astfel încât relațiile cauzale dintre ele devin pline de înțeles la un <b>nivel minim</b> . Orice schimbare în intrigă este justificabilă de către personaje și situații la un <b>nivel minim</b> .	Acțiunile, evenimentele și scenele sunt aranjate într-o <b>ordine acceptabilă</b> , în timp ce <b>câțiva factori irelevanți</b> care nu aduc nicio contribuție la progresul intrigii sunt incluși. Acțiuni, evenimente și scene sunt puse la un loc astfel încât relațiile cauzale dintre ele devin pline de înțeles la un <b>nivel acceptabil</b> . Orice schimbare în intrigă este justificabilă de către personaje și situații la un <b>nivel acceptabil</b> .	Intriga poveștii are o unitate artistică. Acțiuni, evenimente și scene sunt aranjate într-o <b>ordine logică</b> , în timp ce <b>factorii irelevanți</b> care nu aduc nicio contribuție la progresul intrigii <b>nu sunt incluși</b> . Acțiuni, evenimente și scene sunt puse la un loc astfel încât relațiile cauzale dintre ele devin pline de înțeles la un <b>nivel maxim</b> . Orice schimbare în intrigă este justificabilă de către personaje și situații la un <b>nivel maxim</b> .

**Chestionar pentru identificarea preferințelor pentru lectură și înregistrarea datelor personale**

Completează datele de mai jos:

Vârsta:

- 10 ani
- 11 ani

Calificativul la Limba și literatura română:

- Suficient
- Bine
- Foarte bine

Am participat la concursuri la disciplina Limba și literatura română:

- Da
- Nu

Am obținut premii la concursuri la disciplina Limba și literatura română:

- Da
- Nu

Premiul obținut, în cazul în care răspunsul a fost Da:

- Premiul I
- Premiul al II-lea
- Premiul al III-lea
- Mențiune

De obicei, citesc:

- zilnic
- săptămânal
- lunar
- foarte rar

În general, îmi place să citesc:

- povești, basme
- poezii
- romane, nuvele
- reviste, ziare
- informații de pe diferite bloguri

Cărțile pe care le citesc fac parte din:

- lista obligatorie de la școală
- lista suplimentară de la școală
- alte surse, în afară de școală

Cum îți procuri cărțile?

- Împrumut de la bibliotecă
- Cumpăr de la librărie.
- Fac schimb cu alți colegi sau prieteni.
- Citesc de pe internet.





### Exemple din rezultatele subiecților experimentali

- **întâmplare interesantă**

*Elevul A:* „Când aveam doar 6 anișori, m-am gândit să îmi schimb tunsoarea înainte de serbare, de poza pentru pașaport și înainte de a merge la o nuntă. M-am dus la mama să o întreb dacă ar fi dispusă să mă tundă, dar bineînțeles că a refuzat. Așa că, logic, următorul pas era să iau foarfeca și să mă apuc de treabă. Mi s-a părut absurd să mă tund așa, prin casă, cu părinții. Am așteptat până ziua următoare, după grădiniță, știind că mă voi duce la bunici. Am așteptat până aceștia au adormit ca să pot începe transformarea. Am luat foarfeca, m-am așezat în fața oglinzii și am început să tai. Exact înainte să termin cu bretonul, a venit bunica și mi-a luat foarfeca. Când a auzit mama de prostia făcută, a venit să mă vadă. Spre deosebire de șocul de pe fața mamei, eu eram extrem de mândră de creația mea!

Pentru a-mi repara greșeala colosală, la nuntă, mama mi-a aranjat o coroniță cu flori pe cap, la serbare am avut o batistuță, dar la poza pentru pașaport a trebuit să rămân așa.

Fiind mică, nu mi-am dat seama ce poze amuzante și memorabile voi avea, dar părul a crescut și mi-am promis că nu voi mai face așa ceva...Nu m-am ținut de cuvânt...”

Se urmează aceiași pași pentru a prezenta o întâmplare plictisitoare din viața lor.

- **Povestirea unui vis**

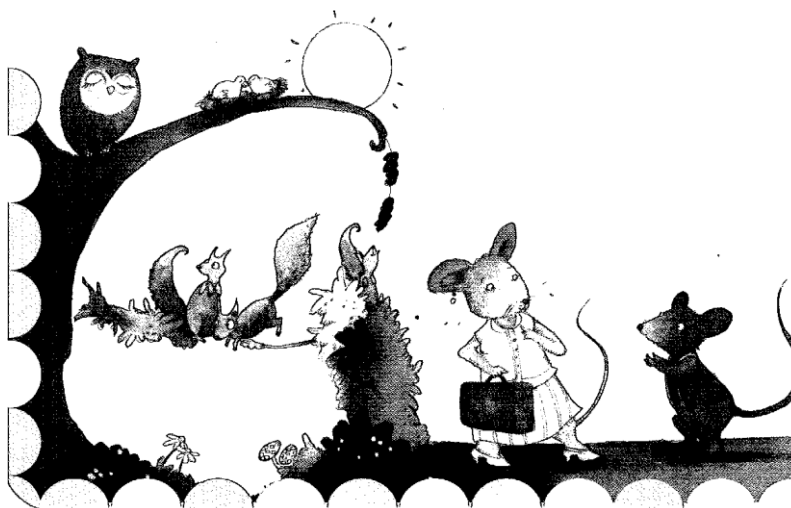
„ Este ora zece. Mama stinge lumina și-mi urează noapte bună. O bună bucată de vreme, gândurile nu m-au lăsat să închid ochii, dar, în cele din urmă, ele au plutit alene către îndepărtate și romantice meleaguri. Am adormit în tovărășia unor vlăstare princiare, care trăiau în vaste palate și aveau cete de slujitori. Apoi, ca de obicei, am visat că eu însumi sunt odraslă de viță regească. Pășeam printre șiruri de lorzi și înalte doamne, trăgând în piept miresme dulci și toți strigau:

- Trăiască ani mulți și îndelungați prințul Andrei!

De o parte și de alta erau așezați nobili de rang înalt. Am fost condus într-o încăpere vastă și împodobită toată, unde era pusă masa pentru treizeci de persoane. Tacâmurile erau din aur masiv, înfrumusețate cu desene care le făceau aproape de neprețuit. Am fost așezat în capul mesei, în stânga, regele și regina, iar în dreapta mea, prințesa Elisabeth.

Visul era atât de frumos, dar glasul mamei care mă striga: *Andrei, trezește-te!* puse capăt acestei lumi fascinante.”

- **„Povestirea” unei imagini**



Iată un exemplu:

„Soarele se ridica încet pe cer și începea să admire ce făceau animalele din Pădurea Magică. Toate animalele erau treze, dar Bufnița Bătrână dormea. Înainte cu o seară, își pregătise provizii pentru iarnă. Ronți și Rița, veverițele din pădure, își mâncau micul dejun. Șoricelul Jerry și Mama Șoricică, Andreea, se pregăteau să iasă din casă. Andreea l-a rugat pe Jerry să se țină de mână. Pentru că uitase geanta acasă, aceasta s-a întors și a luat-o.

-Sper că de data aceasta nu mai uit nimic! își spune ea.

În timp ce mergea, se tot întreba dacă a mai uitat ceva. A mers, a mers, până a ajuns la Copacul dorințelor. Acolo, buruienile creșteau lin și vântul le legăna încet. Florile miroseau a parfum ce venea din razele de soare.

-Jerry, unde ești? Vai! L-am uitat pe Jerry!

Mama Șoricel s-a speriat, gândindu-se unde este Jerry. S-a dus în fața copacului și a țipat:

-N-ați văzut un șoricel mic, cu coada cârlionțată?

-Nu!

Toate animalele au început să-l caute până și cei doi puișori, Cici și Richi. A treia veveriță îl caută și pe o frunză. Ronți și Rița se uitau în stânga și în dreapta, dar nu era nicăieri. Mama Șoricel s-a dus la Bătrâna Bufnița și a întrebat-o dacă mai există și alt mod de a-l găsi pe fiul ei, Jerry.

-Am un alt mod. Ai auzit de Copacul dorințelor?

-Nu! răspunse Mama Șoricel.

-Este chiar copacul pe care stai tu! Du-te în fața lui și pune-ți o dorință!

Mama Șoricel se duse în fața lui și își puse o dorință cu o lacrimă: Vreau să apară fiul meu și să fiu împreună cu el!

După o secundă, apare Jerry în spatele mamei și o îmbrățișează:

-Nu te voi pierde niciodată!

-Nici eu!

În timp ce îi curgea o lacrimă, pe iarbă au crescut două flori frumoase precum neaua fină.  
O dorință se va împlini mereu când o vei spune cu iubire. ”

- ***Depășește provocările***

„Îmi aduc aminte când îmi doream să câștig cursa cu obstacole din centru.

Era ziua cea mare. Pe 17 iunie eram la linia de start. În dreapta mea se afla o fată puternică și înaltă. Începea prima rundă. Mi-am spus să rămân calmă, dar inima îmi bubuia să-mi spargă pieptul, nu altceva!

Se dă startul. Trec printre jaloane, sar gardurile. O las mult în urmă pe adversară. Ajung prima la lini de final: *Am reușit!!!* îmi zic să-mi stăpânesc fericirea.

Urmează runda a doua: tot la fel, inima voia să iasă din piept să stea la soare... Îmi întâlnesc adversara: o fată mărunțică, dar puternică. *Nu va fi ușor, dar mă voi strădui!* mă consolez.

Se dă startul. Suntem la egalitate. Încerc să iau avantaj, dar încercă și adversara.

-Cheia succesului este bucuria! aud strigând.

Nu știi dacă era pentru mine, dar mi-am folosit bucuria. Stele și lumini de curcubeu au urmat după mine. Am câștigat!!!”

Pentru formarea abilității de scriere creativă (***Ține-i cu sufletul la gură pe cititori***), se propune elevilor să urmeze pașii:

-să-și imagineze că sunt comentatori sportivi sau reporteri;

-descrierea la televizor a unei lupte dintre două personaje;

-prezentarea unui interviu;

„Bună seara, stimați telespectatori! Zilele acestea sunt pline de emoții pentru Eliza, o fată de 11 ani, cu o creativitate nemaipomenită și un suflet bun. Ea și-a dedicat ultimul an pentru a scrie o carte extraordinară. Aceasta se numește ***Eu însămi*** și s-a lansat acum două zile. Are mare succes în rândul adolescenților. Mai multe ne va spune chiar autoarea, care este alături de noi în această seară.

-Bună, Eliza! Cum te simți după ce ți-ai lansat cartea visurilor tale și numai după două zile aceasta are așa de mare succes?

-Bună seara! Mă simt copleșită de emoții... În aceste două zile am fost asaltată de fani care îmi cereau autografe.

-Ne bucurăm să auzim aceste vorbe! Ce te-a făcut să începi să scrii o carte?

-Cartea aceasta mi-a oferit șansa să arăt lumii cum sunt eu însămi, acesta fiind și titlul...”

„Îmi aduc aminte de un meci de box la care tatăl meu era comentator.

La un moment dat, tata a fost nevoit să iasă puțin și l-am înlocuit eu:

-Stimați spectatori, meciul continuă... ”

- **Revizuirea circulară**

„Sunt o înghețată!

Soarele fierbinte și cerul albastru catifelat mi-au făcut poftă de o înghețată. În fața mea a apărut un portal în formă de o acadea. Am intrat în portal și am văzut o mulțime de dulciuri: case cu gust de turtă dulce, copaci cu gust de acadea. Până și norii aveau un gust rafinat cu căpșuni. Mi-am dat seama că sunt în Ținutul de zahăr. Când trec prin porțile roșii, de lemn dulce, mă izbește mirosul de gumă de mestecat. M-am așezat încet pe pământ: Bufff!

-De ce nu mă pot ridica? Aaaa! Sunt o înghețată! De ce mă mănânc eu pe mine? Stai! Trebuie să încetez! Mă poate ajuta cineva să mă ridic?

Prin preajmă nu era nimeni. Mi s-a îndeplinit visul să am o înghețată, dar chiar să fiu eu o înghețată?

-Waf! Waf!

-Cine mai ești și tu? O înghețată care latră?

-Voi rămâne pe veci o înghețată? Nu pot gândi așa!

În momentul acela mi-am imaginat, în mintea mea, familia, o înghețată, o casă și iubirea. Dintr-odată, toate lucrurile se adunau spre mine și...bufff! M-am ridicam încet spre cer și am ajuns acasă.

Imaginația apare atunci când folosești cheia. La mine cheia a fost mereu familia. ”

„Într-o noapte, am visat că urc într-o mașină specială. M-am transformat într-un prinț cu o mie de servitori loiali. Eu aveam ca prieteni o sută de prinți.

La o întrunire a prinților, s-a luat în discuție programa școlară.

În acel moment, prințul Robert se ridică în picioare și spuse:

- Copilul meu mi-a spus că manualele lor nu au aproape deloc ilustrații.

Prințul învățământului a zis:

- Dacă așa spune fiul dumitale, vom produce manuale cu mai multe ilustrații.

- Dar cu pauzele cum rămâne? întrebă prințul Bogdan.

- Ce mai e și cu pauzele? întrebă prințul învățământului.

- Copiii se plâng tot mai mult că pauzele sunt tot mai scurte!

- Bine, copiii vor avea pauze de jumătate de oră.

Însă, când să mă bucur mai mult, atunci am auzit pe cineva strigând:

- Trezește-te, trezește-te!

Deodată, am tresărit: era mama.

- E timpul să pleci la școală!

- Bine, mă trezesc acum!

Și așa s-a terminat visul meu cu prinți. Mașina mă adusese în patul meu... ”

- ***Gâdește-te la diferite lumi***

„Este o seară de vară. După masă, mă duc direct în pat.

Închid ochii și adorm. Se făcea că ajunsesem într-o lume de prinți. La intrare, l-am ales pe interesantul *Prinț Fericit*. La sala de vizionare mi s-au pus pe ochi niște ochelari prin care vedeai întreaga lui viață.

M-am întâlnit cu el și i-am spus:

- Dumneavoastră sunteți *Prințul Fericit*?

- Eu sunt!

- Mă numesc Matei, am spus eu.

Întrebările au început:

- Care este cel mai bun prieten al dumneavoastră? Acel rândunel, cumva?

- Da.

- Vă considerați un prinț bun?

- Da, am căutat mereu să fac numai fapte bune.

Seara, am fost invitat la un bal cu prinți.

Se poate spune că am fost și eu un prinț! ”

- ***Describe lumea poveștii***

„ În munții Orăștiei, la poalele piscurilor falnice, se află o zonă plină de istorie și de locuri mirifice. Orice piatră poate fi considerată martoră a nașterii poporului român.

Un gospodar dintr-un sat a găsit, în urma unor săpături, un vas vechi de când lumea, plin cu monede. Erau niște dinari, bănuți galbeni, cu chipul împăratului Cezar.

Omul s-a gândit să ducă vasul la muzeu, dar n-a rezistat ispitei și a păstrat o monedă. A pus-o într-un sertar, unde se afla o bancnotă de o sută de lei.

Monedei îi părea rău după frații săi, dar se bucură în sinea sa, zărind bancnota. Aceasta se umflă în pene și întreabă:

-Ce cauți tu aici?

-E o poveste lungă! Nu înțeleg de ce ești atât de pornită împotriva mea! spuse moneda.

-Vezi bine, eu sunt valoroasă, pe când tu...

-Nu te grăbi să judeci! Află că și eu am valoarea mea. Eu sunt dovada trecutului istoric al acestor ținuturi. Prin mine vorbește istoria neamului românesc.

Rușinată, bancnota a recunoscut că moneda are dreptate. Ea putea fi înlocuită oricând cu alte hârtii noi de la bancă, pe când dinarul era istorie.

Săteanul s-a gândit că n-a procedat corect păstrând moneda și a dus-o și pe ea la muzeu, alături de celelalte. A fost felicitat pentru fapta sa.

Este mai bine să faci un lucru bun mai târziu decât niciodată!” (*Povestea unui dinar*)

„Monedă era un mic istoric, deși era o simplă monedă. Cu toate acestea, nu știa istoria lui: Oare de unde provenea? Unde îi era adevărata familie de monede? Aceste întrebări îl tot măcinau, așa că a decis să plece să afle.

Pe drum, se întâlnește cu o bancnotă de zece lei.

-Bună ziua! spune plin de speranță micul Monedă. Știți cumva de unde vin și unde e mami?

Bancnota începe să râdă:

-Monedele sunt inutile și primitive! Nu știu de unde vii și nici nu mă interesează! La revedere!

Monedă pleacă indispus, dar, când vede o altă bancnotă, se mai adună. Îndreptându-se spre ea, spune:

-Bună ziua! Știți cumva ce fel de monedă sunt?

-Eu știu ce fel de monedă ești! Ești o monedă foarte enervantă, mică și neînsemnată. Cred că nu valorezi nimic. Eu, spre deosebire de tine, valorez o sută de lei!

Bietul monedă pleacă și mai supărat. Mergând dezorientat, ajunge la casa unui istoric...

-O monedă foarte veche! Valorează foarte mult!

Monedă era foarte entuziasmat. Oricine, cât de mic, are o valoare. ” (*Drumul lui Monedă*)

„Într-o zi, stând pe bancă în parc, am auzit un zgomot. Era o monedă care se rostogolea pe alee, oprindu-se lângă piciorul meu.

-Bună! Acum, fată dragă, dacă nu-i cu supărare, în ce an suntem și unde ne aflăm? Este o lume tare necunoscută mie, spune nedumerită moneda.

-Salut, micuță monedă! Stai să văd ce scrie pe tine, ca să îți pot răspunde la întrebare. O, dar tu ești foarte veche! Ești de pe timpul lui Ștefan cel Mare! Suntem în anul 2023 și ne aflăm în Parcul Catedralei din Bacău, i-am spus eu.

-Acum înțeleg de ce nu văd cavaleri și domnițe care se plimbă în trăsurile trase de cai. Am văzut niște ciudățeni care transportă oamenii. În loc de castele, sunt niște construcții înalte, drepte, din care ies mulți oameni, rosti moneda cu tristețe în glas.

-Ca să nu fii tristă, te voi duce la muzeu și te voi așeza lângă suratele tale.

-Ce e acela un muzeu? Acolo domnește Ștefan cel Mare?

-Nu! Muzeul e o instituție care expune izvoarele istorice.

-Bine, du-mă la Măria Sa, cred că e îngrijorat că nu are toți banii în visterie... ” (*Moneda nedumerită*)

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Describe lumea poveștii*), se propune elevilor:

- să își imagineze cum arată lumea poveștii din punct de vedere geografic, acordând mare atenție detaliilor;

- să transpună în desen lumea văzută de ei.

Elevii au descris lumea poveștii, folosind expresii artistice pentru crearea unui decor de la distanță foarte mare, mai mică și apoi de la apropiere. Decorul prezintă atât informația, cât și emoția, induce starea de spirit și semnalează schimbarea:

„Într-un weekend, am plecat cu părinții mei, cu mașina, spre București. Drumul era lung și puțin plictisitor.

Ca să treacă timpul mai repede, m-am gândit să citesc din cartea cu povești pe care o luasem cu mine. Am deschis cartea și m-am trezit într-un palat al poveștilor cu o sută de uși.

Nu știu de unde, dar știam că în spatele fiecărei uși se află o poveste cu prinți și prințese, cu zâne, cu zmei și zgripturoaice. Nu știam ce poveste se află în spatele fiecărei uși, așa încât am deschis una la întâmplare.

Era povestea *Albă-ca-Zăpada și a celor șapte pitici*, și, bineînțeles, acolo se afla prințul cel frumos care a salvat-o.

În spatele unei uși albe, am descoperit povestea *Cenușăresei* și a pantofului de cristal pe care l-a pierdut la balul dat de împărat. Noroc cu fiul împăratului care a scăpat-o pe Cenușăreasă de cele două surori rele.

O ușă albastră parcă îmi făcea cu ochiul. În spatele ei am aflat povestea *Prințului Fericit*, care a fost cu adevărat fericit numai după ce i-a ajutat pe săraci.

Mă pregăteam să deschid o altă ușă când mama mi-a spus c-am ajuns.

Abia așteptam să-mi văd verișoara, dar am jurat să mă întorc în Palatul Poveștilor. ”

„Copacii, cavaleri verzi ai naturii, ascund în coroana lor vie rândunelele cafenii sau porumbeii imaculați. Când plouă, din cerul de lăcrămioară, zboară diamante strălucitoare. Magia primăverii și farmecul elementelor naturii se împrăștie tainic în gândurile copacilor. Covorul multicolor al florilor este aproape terminat. El este cusut din mătasea albastruie a toporașilor, din gingașa privire a ghiocelor și din magia celorlalte flori care țin de mână primăvara.

Într-o zi, dintr-un râu limpede și cristalin, cu șuierat de cristale, a ieșit un balon mare de apă și, din el, o fată mică și plăpândă. Avea ochii mari și turcoaz ca râul, păr lung și roșcat și drept ca



trandafirii. Gingășia numelui ei era nemaipomenită: o chema Natalia. Ea era o fiică a naturii, primăvara. ”

„Norii grei nu au astâmpăr. Elevii cutezători, cu glasul limpede, dau năvală în grădina înfloritoare. Munții de piatră zâmbesc la fiecare trecător. În desișuri a albit floarea ghiocelului și un parfum ușor vine pe adierea amurgului de la toporași. Un decor splendid acoperă cerul. Dealuri înverzite își dau permisiunea de a le încălca spațiul. Un zâmbet blând al cerului îi vrăjește pe copii. Mieii zboară pe câmpiile abia născute. Apa are câte un val fin, ca o părere. Izvoarele nu mai suspină după soare. ”

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Regatul animalelor, Mega-metropola*), se propune elevilor să urmeze etapele pentru aplicarea metodei revizuirea circulară.

„Mereu, după o zi grea, noaptea dorm buștean. Însă, în vis, mă duc în lumea celor care nu cuvântă, unde mi-am făcut și o prietenă, pe nume Kittuța. E, de fapt, o pisică foarte drăgălașă, mică, tigrată și cu o bluziță albastră pe ea. E deșteaptă, jucăușă, chiar dacă e la grădiniță.

Când sosesc în lumea lor, ca prin farmec, cățeii, vulpițele, alte pisici, ursuleții, leuții vin și mă îmbrățișează.

Toți locuiesc într-un fel de deșert, cu mici căsuțe pe care sunt scrise numele fiecărui animăluț.

Mii de lăbuțe se văd pe coaja gălbuie a țării lor, adică pe nisipul fierbinte. Ei se tem cel mai mult de furtuni, ploi, tunete, fulgere și se adăpostesc în culcușurile lor, iar Kittiuța mă trage în mica ei casă, unde nu prea încap.

Stau și mă joc cu ei până la ora 5.00, iar la 5.15, ca să plec de acolo, spunem toți o vrajă:

*Miau, miau, ham, ham!*

*Mor, mor, mor!*

*Mrrr, mrrr, tici, tici,*

*Fata va pleca de-aici!*

Și ajung iar în patul meu, fericită, cu gândul de a-i revedea pe micuții năzdrăvani. ”

„Era o dimineață frumoasă de vară. Păsările ciripeau voioase pe crengile copacilor. Ionuca, gărgărița, se chinuia să se urce în vârful unui fir de iarbă. A ajuns cu greu, dar a văzut de acolo prima raza a soarelui oglindindu-se în miile de boabe de rouă care împânzeau pământul ca o ploaie de diamante.

Uitându-se uimită la peisaj, Ionuca își pierde echilibrul și firul de iarbă se aplecă până la pământ cu tot cu ea. Încercând să-și reia echilibrul, firul de iarbă se ridică și o aruncă pe Ionuca

departe. Aceasta a aterizat pe spate, printre firele de iarbă. Un bob mare de rouă s-a spart, udând-o ca un duș. Buburuza își spuse în gând :

-Măcar dacă mi-aș fi adus periuța de dinți!

După ce se dezmetici și se ridică pe picioarele ei subțiri, merse mai departe. Ajunse într-un luminiș, unde văzu, sub o frunză galben-aurie rămasă de astă toamna, o nucă.

-Ce căsuță frumoasă îmi voi face eu din nuca aceasta!

Și începu să-și amenajeze curtea: dintr-o pană de cioară își făcu o mătură, din firele de iarbă făcu un gard, iar un viermișor veni și îi decupă o ușă la căsuță.

-Ce bine! zise mulțumită Ionuca.

Gărgărița intră în casă și se minună de cele patru camere ale nucii. Apoi, după un timp, luă un coșuleț cu cele necesare pentru a decora casa. Dintr-un căpăcel de ghindă a făcut un scaun, masa a făcut-o din coajă de copac, patul l-a construit dintr-o petală de trandafir, perdeaua, din pânză de păianjen, lenjeria, din puful unei păpădii, iar din firele de iarbă a făcut o pătură. De cum ajunse acasă, își suflecă mânecile și începu să așeze lucrurile la locul lor. Buburuza era foarte mândră de munca ei. Obiectul cel mai de preț l-a primit de la vecinul ei, licuriciul: un felinar care o să-i lumineze căsuța în nopțile de iarnă! ...”

**Denumirea activității:** Obiecte magice, Parcul semnelor de punctuație, Muntele alimentelor preferat

Imaginea: să citească cursiv, corect, conștient și expresiv textul *Basm albastru*, de Imants Ziedonis; să clarifice problema textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă; să desprindă informații esențiale din textul studiat; să exprime propriile opinii, gânduri, sentimente referitoare la text.

**Strategia didactică:**

- Metode și procedee didactice: Metoda hermeneutică
- Mijloace didactice: cărți, jetoane, fișe de lucru;
- Forme de organizare: frontală, individuală

**Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei comentariului de text:

- pregătirea cititorului pentru lectură, prin concentrarea atenției și a mentalului, se mobilizează psihologic pentru confruntarea cu textul *Basm albastru*, de Imants Ziedonis;

- citirea atentă a textului *Basm albastru*, de Imants Ziedonis, perceperea acestuia ca un întreg, ca dezvoltare progresivă a structurii lui dinamice, logic-gramaticale, reflectând itinerariul gândirii autorului și păstrând fidelitatea față de textul scris;
- clarificarea problemei textului prin efort propriu, gândire reflexivă, interogativă, prin distanțare, dar păstrând mirarea naturală, epistemologică, motivatoare intrinsec:

Elevii au simțit tristețe pentru singurătatea calului, confuzie, mirare, bucurie pentru salvarea neamului cailor.

- evidențierea și explicarea organizării conceptuale (unități semantice), în conexiune cu valorile gramaticale, ambele definind unitatea compozițională a textului – organizarea internă, înlănțuirea generatoare de mișcare a ideilor într-un spațiu cultural și social-istoric definit; se va analiza acțiunea: evenimentele și modul în care sunt narate întâmplările; se vor analiza: structura textului *Basm albastru*, de Imants Ziedonis, momentele subiectului, dar și spațiul, locurile în care se desfășoară acțiunea și modul în care sunt prezentate;

Elevii au prezentat corect personajele și ordinea desfășurării evenimentelor:

- vederea calului albastru
- sfatul cailor
- decizia cailor: alegerea calului albastru ca fiind nemuritor
- numele dat calului: Calul Albastru al Speranței
- condițiile existenței calului albastru
- tristețea calului
- miracolul calului albastru.

- studierea reflectivă, aprofundată a textului, cu orientarea spre evidențierea fecundității ideatice, spre introducerea unor posibile note critice, cu relevanță și consistență în orizontul textului, spre (re)validarea textului prin judecăți care surprind echivocurile, contradicțiile și limitele gândirii autorului: reacții subiective (*Scena îmi amintește de ...*), constatări sau anticipații (*Cred că..., E posibil ca eroul să..., Se pare că...*);

Elevii au afirmat că legătura textului cu experiența lor se referă la nevoia de a salva specia, călărie și la legătura strânsă cu animalele.

Au evidențiat trăsăturile Calului Albastru al Speranței: nemuritor, albastru, trist, singuratic, plin de speranță, visător, ascuns, miraculos

- formularea concluziilor de tip bilanț inovativ, cu probe de gândire demonstrativă, cu accente de retorică academică, de tip hermeneutic (activă, dinamică, inventivă,

explicativă și integrativă): judecați critice (*Acest text mi-a plăcut/ nu mi-a plăcut pentru că..., Cea mai reușită parte a textului a fost...*)

Elevii au concluzionat că întotdeauna există speranță. Trebuie să nu ne pierdem speranța, trebuie să visăm!

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Obiecte magice*), se propune elevilor:

- să se joace cu imaginația și creativitatea pentru a transforma obiecte simple în obiecte magice;
- să scrie mai multe întrebări magice pentru fiecare obiect în parte.

„Îmi amintesc cu bucurie ziua în care mama mi-a dat o carte fără titlu și cu paginile goale.

M-am dus cu cartea în camera mea, încercând să găsesc puține rânduri pe care să le citesc. Am privit cu mai multă atenție și le-am găsit... Când le-am atins cu degetele am început să dispar încet, încet. Am încercat să mă mișc, n-am putut. Am încercat s-o chem pe mama, n-am putut. Mi-am dat seama că nu puteam face nimic.

Dintr-odată, camerei mele i-au dispărut ușa și geamul, iar eu am putut din nou să mă mișc și să vorbesc. În mijlocul camerei a apărut un spirit care mi-a spus că pot pleca dacă știu să răspund la trei întrebări. Am acceptat. Am răspuns corect și am plecat.

Când am ieșit din camera mea, am ascuns cartea cât de bine am putut și nu am mai vorbit despre ea.

De atunci, am grijă să-mi cumpăr cărți cu titluri interesante și cu mult scris pe pagină.”

Alte obiecte magice prezentate de elevi au fost: chei, brățări, foi de ceapă, un covor, un stilou etc.

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Parcul semnelor de punctuație, Muntele alimentelor preferate*), se propune elevilor să urmeze etapele pentru aplicarea metodei revizuirea circulară.

Elevii au fost foarte creativi, prezentând povești interesante despre semnele de punctuație, dar și despre alimente (super-eroii din farfurie).

- **Denumirea activității:** Perturbarea stării de echilibru, Piedicile pe care personajul negativ i le pune eroului în cale, Întâmplările și personajele neașteptate

**Componenta abilității de scriere creativă:** Intriga

**Descrierea activității**

Se parcurg etapele pentru aplicarea metodei lecturii performante:

-pregătirea psihologică și organizatorică pentru lectură: îndreptarea atenției spre lumea școlarii;

-căutarea și identificarea temei, respectând axa: text-temă-enunțuri structurale de bază – lansare de întrebări-cheie (Plan? Cine? Unde? Când? Soluții? Consecințe).

Locul și timpul: la școală, într-o zi

Personajele: povestitorul, Alexandru-Sandu Băcăuanu, colegii

-ieșirea în recreație

-găsirea canadienelor cu nasturii tăiați

-abordarea specifică și corectă a organizării textului, dată de natura unghiurilor de abordare a acestuia – educațională, metaforică, persuasivă ș.a.;

-învinuirea povestitorului

-susținerea nevinovăției

-evaluarea conținutului textului în mod analitic (structură, părți componente; introducere – dezbateri – finalitate ș.a.):

-discuția povestitorului cu prietenul său care nu i-a luat apărarea;

-despărțirea celor doi prieteni.

-focalizarea atenției pe următoarele aspecte: a) analiza modurilor temporale ale acțiunii (trecut-prezent); b) determinarea valorilor spațiale (interior-exterior; local); c) surprinderea stilului/modului particular de tratare (teoretic-practic, comparativ);

Elevii fac legătura cu experiența lor în ceea ce privește:

-atribuirea vinei asupra unui coleg

-reacțiile prietenilor mei

-sinceritatea prietenilor

-dezordinea din dulapul cu haine

-cercetarea lanțului de explicații posibile (cauze: fapte – consecințe; explicații cauzale, teleologice, istorice):

Elevii și-au exprimat părerea proprie referitoare la susținerea prietenului.

-identificarea punctelor de vedere, orientărilor și mesajelor ascunse ale autorului/ textului

Un prieten adevărat este cel care îți sare în ajutor.

-cititorul evaluează critic poziția/ nivelul său ca cititor avizat.

Elevii au realizat un jurnal cu dublă intrare:

<b>Fragmentul ales</b>	<b>Impresii</b>
„- Trebuia să spui... nu-l mai am.”	Am ales acest fragment deoarece redă ideea întrajutorării într-o prietenie.
	Fragmentul m-a făcut să mă gândesc la imaginea a doi prieteni care se despart.
	Citindu-l, am simțit amărăciunea destrămării unei prietenii.
	M-a impresionat cât de repede se poate distruge o relație.
	Mă intrigă faptul că Sandu susținea că prietenia poate continua.
	Aprob că Sandu trebuia să-și susțină prietenul.

-angajarea cititorului în formularea de: judecăți, obiective privind valoarea textului în contextul literaturii de referință.

Prietenul la nevoie se cunoaște.

Pentru formarea abilității de scriere creativă (*Perturbarea stării de echilibru, Piedicile pe care personajul negativ i le pune eroului în cale*), se propune elevilor:

- să prezinte toate ideile care pot perturba starea de echilibru;
- să se grupeze în echipe și să scrie cele mai năstrușnice idei;
- să enumere piedicile pe care personajul negativ i le-ar putea pune eroului.

Tot pentru formarea abilității de scriere creativă (*Întâmplările și personajele neașteptate*), se propune elevilor să urmeze etapele pentru aplicarea metodei revizuirea circulară.

Elevii au fost foarte creativi, prezentând întâmplări cu extraterestri, OZN -uri și zâne:

„Era o zi frumoasă și liniștită. Am ieșit să admir cerul albastru. Când mă jucam cu pisica mea, am observat pe cer un OZN foarte mare care se îndrepta spre mine. Acesta s-a prăbușit în curtea casei. Din el au ieșit opt ființe nemaivăzute. Erau îmbrăcate în costume argintii, aveau în mâini câte un toiag albastru și purtau pe cap câte o cască.

Mi-am luat pisica în brațe și am fugit spre casă. Când să deschid ușa, șeful creaturilor a ridicat bastonul și m-a adus la el. Acesta mi-a spus:

-Bună, omulețule! Noi suntem Echipa extraterestrilor și am venit să te luăm cu noi pe Planeta Verde. Ai de îndeplinit urgent o misiune secretă!

-Bună, extraterestrilor! De ce m-ați ales pe mine pentru misiune?

-Tu ești alesul pentru că străbunicul tău era bun prieten cu Matei, înțeleptul nostru și el este prea bătrân ca să mai muncească. El a dorit ca tu să ne conduci tribul.

-Îmi sun părinții ca să îi întreb dacă sunt de acord să merg cu voi.

-Nu mai avem timp. Trebuie să plecăm acum!

Spunând aceste cuvinte, m-au luat cu forța și am urcat în OZN-ul prăbușit.

Ajunși la destinație a urmat o ceremonie lungă de încoronare. Din acea zi, am fost numit *Regele extraterestrilor*.”

„Era o zi de blestem. La radio se anunțase un cutremur...

Am auzit în grădina mea o bubuitură. Tremuram din toate încheieturile, dar mi-am făcut curaj să ies din casă. Când am văzut ce era în fața ochilor mei, am crezut să visez, dar din păcate sau din fericire nu eram într-un vis. Era un OZN. Mă apropii încet, încet și în dreapta zăresc două picioare verzi-albăstrui:

-Hai, ajută-mă!

-Cine ești tu?

-Sunt Bib Blab, un extraterestru care vin de pe Planeta Martiria.... ”

„A fost odată un băiețel, pe nume Nicușor. Într-o zi, Nicușor se duse în grădina din spatele casei. Florile de acolo erau atât de frumoase, încât i se păreau făcute din aur și rubine. El a zărit, în câteva dalii aurii ca soarele, trei zâne mici și le-a întrebat:

-Vreți să zburați împreună cu mine?

-Da! Au răspuns zânele, dar ele își luară zborul râzând și chiuind, dansând împreună din ce în ce mai sus, tot mai sus.

-Zânelor, stați! Luați-mă și pe mine! strigă Nicușor în urma lor.

Copilul rămase plângând pe pământ. Atunci zânele au coborât, râzând de el. Nu-l înțelegeau. Ele au zburat în pădure ca să se joace. Acolo au întâlnit un bătrânel.

-Bună ziua, bătrânele! Ce zi frumoasă este azi! spuse bucuroasă o zână.

Fetele au început să alerge în jurul ei. Una dintre ele a observat ceva ispititor în geanta bătrânului.

-Ce ai în geantă de sclipește așa de tare? a întrebat zâna curioasă.

-Un glob magic în care se văd trecutul și viitorul.

Bătrânelul se uită în glob.

-Hm!Hm!

-Ce este? Ce este? au strigat în cor fetele.

-E doar puțin din trecut. L-ați jignit pe Nicușor. Acum el s-a transformat într-un băiețel rău. Distruge tot, rupe florile, bate animalele, o supără pe mama lui.

Atunci, zânele, triste, s-au dus la căsuța lui Tinkerbell și au rugat-o să dea timpul înapoi. Tinkerbell se roti deasupra lor, împrăștiind praf magic, iar timpul se întoarse.

Pornind iar din grădină, zânele nu au mai făcut aceeași greșeală, ci l-au luat și pe Nicușor de mână, învățându-l să zboare până-n Univers.

De atunci, au rămas buni prieteni...”

Acțiunile, evenimentele și scenele au fost puse la un loc astfel încât relațiile cauzale dintre ele au devenit pline de înțeles.

### **Declarația privind asumarea răspunderii**

Subsemnata, Gavriluț Monalisa-Laura, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Data:

15.04.2024

Gavriluț Monalisa-Laura





## Curriculum vitae Europass

### Informații personale

Nume / Prenume **Gavriluț Monalisa-Laura**

Adresă: Bacău, România

Telefon Fix: 0234537762 (telefon școală)

E-mail monalisa.gavrilut@yahoo.com

Naționalitate română

Data nașterii 12.10.1974

Sex feminin



### Experiența profesională

Perioada: **1994-prezent**

Funcția sau postul ocupat **Profesor pentru învățământul primar, gradul didactic I**

**Activități și responsabilități principale:** Formator C.C.D.: cursurile „Predarea ca poveste”, „Ritualul lecturii și al scrierii creative”, „Abilitarea curriculară a cadrelor didactice din învățământul primar pentru clasa pregătitoare”, „Orientări contemporane privind profesionalizarea carierei didactice la învățământul primar”

Expert formare și organizare instruirii din cadrul proiectului POSDRU153/1.1//S/141867

„Matematică digitală. Curriculum opțional și resurse educaționale pentru clasa a III-a”

Responsabil Cerc Pedagogic NR. 1 Bacău

Îndrumător de practică pedagogică

Metodist al I.Ș.J Bacău din anul 2002

Membru în Consiliul Consultativ al specialității, I.Ș.J. Bacău

Responsabil Cerc Pedagogic NR. 3 Bacău

Șeful Comisiei metodice a învățătorilor, Școala Gimnazială „Spiru Haret” Bacău

Membru al corpului național de experți în management educațional

Evaluator la concursuri județene și naționale/olimpiade

Propunător de subiecte pentru concursuri județene

Membru în Consiliul de administrație al Școlii Gimnaziale „Spiru Haret” Bacău

Membru în comisiile din școală: C.E.A.C., Comisia paritară pentru elaborarea Regulamentului intern, Comisia pentru proiecte și programe educative, Consiliul pentru curriculum

Formator în cadrul proiectului „Tineri pentru tineri” în colaborare cu CCD și I.Ș.J. Bacău

Coordonatorul revistelor școlare, „Mesager 18”, „Aripi de vis” (cu I.S.S.N.), redactor șef adjunct al revistei „Aripi deschise”

**Numele și adresa angajatorului:** Școala Gimnazială „Spiru Haret” Bacău,

Str. Vasile Alecsandri, nr. 14, Bacău

Tipul activității sau sectorul de activitate Educație / formare

**Educație și formare** Cursuri: Atestate de formare continuă

2022-2023 - PROF III-Management educațional în context mentorat,

Abilitarea corpului de metodiști

Perioada 2020-2021- CPEECN

2019-2020- „Valorificarea softului educațional”

„Incluziunea școlară de la teorie la practică”

„Strategii didactice inovative utilizate pe platforme educaționale”

„Strategii didactice inovative adaptate și aplicatr în procesul de predare –învățare-evaluare în sisteme online”

„Managementul calității în instituțiile școlare”

„Voluntariatul în comunitate”

2018-2019- „Îmbunătățirea competențelor de lectură utilizând metode și procedee moderne”

2017-2018- „Evaluarea cadrelor didactice din perspectiva contextelor profesionale didactice și a inspecției școlare”, „Într-o situație critică, orice secundă contează”

2015-2016- „Pregătirea profesorilor în domeniul instruirii diferențiate” din cadrul proiectului internațional Erasmus, cu titlul ”Differentiation of instruction for teacher professional Developmennt and students Success”

2014-2015- „Consiliere educațională”, „Comunicare instituțională”

2013-2014- Ba.cov-ia, „Managementul calității în educație”, „Managementul conflictelor din mediul școlar”

2012-2013- Curs de formare profesională pentru ocupația de formator

2013- „Formarea continuă a profesorilor de limba română în societatea cunoașterii”,

„Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV” – program de formare continuă de tip „blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar I D 63113, Nivel 1

„Recunoașteți ADHD” din cadrul proiectului educațional „Acceptă-mă, înțelege-mă, învață-mă”

„Abilitarea corpului de metodiști pentru realizarea inspecției școlare de specialitate”;

„Management de proiect. Educație ecologică”

„Comunicare și noncomunicare în mediul școlar”;

„Management de proiect. Educație ecologică”;

„Dimensiuni actuale ale politicilor și practicilor educației incluzive”;

„Școala incluzivă”;

„Tehnici Informaționale Computerizate”;

„Învățarea activă”, „Metode și tehnici de evaluare în învățământul primar”;

2006 – cursuri TIC și AEL etc.

Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite

Cursuri în domeniul educației

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare

**Calificarea / diploma obținută:**

2018-2024 doctorand

2015-2017- master „Strategii inovative în educație”, Diplomă master

2007-2009 Universitatea din Bacău, specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar

Profesor pentru învățământul primar/ Diplomă de licență

2002-Colegiul Universitar de Instructori „Petre Andrei”, Iași, specializarea limba engleză,

Instructor limba engleză/ Diplomă de absolvire

1994 -Liceul Pedagogic „Ștefan cel Mare” Bacău:

**Învățător/ Diplomă de bacalaureat**

**Publicații:**

Autor și coautor la următoarele cărți educaționale cu ISBN:

*Lectura și scrierea creativă*. Ghid metodologic. Bacău: Editura DOCUCENTER, 2023;

*Pași spre succes*. Limba română. Clasa a IV-a. Exerciții. Centrul de excelență. Bacău: Editura VICOVIA, 2023;

*Comoara din universul literelor*. Auxiliar didactic. Bacău: Editura DOCUCENTER, 2020;

Soft educațional pentru clasa a IV-a: *Părți de vorbire*, Bacău: Editura DOCUCENTER, 2020;

*Pași spre succes*. Limba română. Clasa a IV-a. Exerciții. Centrul de excelență. Bacău: Editura Smart Academic, 2020;

*Pași spre succes*. Limba română. Clasa a IV-a. Exerciții. Centrul de excelență. Bacău: Editura Smart Academic, 2019;

*Pași spre succes*. Limba română. Clasa a IV-a. Exerciții. Centrul de excelență. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic Bacău, 2018;

*Cuvintele, izvorul comunicării*. Bacău: Editura DOCUCENTER, 2018;

*Călătorie în universul limbii române*, Ed. DOCUCENTER, Bacău, 2013;

*Comunicarea orală în clasa pregătitoare*, Ed. SAM, Bacău, 2012;

*Literele-izvor de cuvinte*, Ed. DOCUCENTER, Bacău, 2012;

*Armonia cuvintelor* - Editura Pro Plumb, Bacău, 2009;

*Evaluare sumativă* - Editura SAM, Bacău, 2009;  
*Aritmetica pentru isteți*, ISBN 978-973-0-05272-5, Bacău, 2007;  
*Evaluare inițială : Prima mea carte de școlar* – Editura SAM, Bacău, 2006;  
*Evaluare inițială : Prima mea carte de școlar* – Editura ALL, București, 2004;  
*Strategii activ-participative de predare – învățare în ciclul primar*; ghid metodico-științific – Editura CCD, Bacău, 2004;  
*Universul meu într-o carte* - Editura Plumb, Bacău, 2003;  
*Limba și literatura română, clasa a II-a. Manual la purtător*, Editura Egal, Bacău, 2002;  
*Teste de evaluare finală pentru clasa I*, Editura Plumb, Bacău, 2002, Ediția I;  
*Teste de evaluare finală pentru clasa I*, Editura Plumb, Bacău, 2003, Ediția a II- a;  
*Matematică în exerciții și probleme*, Editura Plumb, Bacău, 2002;  
*Abecedar. Manual la purtător*, Editura Egal, Bacău, 2001, Ediția a II-a revăzută și adăugită;  
*Abecedar. Manual la purtător*, Editura Egal, Bacău, 2000, Ediția I.

**Autor la următoarele articole:**

*Modalități eficiente de dezvoltare a competenței lectorale și a scrierii creative prin derularea proiectelor educaționale.* În: *Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale*, Conferința națională: februarie, 2019, Bacău, România: Editura Smart Academic, 2019, pp. 76-78. ISBN 978-606-8947-63-1.

*Literary text as an educational tool for managing crisis situations in the class of pupils.* În: *La violence détruit, l'amitié construit*, Conferință internațională, organizată în cadrul programului ERASMUS+ L'amitie en partage: mai, 2019, Bacău, România: Editura DOCUCENTER, 2019, pp. 103-106. ISBN 978-606-721-349-2.

*Modalități de valorificare inovativă a lecturii și scrierii creative.* În: *Anuarul Asociației Învățătorilor din județul Bacău*, Conferință internațională *Inovare și continuitate în plan curricular. Noile educații*: 12 octombrie, 2019, Bacău, România: Editura Casei Corpului Didactic Bacău, 2019, pp. 46-48. ISSN 2392-8336, ISSN-L 2392-8336.

*Noi direcții în didactica lecturii și a scrierii.* În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*, Conferința științifică a doctoranzilor Chișinău: mai, 2019, Chișinău: S. n., (Tipogr. UPS "Ion Creangă"), Vol. 18, Partea 2, 2019, pp. 129-139. ISBN 978-9975-46-235-8). – ISBN 978-9975-46-420-8. – ISSN 1857-0267.

*Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă.* În: *Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale*, Conferința științifică internațională Chișinău: 11-12 octombrie, 2019, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 720-724. ISBN 978-9975-48-156-4.

*Valorificarea abordărilor creativității la elevii claselor primare pentru dezvoltarea competenței lectorale și a scrierii.* În: *Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție*, volumul II, Conferința științifică internațională, Bacău: decembrie 2019, Bacău, România: 2019, pp. 146-151. ISBN 978-973-0-30979-9.

*Scrierea în societatea contemporană.* În: *Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană* – volum internațional de studii științifice de specialitate, Simpozion Științific Internațional – Bacău: 1 februarie 2020, Bacău, România: Editura Smart Academic, 2020, pp. 184-192. ISBN 978 -606-063-003-6.

*Abordarea sistemică privind formarea creativității la elevii treptei primare de învățământ pentru dezvoltarea competenței de comunicare scrisă.* În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Conferința științifică internațională, Chișinău: 8-9 octombrie 2020, Chișinău: S. n., (Tipogr. UPS "Ion Creangă"), Vol. 2, 2020, pp. 382-388. ISBN 978-9975-46-451-2.

*Modelul pedagogic de formare a creativității la elevii treptei primare de învățământ pentru dezvoltarea competenței lectorale și a scrierii.* În: *Acta et Commentationes*, Sciences of Education, nr. 2 (32), 2023, pp. 167-176, ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636, CZU: 373.3.016:811.135.1+821.135.1 DOI: 10.36120/2587-3636.v32i2.167-176, <https://orcid.org/0009-0004-1827-9254>, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j\\_nr\\_file/ACTA\\_2\\_32\\_2023.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/ACTA_2_32_2023.pdf)

*Reading competence and creative writing at students from primary school.* În: *Journal of Inovation in Psychology, Education and Didactics*. 2023, Volume 27, Issue 1, pp. 101-110, doi:10.29081/JIPED.2023.27.1.09. ISSN: 2247-4579, E-ISSN: 2392-7127. <http://www.jiped.ub.ro/> Covered in : EBSCO, CEEOL, ProQuest, DOAJ, Scipio, EuroPub database, Open Academic Journals Index, ResearchBib, Universal Impact Factor. <https://jiped.ub.ro/wp-content/uploads/2023/11/JIPED-27-1-2023-9-2.pdf>

*Lectura creativă la întâlnirea cu elevii din învățământul primar.* În: *Abordări psihopedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației*, Conferința științifică națională, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 20 decembrie 2023, Cahul: [S. n.], 2024 (Centrografic). – pp. 106-119, 259 p. ISBN 978-9975-88-120-3. [https://www.usch.md/wp-content/uploads/2024/04/Materialele\\_Conferintei\\_20.12.2023.pdf](https://www.usch.md/wp-content/uploads/2024/04/Materialele_Conferintei_20.12.2023.pdf)

#### **Coautor la următoarele articole:**

*Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă: relevanțe metodologice.* În: *Univers Pedagogic*. 2023, nr. 2 (78), pp. 23-28, ISSN 1811-5470.

*A Quasi-Experimental Study on the Development of Creative Writing Skills in Primary School Students.* În: Educ. Sci. 2024, 14, 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>, <https://www.mdpi.com/journal/education>, <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/1/91>

**Aptitudini și competențe personale:**

Limba(i) străină(e) cunoscută(e):	engleza				
Autoevaluare:	Înțelegere	Vorbire	Scriere		
Nivel european (*):	Ascultare	Citare	Participare	Discurs oral	Exprimare scrisă
Limba engleză		la conversație			
	B2	B2	B1	B1	B2

(\* ) Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine

**Competențe și abilități sociale:** Spirit de echipă, capacitate de adaptare sporită, comunicare, seriozitate, disponibilitate pentru implicare în activitățile socio-culturale, dovedite prin participarea la numeroasele proiecte:

Proiect internațional socio-educativ și de voluntariat Un dar pentru copiii din Kenya

Proiect SNAC Suntem aproape de tine!

Proiect Pași spre succes

Proiect județean Identitatea neamului românesc

Proiect județean Folclorul mână în mână cu excelența

Proiectul educațional Meșteșugurile satului de odinioară

Proiect județean Feerie de iarnă

Proiect județean În lumea cuvintelor

Proiect județean Poveste de familie

Proiect regional Gânduri de Paște

Proiect regional Magia anotimpurilor

Proiecte de voluntariat

Programul Harta reciclării

Proiect ABC-ul emoțiilor etc.

**Competențe și aptitudini organizatorice** -abilități organizatorice dovedite prin îndeplinirea responsabilităților de șef de comisie, responsabil de cerc pedagogic

**Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului** -competențe și aptitudini dobândite prin cursurile TIC și AEL

Permis(e) de conducere Categoria B

Distincții: Diploma „Gheorghe Lazăr”, clasa a II-a