

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

Cu titlu de manuscris:  
CZU: 37.091:821.09(043.3)

**PAGA TEODORA-DOINA**

**FORMAREA COMPETENȚEI LITERARE A ELEVILOR  
CLASELOR PRIMARE PRIN VALORIFICAREA BASMULUI**

**Specialitatea: 532.02 Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ  
(Limba și literatura română)**

**Teză de doctor în științe ale educației**

**Coordonator științific**

**ȘCHIOPU CONSTANTIN**

prof. univ., dr. hab. șt ped.

**Autor**

**PAGA TEODORA-DOINA**

**CHIȘINĂU, 2025**

**© PAGA TEODORA- DOINA, 2025**

## CUPRINS

ADNOTARE .....	5
ANNOTATION.....	6
LISTA ABREVIERILOR .....	7
INTRODUCERE .....	8
1. REPERE PSIHOLOGICE, PEDAGOGICE ȘI LITERAR-ESTETICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI LITERARE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PRIN INTERMEDIUL BASMULUI .....	16
1.1. Competențele ca finalități ale instruirii: delimitări conceptuale.....	16
1.2. Competența literară– obiectiv-cadru al receptării operei artistice.....	24
1.3. Basmul, specie a literaturii pentru copii: definiție, caracteristici .....	31
1.4. Repere teoretice privind particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor claselor primare ca potențiali receptori ai basmelor .....	39
1.5. Concluzii la cap. 1 .....	50
2. CADRUL METODOLOGIC DE FORMARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A COMPETENȚEI LITERARE PRIN VALORIFICAREA BASMULUI.....	53
2.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în formarea la elevii claselor primare a competenței literare (rezultatele experimentului de constatare) .....	53
2.2. Conceptualizarea Modelului pedagogic de formare a competenței literare la elevii claselor primare prin valorificarea basmului .....	77
2.3. Concluzii la cap 2.....	90
3. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI LITERARE A ELEVILOR MICI ÎN PROCESUL DE VALORIFICARE A BASMULUI/ POVEȘTII .....	92
3.1. Repere metodologice ale formării competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului/ poveștii (designul experimentului de formare).....	92
3.2. Valori și niveluri de formare a competenței literare a elevilor prin valorificare basmului/poveștii (rezultatele experimentului de formare).....	107
3.3. Valori literare-lectorale achiziționate de elevi în baza Modelului conceptualizat (rezultatele experimentului de control).....	127
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	136
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE.....	137
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE .....	142
ANEXE.....	156
Anexa nr. 1: Proba de evaluare a vocabularului elevilor.....	156

Anexa nr. 2: Proba de evaluare a capacității de recunoaștere a basmului .....	157
Anexa nr. 3: Proba de evaluare a capacității de înțelegere a celor citite/ascultate .....	158
Anexa nr. 4: Proba de evaluare a capacității elevilor de a identifica, în baza imaginilor, perechile antitetice.....	159
Anexa nr. 5: Proba de evaluare a capacității elevilor de a identifica, în baza enunțurilor din basme, cuvintele aflate în raport contrar. ....	160
Anexa nr. 6: Chestionarul de evaluare inițială (elevii claselor I) .....	161
Anexa nr. 7: Chestionar aplicat elevilor claselor a II-a, a III-a și a IV-a cu privire la lectura basmelor .....	162
Anexa nr. 8: Răspunsuri la întrebările chestionarului cu privire la lectura basmelor (elevii claselor a II-a, a III-a și a IV-a) .....	163
Anexa nr. 9: Chestionar pentru profesori privind preferințele de lectură ale elevilor.....	164
Anexa nr. 10: Răspunsurile profesorilor la subiectele chestionarului din anexa 9.....	165
Anexa nr. 11: Recunoaștem și restabilim basmele (1) .....	166
Anexa nr. 12: Recunoaștem și restabilim basmele (2) .....	168
Anexa nr. 13: Recunoaștem și restabilim basmele (3) .....	170
Anexa nr. 14: Personajul intrus .....	171
Anexa nr. 15: Piramida.....	172
Anexa nr. 16: Recunoaștem personajele .....	175
Anexa nr. 17: Creăm povești după un plan de idei.....	176
Anexa nr. 18: Povești alcătuite în baza unor personaje propuse de profesor .....	177
Anexa nr. 19: Basme create de copii în cadrul atelierului „Creăm povești” .....	178
Anexa nr. 20: Activități în cadrul atelierului „Basm-culoare” .....	180
Anexa nr. 21: Desene realizate de elevi în atelierul „Basm-culoare” .....	181
Anexa nr. 22: Melodii propuse în cadrul atelierului „Basm-muzică” :.....	187
Anexa nr. 23: Ecranizarea basmului.....	188
Anexa nr. 24: Test de evaluare finală pentru clasa a II-a .....	189
Anexa nr. 25: Test de evaluare finală pentru clasele a III-a și a IV-a .....	192
Anexa nr. 26: Basme propuse pentru a fi studiate în clasele primare.....	194
DECLARAȚIA CU PRIVIRE LA ASUMAREA RESPONSABILITĂȚII .....	196
CV-ul autoarei .....	197

## ADNOTARE

**Paga Teodora-Doina**

**Formarea competenței literare a elevilor claselor primare prin valorificarea basmului**

**Teză de doctor în științe ale educației, Specialitatea: 532.02, Chișinău, 2025**

**Structura tezei:** introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia din 206 surse, 25 de anexe, adnotare (română, engleză), 53 de figuri, 7 tabele, 141 pagini text.

**Publicații la tema tezei:** 22 de articole științifice dintre care 4, în reviste științifice acreditate.

**Termeni-cheie:** competență, competență literară, competență de comunicare, educație literar-artistică, basm, estetica basmului, morfologia basmului.

**Scopul investigației:** fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei de formare a CL a elevilor din clasele primare prin valorificarea basmului.

**Obiectivele cercetării:** identificarea reperelor psihologice, pedagogice și literar-estetice ale formării competenței literare a elevilor, prin valorificarea basmului; diagnosticarea preexperimentală a nivelului de dezvoltare a competenței literare a elevilor; inventarierea și analiza metodologiilor aplicate de cadrele didactice; analiza documentelor școlare reglatorii din perspectiva metodologiilor aplicate; conceptualizarea și validarea experimentală a modelului FCLB.

**Noutatea și originalitatea științifică:** fundamentarea și elaborarea unei metodologii de formare a competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului.

**Rezultatele științifice ale cercetării:** fundamentarea teoretică, definirea, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei de valorificare/interpretare a basmului.

**Valoarea teoretică a cercetării:** sintetizarea tendințelor generale ale profesorilor privind interpretarea/valorificarea basmului în vederea formării CL a elevilor; analiza datelor desprinse din curriculumul disciplinar cu privire la basm, la metodologia propusă de autorii de manuale.

**Valoarea aplicativă** validarea modelului de valorificare/interpretare a basmului; examinarea pieselor curriculare de Limba română în raport cu principiile metodologiei ELA ale studierii basmului, formularea de recomandări pentru îmbunătățirea lor; diagnosticarea nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor din clasele primare, în funcție de cunoașterea basmelor.

**Implementarea rezultatelor științifice:** în cadrul experimentului pedagogic de formare, de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau“, Vânători-Neamț, Liceul Tehnologic „Ion Creangă“, Pipirig, Școala Gimnazială nr. 2, Târgu-Neamț, România.

## ANNOTATION

**Paga Teodora-Doina**

### **Formation of the literary competence of primary school students by capitalizing on the fairy tale**

**Doctoral thesis in educational sciences, Specialty: 532.02, Chisinau, 2025**

**Structure of the thesis:** introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 206 sources, 25 annexes, annotation, 53 figures, 7 tables, 141 pages of text.

**Publications on the topic of the thesis:** 22 scientific articles, 4 of which in accredited scientific journals

**Key terms:** competence, literary competence, communication competence, literary-artistic education, fairy tale, fairy tale aesthetics, fairy tale morphology.

**The purpose of the investigation:** the theoretical and practical-experimental substantiation of the CLA training methodology of primary school students by capitalizing on the fairy tale.

**The objectives of the research:** identifying the psychological, pedagogical and literary-aesthetic milestones of the students' CL training, by capitalizing on the fairy tale; pre-experimental diagnosis of the CL development level of students; inventory and analysis of methodologies applied by teachers; analysis of regulatory school documents from the perspective of applied methodologies; conceptualization of the FCLB model; experimental validation of FCLB.

**Scientific novelty and originality:** the foundation and elaboration of a methodology for training students' CL by capitalizing on the fairy tale.

**Scientific research results:** theoretical substantiation, definition, elaboration and experimental validation of the methodology of valorization/interpretation of the fairy tale.

**The theoretical value of the research:** synthesizing the general tendencies of the teachers regarding the interpretation/utilization of the fairy tale in order to form the CL of the students; analysis of the data derived from the disciplinary curriculum regarding the fairy tale, according to the methodology proposed by the authors of the textbooks.

**Applicative value:** validated by the valorization/interpretation model of the fairy tale; examination of the Romanian language curriculum pieces in relation to the principles of the ELA methodology of studying the fairy tale, formulating recommendations for their improvement; diagnosing the levels of literary development of primary school students, depending on the knowledge of fairy tales.

**Implementation of the scientific results:** within the pedagogical training experiment, from the "Archimandrit Chiriac Nicolau" Technological High School, Vânători-Neamț, the "Ion Creangă" Technological High School, Pipirig, Secondary School no. 2, Târgu-Neamț, Romania.

## **LISTA ABREVIERILOR**

ELA – educație literar-artistică

EL – educație lingvistică

ELAL – educație literar-artistică și lingvistică

EE – educație estetică

LN – lecții netradiționale

ITELA – introducere în teoria educației literar-artistice

MELAL – metodologia educației literar-artistice și lingvistice

UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CL – competență literară

FCLB - formarea competenței literare prin intermediul basmului

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța problemei abordate.** Societatea actuală în care trăim, bazată pe o economie informațional-electronică, implicarea masivă a tehnologiilor moderne în dinamica vieții umane, afirmarea unor industrii noi în ascensiune (robotica, biotehnologia, dezvoltarea surselor neconvenționale de energie, etc) impun drept componentă de bază cunoașterea. Crearea permanentă de cunoștințe a fost și rămâne izvorul oricărui progres, în toate sectoarele vieții sociale. În acest context, sistemul de comunicare și tehnologia computerelor, care accelerează ritmul schimbării, solicită, în afară de cunoștințe, capacități tot mai înalte, aptitudini și, în special, facultăți culturale și interpersonale, care să-i permită factorului uman să împărtășească anumite înțelegeri culturale, să poată obține și schimba informații. Capacitatea fundamentală de a învăța, de „îmbogățire intelectuală permanentă” [154, p.132] și nu de a acumula pur și simplu informații, tendința spre maximum de creativitate, flexibilitatea în înțelegerea și abordarea problemelor, deschiderea, pricepera și controlul instrumentelor interacțiunii și comunicării cu ceilalți, sunt trăsături și abilități definitorii ale viitorului cetățean al Terrei. Prin urmare, școala, ca instituție democratică, trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a formula ei înșiși scopuri, un ideal, trebuie să-i scoată din orizontul îngust în care sunt/au fost închiși din variate motive, să le înlăture frica, îndoiala, blocajele, etc. Idealul posibil al școlii, menționează G. Albu, ar include următoarele componente: dorința și satisfacția individului de a crește mereu, de a fi mereu viu, liber, pregătit să-i înfrunte pe toți cei (și pe toate cele), care îl vor „mori în viață”, atent și pregătit permanent să facă și să refacă sinteze pe care le presupun experimentele sale de viață, în direcția aprofundării umanului din el; toate acestea fără să uite că, numai iubindu-i, el se află între semeni, că orice experiență de viață poate fi transformată într-un bine pentru toți“ [1, p. 58].

Așadar, un prim argument ce confirmă actualitatea temei de cercetare sunt, anume, factorii și condițiile socio-culturale existente.

Reforma învățământului din Republica Moldova (1998) a urmărit, pe de o parte, desprinderea definitivă a acestuia de modelul rigid și uniform al perioadei sovietice, pe de altă parte, deși și-a propus să răspundă în mod adecvat la schimbările și provocările pe care le rezervă secolul XXI tuturor celor implicați în educație, ea încă nu a dat rezultatele scontate. Faptul în cauză este menționat și de C. Șchiopu, care afirmă, cu referire la disciplina Limba și literatura română, că „ruptura dintre noile conținuturi, dificile, academice, în care elevii se regăsesc prea puțin, greu asimilabile și orizontul de așteptare al acestora, lipsa de comunicare, în mare parte, între conținuturile disciplinelor de studiu (rămânem la ideea că fiecare disciplină este autosuficientă sieși, chiar dacă există tentative inter/pluri/transdisciplinare), decalajul dintre



problemele lumii contemporane, în plină tensiune și inerția școlii sunt câteva dintre aspectele ce înclină balanța plăcerii motivaționale a elevilor în detrimentul acesteia” [158, p. 130].

În urma celor afirmate, menționăm un al doilea argument ce probează actualitatea temei: contradicțiile dintre conținuturi și experiența anterioară a elevului, dintre întreaga experiență pe care i-o oferă viața școlară și experiența pe care elevul o acumulează în această perioadă, întemeiată pe interesele, dorințele, preocupările sale intime, izolarea elevului la nivelul grupului, divizarea cunoașterii oferite copilului în diferite discipline de studiu, fiecare autosuficientă.

Actualitatea cercetării este demonstrată și de rezultatele PISA, 2023, conform cărora, performanța elevilor de 15 ani, din România, aflați aproape de finalizarea învățământului obligatoriu, este pe penultimul loc din Uniunea Europeană. Aproape jumătate se încadrează în analfabetism funcțional la matematică, științe și citire. În Republica Moldova, în testarea PISA 2022, la citire/lectură, procentul numărului de elevi care au atins nivelul minim de competență este de 51 %.

**Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare.** Având statutul de disciplină școlară obligatorie pentru toate clasele și importantă pentru studiul celorlalte discipline școlare, Limba și literatura română, se constituie din două domenii educaționale: educația lingvistică, prin care se urmărește „formarea și dezvoltarea la elevi a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea lor în producerea actelor comunicării”[38, p. 3] și educația literar-artistică, ce are drept obiectiv-cadru „formarea cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea lui în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative”[38, p.3].

Lansate în Rusia, la mijlocul anilor 80 ai secolului al XX-lea, de un grup de cercetători de la Institutul Educației Artistice din orașul Moscova, iar în Republica Moldova, în cadrul reformei învățământului din 1998, conceptele de educație lingvistică și de educație literar-artistică, au fost abordate din diverse perspective de cercetători notorii, precum: E. B. Квятковский [177], Н.А. Кушаев [181], В. И. Лейбсон [182], В. Т. Лихачев [183], Л. Е. Стрельцова, [188], В. А. Никольский [185], Г. Н. Кудина, [178], Маранцман В. Г [184], М. В. Черкезова [189], Т. Ф. Курдюмова [180], Н. И. Кудряшев [179], V. Pâslaru [130], C. Șchiopu [159], V. Goraș-Postică [55], M. Hadîrcă [63], A. Barbăneagră [5], V. Bolocan [12], M. Marin [82], T. Callo [18], L. Petrenco [134], L. Mocanu [95], S. Golubițchi [54], M. Vilcu [170], V. Popova [139] etc.

În lucrarea *Introducere în teoria educației literar-artistice* [130], autorul Vl. Pâslaru fundamentează, din perspectivă teleologică, epistemologică și tehnologică, conceptul de educație literar-artistică.

Un alt cercetător, C. Șchiopu, își axează demersul său științific [159] pe conceptul de metodologie a educației literar-artistice, propunând o paradigmă originală, întemeiată epistemic, teoretic și praxiologic pe conceptul de re-creare a operei literare de către elevul cititor, de recunoaștere a acestuia ca cel de al doilea subiect creator al operei literare și situat în centrul actului educativ-didactic.

M. Hadîrcă, într-un studiu recent apărut [61], propune un model comunicativ-funcțional pentru formarea și evaluarea competenței de comunicare, ca finalitate a educației lingvistice, autoarea insistând totodată și asupra problemei lecturii ca factor de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor.

În această ordine de idei menționăm și cercetările V. Goraș-Postică, axate pe conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor [55], pe problema managementului proiectelor educaționale [56].

O altă cercetătoare din domeniul educației literar-artistice, M. Marin, a fundamentat, din perspectiva unor principii estetice și didactice, metodologia de formare a atitudinii elevilor față de opera literară [82].

O lucrare importantă pentru domeniul vizat este teza de doctorat a M. Vîlcu [171], în care autoarea fundamentează teoretic și practic-experimental modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor, prin valorificarea lecțiilor netradiționale și din perspectiva recunoașterii elevilor ca subiecți ai acțiunii educaționale. Menționăm, de asemenea, și metodologia de predare a noțiunilor de teorie literară în contextul unor activități de creație literară, concepute în funcție de specificul noțiunii, de particularitățile de gen și specie ale operelor studiate, elaborată de V. Popova [140].

O contribuție însemnată la valorificarea conceptelor de educație literar-artistice și de educație lingvistică au adus-o și alți cercetători din R. Moldova: T. Callo [18], S. Cemortan [20], L. Botezatu [14], A. Barbăneagră [5], V. Bolocan [12], A-C. Fekete [46], L. Frunză [51], R. Burdujan [15], A. N. Baraliuc [4], A. Radu-Șchiopu [146], L. Petrenco [134], L. Mocanu [95].

Printre lucrările cercetătorilor din România, axate pe conceptul de formare a competenței literar/lectorale și de comunicare, se impun o serie de lucrări teoretice și metodice, semnate de: C. Parfene [127], V. Goia, I. Drăgătoiu [53], C. Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu [7], A. Pamfil [122], M. Pavilescu [128], A. Hobjilă [66], N. Eftimie [45], I. Derșidan [39], G. Bărbulescu, D. Beșliu [8], F. Sâmișăian [153].

Apreciind contribuția autorilor menționați la investigarea mai multor aspecte ale educației literare a elevilor, demersurile didactice din manualele pentru clasele primare, pe care le-am

analizat, precum și rezultatele PISA, din ultimii doi ani, privind performanța elevilor la lectură, constatăm:

- nevoia recunoașterii elevului, în special, din clasele primare, ca subiect al receptării/interpretării operei literare;
- racordarea actului educațional, implicit, a formării competenței literar-artistice/lectorale la cine este elevul de azi și la cum se dorește el să fie mâine;
- formarea oricărei competențe nu poate fi în afara obiectivelor educaționale, fapt ce diminuează înseși finalitățile proiectate;
- modernizarea metodologiei de formare a cititorului, ca tendință actuală în procesul instructiv, nu trebuie să constrângă devenirea întru propria ființă a educabilului (actul educațional, într-o mare măsură, contravine epistemologiei artei și educației, elevul mic fiind obligat, de cele mai multe ori, mai mult să reproducă decât să formuleze opinii).

Având în vedere stipulările de mai sus, formulăm **problema cercetării**: Care sunt reperetele teoretice și practic-metodologice de formare la elevii claselor primare a competenței literare în contextul receptării-valorificării basmului, conformă vârstei?

**Ipoteza cercetării**: Elevii claselor primare își vor forma competența literară adecvată particularităților de specie ale basmului și propriilor particularități de receptare literară în condițiile în care:

- activitatea lor literară-lectorală va fi întemeiată pe un sistem de principii ale ELA, pe preceptele teoretice și metodologia specifică activității lor literare-lectorale.
- elevul-cititor din clasele primare va fi recunoscut ca subiect al receptării/interpretării operei literare, capabil să adauge valori acesteia;
- metodologia propusă de cadrul didactic va fi axată pe un șir de principii ale creativității, pe activități interactive, ludice, de scriere creativă, organizate într-un sistem;
- va fi valorificat potențialul lecțiilor de creație literară ca unitate educațională.

**Scopul investigației**: Fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei de formare a competenței literare și artistice a elevilor din clasele primare prin valorificarea basmului, întemeiate pe recunoașterea lor ca subiecți ai actului de creație și pe conceptul „morfologia basmului“.

#### **Obiectivele generale ale cercetării:**

1. Identificarea reperelor psihologice, pedagogice și literar-estetice ale formării competenței literare a elevilor din ciclul primar, prin valorificarea basmului;
2. Diagnosticarea pre-experimentală a nivelului de dezvoltare literară a elevilor; inventarierea și analiza metodologiilor aplicate de cadrele didactice în procesul de

- studiere/interpretare a basmului; analiza documentelor școlare reglatorii (curriculum, manuale) din perspectiva metodologiilor aplicate în cazul basmului;
3. Argumentarea teoretică și epistemologică a unei metodologii de formare a competenței literare a elevilor din ciclul primar prin valorificarea basmului;
  4. Conceperea unui model pedagogic de formare a competenței literare a elevilor din clasele primare prin valorificarea basmului;
  5. Validarea experimentală a modelului conceptual de formare a competenței literare a elevilor din ciclul primar prin intermediul basmului;
  6. Formularea concluziilor și a recomandărilor relevante pentru optimizarea metodologiei de valorificare a basmului ca sursă de formare a elevului-cititor.

**Metodologia cercetării științifice.** Cercetarea s-a realizat pe coordonatele epistemică, teoretică și praxiologică în baza teoriilor cu privire la morfologia basmului [142], la originea (=esența) operei de artă a lui M. Heidegger [65], la educația artistică și estetică - domenii de cunoaștere umană [159], la comunicare ca proces interactiv [156]; la receptarea operei de artă, W. Iser [70], H.R. Jauss [73], U. Eco [44], T. Vianu [169], la orizontul de așteptare și cel al experiențelor literare și estetice: H. R. Jauss [72]; la teoria și metodologia educației literar-artistice: N.A. Kușaev [181], Vl. Pâslaru [131], C. Șchiopu [159]; la formarea competențelor literare-lectorale, lingvistice și de comunicare, P. Cornea [24], A. Pamfil [122], la structura activității literare-lectorale a elevilor: G.N. Kudina și Z.N. Novleanskaia, G.N. Melik-Pașaev [178], Vl. Pâslaru [130], C. Șchiopu [158], la evaluarea competențelor M. Hadîrcă, [63].

**Metode de cercetare.** În cazul cercetării au fost utilizate metode teoretice (documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică), praxiologice (observarea, chestionarea, studierea datelor obținute, comparația, experimentul pedagogic), hermeneutice (interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale), statistice și matematice (inventarierea și analiza datelor experimentului).

**Noutatea și originalitatea științifică** constau în fundamentarea și elaborarea unei metodologii de formare a competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului; rezidă în validarea Modelului care a inclus ateliere de lectură, de creație și de scriere, activități și metode cu caracter ludic și creativ-interactiv, astfel oferindu-i-se elevului statutul de subiect al actului de creație și al celui interpretativ.

**Problema științifică soluționată** vizează fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei de formare la elevii claselor primare a competenței literare în contextul unor ateliere de lectură și de creație literară, concepute în funcție de particularitățile de

gen și specie ale basmului, precum și de vârstă a educabililor, fapt ce a contribuit la formarea interpreților de text artistic.

**Rezultatele științifice ale cercetării** se referă la fundamentarea teoretică, definirea, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei de valorificare/interpretare a basmului, concepute în funcție de morfologia acestei specii literare, de scop, obiective, de forma de organizare a activității (atelier de lectură, de creație, de scriere creativă), fapt ce a contribuit la formarea competenței literare a elevilor din clasele primare.

**Valoarea teoretică a cercetării** este argumentată de:

- abordarea și precizarea conceptelor „competență“, „competență literară“, „basmul ca specie literară“, „morfologia basmului“;
- fundamentarea teoretică a metodologiei de formare la elevii claselor primare a competenței literare, axate pe conceptele „atelier de lectură și de creație“, „activitate de creație“, „activitate interactivă“, „elev-subiect al propriei activități de creație“;
- sintetizarea tendințelor generale ale profesorilor privind modul de interpretare, valorificare a basmului în vederea formării competenței literare a elevilor din clasele primare;
- analiza datelor desprinse din curriculumul disciplinar, din manualele școlare cu privire la basm ca text de studiu și la metodologia propusă de autorii de manuale.

**Valoarea aplicativă** a lucrării este validată de:

- modelul de valorificare/interpretare a basmului, axat pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și de educație literar-artistică, pe activități creativ-interactive și ludice, pe recunoașterea elevului ca subiect al actului de creație;
- stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor metodologice cu privire la formarea competenței literare a elevilor din clasele primare prin valorificarea creativă a basmului;
- examinarea pieselor curriculare de Limba și literatura română în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice, implicit, ale studierii interpretării basmului și formularea de recomandări pentru îmbunătățirea lor;
- diagnosticarea nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor din clasele primare, în funcție de cunoașterea basmelor, de interpretarea/valorificarea acestora;
- determinarea caracteristicilor profesionale ale cadrelor didactice de Limba și literatura română în ceea ce privește metodologia predării/valorificării basmului, ca sursă de formare a cititorilor; elaborarea de recomandări practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a profesorilor în domeniul educației literar-artistice.

**Implementarea rezultatelor științifice** s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic de formare, desfășurat pe parcursul anilor de studii 2018-2023, la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau”, Vânători-Neamț, Liceul Tehnologic „Ion Creangă”, Pipirig, Școala Gimnazială Domnească nr. 2, Târgu-Neamț, România. În experimentul de formare au fost implicați 240 de elevi din clasele primare și 40 cadre didactice, dintre acestea, 8 care au implementat modelul pedagogic elaborat.

**Aprobarea rezultatelor cercetării.** Rezultatele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor comisiei de îndrumare, colocviilor, conferințelor științifice internaționale și naționale, au fost valorificate prin publicații științifice la tema de cercetare, prin prelegeri și traininguri, lecții publice desfășurate în cadrul întâlnirii învățătorilor din zona Târgu-Neamț, a cursurilor de formare continuă din cadrul Casei Corpului Didactic, Neamț.

**Publicații la tema tezei.** Conținutul esențial al tezei a fost reflectat în 22 articole științifice, dintre care 4, în reviste științifice atestate în „Registrul revistelor științifice de profil”, 18 comunicări cu publicarea tezelor (9 - la conferințe internaționale, 4- cu participare internațională, 5 - naționale),

**Volumul și structura tezei:** adnotări în limbile română, engleză, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 206 surse bibliografice, 27 de anexe. În total conține 141 de pagini text de bază, 53 de figuri și 7 tabele.

**Cuvinte-cheie:** educație lingvistică, educație literar-artistică, competență, competență literară, competență de comunicare, basm, estetica basmului, morfologia basmului, atelier de creație, metode activ-participative, profesor, elev.

**Sumarul compartimentelor tezei:** Introducerea precizează tema, actualitatea și importanța problemei abordate, ipoteza, scopul, obiectivele, noutatea și originalitatea, rezultatele științifice obținute în cercetare, semnificația teoretică, valoarea aplicativă a lucrării; implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, cuvintele-cheie și sumarul compartimentelor tezei.

În **Capitolul 1**, „Repere psihologice, pedagogice și literar-estetice ale formării competenței literare a elevilor din ciclul primar prin intermediul basmului” sunt actualizate un șir de teorii și făcute mai multe precizări epistemologice asupra conceptelor-cheie: competență, competență literară, basmul ca specie literară, morfologia basmului. Teoriile respective sunt analizate în plan diacronic. Astfel, sunt analizate mai multe definiții, lansate de către diferiți cercetători, ale conceptului de competență, destul de profund și bogat în semnificații, totodată, indispensabil scopurilor și finalităților urmărite, practic, în toate domeniile de activitate umană (economie, informatică, psihologie, medicină, pedagogie), precum și ale celui de competență literară.

Totodată, sunt analizate un șir de teorii referitoare la originea basmului, la caracteristicile lui esențiale, la particularitățile de vârstă și psihologice ale elevilor claselor primare.

În **Capitolul 2**, „Cadrul metodologic de formare la elevii claselor primare a competenței literare prin valorificarea basmului” sunt analizate, în baza rezultatelor experimentului de constatare, opiniile profesorilor cu privire la rolul basmului în formarea competenței literare a elevilor, la modul de interpretare/valorificare a acestei specii literare epice, sunt scoase în evidență nivelurile, deficiențele elevilor privind receptarea/interpretarea basmului. Capitolul finalizează cu prezentarea „Modelului pedagogic de formare a competenței literare la elevii din clasele primare prin valorificarea basmului”.

În **Capitolul 3**, „Metodologia formării competenței literare a elevilor mici în procesul de valorificare a basmului”, în care este descris designul experimentului de formare, sunt prezentate reperele metodologice ale formării competenței literare a elevilor prin studierea/valorificarea basmului. Ulterior, sunt analizate rezultatele obținute în urma aplicării Modelului pedagogic, a nivelurilor și performanțelor elevilor, se formulează concluziile de rigoare. Capitolul finalizează cu analiza, în plan comparativ, a rezultatelor obținute în clasele experimentale și în cele de control.

În **Concluzii și recomandări** este făcută o analiză generală a principalelor rezultate teoretice și metodologice ale cercetării. Recomandările metodologice sunt adresate conectorilor de curriculum, de manuale școlare, cercetătorilor și formatorilor din domeniul educației literar-artistice, profesorilor-practicieni.

# **1. REPERE PSIHOLOGICE, PEDAGOGICE ȘI LITERAR-ESTETICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI LITERARE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE PRIN VALORIFICAREA BASMULUI**

## **1.1. Competențele ca finalități ale instruirii: delimitări conceptuale**

Conceptul de competență, destul de profund și bogat în semnificații, totodată, indispensabil scopurilor și finalităților urmărite, practic, în toate domeniile de activitate umană (economie, informatică, psihologie, medicină, pedagogie etc.) a fost introdus în circuitul universal, în 1959, de către psihologii Robert White, David C. McClelland, prin acesta, autorii înțelegând „suma cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care contribuie la capacitatea unei persoane de a-și îndeplini eficient (la standardele agreeate anterior) sarcinile și responsabilitățile postului (pe scurt, de a fi performant)” [195].

Ceva mai târziu (1990), psihologii David D. Dubois, William J. Rothwell au definit competența drept „o capacitate a unui angajat de a îndeplini sau de a depăși cerințele unui loc de muncă pentru a atinge nivelul de calitate așteptat, având în vedere limitările interne și externe ale unei anumite organizații” [190, p.5]. Multitudinea de definiții ale conceptului în cauză, lansate de către cercetători, pe parcurs, denotă, cel puțin, două direcții: prima axându-se pe ideea că o competență se constituie din cunoștințe și deprinderi, cealaltă, că în competență intră tot ce contribuie la performanța și succesul îndeplinirii unei sarcini sau a unui rol.

În linii mari, definirea termenului în cauză depinde de perspectiva din care este abordat. Raportate la domeniul educației, definițiile competenței sintetizează mai multe probleme: „Ce scop trebuie urmărit?“, „La ce rezultat se dorește a se ajunge pe termen lung?“, „Unde se vrea să se ajungă?“ etc. La rândul lor, problemele respective, ridică altele, având în vedere că, de la o epocă la alta, pe parcursul dezvoltării societății, scopurile educative se schimbă, în funcție de idealul educațional al colectivității. Fiecare epocă, așa cum o demonstrează istoria culturii, își are idealul său, realizat mai mult sau mai puțin perfect. În această ordine de idei, Gilbert de Landsheere, analizând planurile și programele de studii din perspectiva scopurilor învățământului primar belgian, din 1897 până în 1973, a ajuns la concluzia că „de-a lungul timpului, obiectivele educației nu se succed într-o ascensiune liniară și continuă spre un ideal psihologic și cultural. Din contra, linia este sinuoasă și nu lipsesc nici întoarcerile înapoi” [94, p 30].

Așadar, influențate de valorile sociale și culturale, finalitățile educației - așteptările, criteriile valorice, orientările în raport cu care sunt proiectate și desfășurate activitățile de



instruire, conform lui M. Minder, „trecând prin transformarea lor în intenții, apoi în scopuri, sfârșesc prin a fi traduse în obiective pedagogice și mai ales în obiective de competență“ [Ibidem, p. 31]. Această teză a lui M. Minder ne permite să concluzionăm că, alegerea finalităților, determină conținutul învățării și, nu în ultimul rând, definirea conceptului de competență, care, în viziunea autorului, înseamnă „cunoștințe dinamice, care mobilizează anumite „savoir dire”, „savoir-faire” și „savoir-etre” [Ibidem, p. 39]. În continuare, referindu-se la cele trei componente ale competenței, M. Minder făcea următoarele precizări: componenta „savoir dire” ține de categoria discursului, limbajului, răspunzând la întrebarea „a ști ce”; componenta „savoir faire” permite soluționarea unor probleme atât din punct de vedere motoriu, cât și din cel cognitiv, răspunzând la întrebarea „a ști cum”; componenta „savoir-etre” ține de voință, de afectivitate, de emoții și motivație și corespunde criteriului „a vrea să știi”.

Revenind la conceptul de competență remarcăm și viziunea Tatiane Șova, pe care cercetătoarea îl definește ca „un ansamblu de cunoștințe, capacități și abilități, organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale”[165, p. 62]. Conform acestei cercetătoare, formarea oricărei competențe trece prin patru faze:

- incompetența inconștientizată (subiectul nu are o anumită competență, dar nici nu realizează că ar avea nevoie de aceasta);
- incompetența conștientizată (subiectul își dă seama că nu poate face ceva și caută modalitatea de a depăși situația);
- competența conștientizată (subiectul, în procesul exersării, își evaluează comportamentele, raportându-le la ce a învățat);
- competența neconștientizată (subiectul manifestă comportamente integrate, care au devenit mecanizate). [Eadem, p. 62].

Sintetizând definițiile emise de cercetători, Tatiana Șova remarcă faptul că o competență, în afară de cunoștințe, priceperi, deprinderi, include și valori personale și profesionale.

O definiție oarecum discutabilă aparține cercetătorilor I. Jinga și E. Istrati. În viziunea acestora, competența reprezintă „capacitatea unui individ de a rezolva o problemă, de a lua cele mai potrivite decizii, de a desfășura o activitate în condiții optime“ [74, p. 77]. După cum lesne se poate observa, în definiția citată, termenul de competență este redus la cel de capacitate, autorii nefăcând vreo referință atât la aspectul cognitiv, cât și la cel atitudinal al termenului.

O altă definiție a competenței o atestăm în lucrările lui A. Nicu și D. Crețu. Potrivit acestora, competența reprezintă „ansambluri integrate de abilități și capacități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în

mod funcțional a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor în diferite contexte formale, nonformale și informale” [31, p. 98].

O opinie aproape de cea a lui Robert White și David C. McClelland aparține cercetătorului M. Singer, care înțelege prin competențe „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, ce permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu” [155, pp. 71-72].

În contextul abordării conceptului de competență, menționăm și alte definiții ale acestuia, pe care le considerăm importante în soluționarea problemei cercetării:

- a) „concordanța optimă dintre capacitatea individului și rezultatele activității sale” [151, p. 181];
- b) „capacități puse în aplicare, utilizate în diverse situații, potrivit cu regulile atribuite (asumate) pentru rezolvarea cu succes, în mod rațional și creativ, a diferitelor sarcini, probleme” [103, pp. 203-205];
- c) „o categorie de caracteristici individuale care sunt strâns legate cu valorile și cunoștințele acumulate”; „o aptitudine operațională validată” [52, pp. 7; 35-37];
- d) „capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util” [101, p. 7].

Multitudinea definițiilor citate confirmă faptul că o parte dintre cercetători, în încercarea de explicare a noțiunii de competență, insistă pe termenul de capacitate, altă parte - pe cel de cunoștințe și capacități. Așa cum menționam mai sus, competența include și componenta „savoir-etre”. În această ordine de idei, definiția lui M. Minder ni se pare cea mai plauzibilă, completă și adecvată demersului nostru.

În intenția de a fundamenta, în plan psihologic, pedagogic și teleologic, un model/referențial al proiectării competențelor generale pentru disciplina școlară, Vl. Guțu definește competența ca „un set” de capacități pentru a acționa/activa în situații nedeterminate”, ca „integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor”, ca „o caracterizare integrală a personalității”, în acest sens, ea însemnând:

- a) integrare a cunoștințelor, capacităților/abilităților și atitudinilor, dar și mijloc de realizare a activității cognitive, sociale, profesionale etc. (plan psihologic);
- b) trăsătură/calitate a personalității determinată social/educațional ce se formează și se manifestă în societate (plan sociopsihologic);
- c) obiectiv și finalitate a educației (plan pedagogic/teleologic)” [60, p. 6].

În demersul său, autorul citat propune și o tipologie a competențelor în funcție de câteva domenii de referință și anume:

- a) psihologic - competențe (metacompetențe) formate pe parcursul învățării disciplinelor școlare, dar și în cadrul activităților extracurriculare; competențe formate în cadrul studierii disciplinei școlare (generale și specifice); competențe formate în cadrul învățării unităților complexe de conținut (specifice);
- b) pedagogic - competențe-cheie; competențe transversale; competențe specifice disciplinei (generale); competențe specifice unității de învățare (intermediare/constitutive);
- c) teleologică - obiective generale orientate spre formarea competențelor specifice în cadrul studierii disciplinei școlare; obiective de referință orientate spre formarea competențelor specifice în cadrul studierii unității de învățare; obiective operaționale orientate spre formarea dimensiunii operaționale a competențelor” [60, p. 6].

Cât privește conținutul competenței, Vl. Guțu consideră că acesta poate fi raportat la diverse teorii de învățare, cum ar fi:

- a) teoria inteligențelor multiple, având ca mecanism al „traducerii“ realității în proces psihic, în structura intelectuală următoarea stadialitate: modelarea rudimentară, interiorizarea unui sistem simbolic specific, reprezentarea într-un sistem noțional specific, exprimarea într-un registru de roluri sociale și profesionale;
- b) teoria constructivistă, care pune accentul pe construirea cunoașterii prin resursele intime ale individului: inițiativă, activism, propria experiență;
- c) teoria gestaltivismului, care se axează pe: integralitatea percepției, organizarea spontană a „câmpului de experiență”, descoperirea soluției etc.;
- d) teoria acțiunilor mentale realizate în etape, lansată de P. Galperin [Ibidem, p. 7].

Un alt cercetător, Philippe Jonnaert, abordând conceptul de competență, a insistat asupra a șase caracteristici ale acesteia și anume:

- a) competența este asociată tot timpul cu o situație/problemă care face parte dintr-o familie de situații/probleme ce trebuie rezolvate;
- b) experiența, cunoștințele acumulate de către o persoană/grup sunt decisive pentru dezvoltarea unei competențe;
- c) dezvoltarea unei competențe se bazează pe antrenarea și coordonarea unor resurse specifice/nespecifice populației, unor circumstanțe ale situației/problemei și a contextului acesteia;
- d) o competență se formează doar dacă problema ce trebuie rezolvată este tratată corect și din punct de vedere social;

- e) o competență rezultă dintr-un proces temporal, complex, dinamic, dialectic și constructiv, ea nu este sinonimă cu însuși procesul și poate fi declarată competență formată numai după rezolvarea cu succes a situației/ problemei și după validarea ei socială;
- f) o competență nu este previzibilă și nu poate fi definită apriori, ea depinde de acțiunile unei persoane/unui grup de oameni, de cunoștințele lor, de înțelegerea problemei, de resurse, de experiență etc. [202].

Interpretată de unii cercetători ca un tot întreg compus din cunoștințe, capacități și atitudini, competența poate fi aplicată și cu sensul de standard de performanță. O persoană competentă este considerată aceea care corespunde standardelor recunoscute de colectivitatea/mediul în care ea activează și și exercită rolul. Totuși, conceptele „performanță” și „competență”, nu sunt sinonimice, performanța fiind o acțiune eficientă într-o situație dată, iar competența -„un potențial al acțiunilor, eficientă într-un ansamblu de situații” [130, p.24].

Totodată, spre deosebire de performanță, competența, conform lui J. Cormier, are următoarele caracteristici:

- a) este complexă (integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile, într-un proces complex de manifestări; mobilizează, ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită, simultan, toate componentele sale);
- b) este relativă (spre deosebire de un obiectiv ce poate fi atins, o competență nu va fi niciodată atinsă, ea se dezvoltă pe parcurs, trecând de la un nivel inferior la unul superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care competența poate să se manifeste, prin specializarea resurselor pe care ea este capabilă să le utilizeze și standardele din ce în ce mai exigente care respectă performanțele pe care le generează);
- c) este potențială (spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în contextele diferite ale sistemului de învățământ, când elevul va fi singur în fața unei sarcini de îndeplinit; competența se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate);
- d) este exercitată într-o anumită situație (competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată sau adaptându-se în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și complexe cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate);

- e) este completă și insecabilă (competența nu este divizibilă, ea generează o situație, astfel este o non-competență, o simplă resursă; dezvoltarea competențelor nu poate fi efectuată într-un mod secvențial sau segmentat, dar într-un fel concentric);
- f) este transferabilă (deoarece competența trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibile, ci presupune că educatul este capabil să reutilizeze procesele, adaptându-le deliberat la un nou context, schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile; o competență rezidă în transfer și nu în reproducere);
- g) este conștientizată (competența este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor; persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține, astfel apare conceptul de autocunoaștere, de autoevaluare, diferite mecanisme destinate a conștientiza conținuturile) [Apud 130, pp.24-25].

Dezbătând conceptul pedagogic de competență, S. Cristea susține că acesta reprezintă „dimensiunea psihologică a obiectivelor educației care definesc un set de capacități cognitive, afective, acționale (psihomotorii), angajate în realizarea unor performanțe concrete, observabile punctual, în sens comportamental” [34, p.55]. Axându-și demersul pe taxonomia obiectivelor psihologice cognitive, elaborată de B. S. Bloom, cercetătorul român regroupează cele șase categorii de competențe în cadrul unui model pedagogic deschis, aplicabil la toate nivelurile și disciplinele de învățământ, în toate etapele și secvențele didactice. Acest model pedagogic deschis include:

- a) competențe de gradul I, care intervin în fazele inițiale ale învățării (cunoaștere simplă; înțelegere; aplicare);
- b) competențe de gradul II, care intervin ulterior, în fazele avansate ale învățării (analiză; sinteză; evaluare critică).

Potrivit lui S. Cristea, ambele categorii de competențe pot fi probate comportamental la nivel de conduite (cognitive) dobândite prin activitatea de instruire (realizată prin acțiuni de predare - învățare - evaluare) exprimate în termeni de performanțe concrete, proprii unei discipline, validată social (care confirmă o anumită competență psihologică). În consecință, fiecare competență, de ordin psihologic, valabilă pe termen mediu și lung, este probată prin anumite performanțe, exprimate prin conținuturi ale unei discipline de învățământ, validate social, confirmate pe termen scurt (în cadrul unor activități didactice concrete/lecție etc.) [Ibidem p 55].

În contextul discuțiilor despre natura, caracteristicile, structura competenței se înscrie și opinia lui V. Fluieraș, care consideră că o competență „exprimă și validează autoritatea

epistemică și implicit performanța, întotdeauna în contexte particulare și în relație directă cu nivelul realizării funcțiilor sale, echivalente cu constantele competenței din planul proiectiv al acesteia” [48, p. 121], că „prin geneza și menirea sa, competența este un produs specific omenesc, rezultat al unor procese superioare ale omului, manifestat continuu în domenii ale realului, în general, vizibil în comportamente, în acțiuni, în efecte, în acte, în produse, în atitudini etc.” [Idem, p.121].

Definirea competenței la nivel pedagogic a avut și un impact deosebit asupra paradigmei educaționale. Consiliul European (Lisabona, 23-24 martie, 2000) a concluzionat că un cadru european ar trebui să definească noile competențe de bază ale învățării pe tot parcursul vieții, ca o măsură-cheie la procesul de globalizare și de trecere la economiile axate pe cunoaștere. Această concluzie a fost reluată, în mod regulat, de către Consiliul Europei (Stockholm - 23-24 martie, 2001, Barcelona - 15-16 martie, 2002, Bruxelles - 20-21 martie, 2003, 22-23 martie, 2005; Lisabona - 2005). Astfel, în ședințele sale de la Stockholm, Barcelona, CE a aprobat obiectivele concrete ale sistemelor europene de educație și de formare profesională, precum și un program de lucru („Educație și formare 2010“) ale cărui obiective urmau să fie realizate până în 2010. Ca rezultat, în „Recomandarea 2006/962/ a CE din 18 decembrie, 2006 a Parlamentului European și a Consiliului European, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții” au fost stabilite opt competențe-cheie:

- (1) comunicarea în limba maternă;
- (2) comunicarea în limbi străine;
- (3) competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii;
- (4) competența digitală;
- (5) competența socială și competențe civice;
- (6) a învăța să înveți;
- (7) inițiativă și antreprenariat;
- (8) sensibilizare și exprimare culturală.

Aceste competențe, așa cum se arată în *Recomandarea CE*, au fost determinate de faptul că Uniunea Europeană continua să se confrunte cu tendința de globalizare, cu noi provocări, precum și cu necesitatea fiecărui cetățean de a se adapta, în mod flexibil, unei lumi aflate într-o schimbare rapidă și puternic interconectată. Tot în documentul respectiv găsim și o definiție a competențelor-cheie: „un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și inserția profesională”

Axarea învățământului pe formare de competențe a provocat mai multe discuții între adepții și criticii acestei schimbări de paradigmă educațională, astfel fiind ridicate un șir de probleme ce vizează însuși conceptul „competență”, dar, mai mult, consecințele adoptării modelului respectiv. În această ordine de idei, un promotor al învățământului axat pe competențe, Ph. Perrenoud, își argumentează opinia în felul următor: „Reformele curriculare actuale nu ar fi necesare, dacă școala și-ar respecta promisiunile, dacă cunoștințele, din momentul acumulării lor, ar deveni transferabile, mobilizabile, dacă ar deveni resurse pentru viață, atuuri în relațiile sociale” [203].

Alți doi promotori ai teoriei respective, Bronckart J. P., Dolz J., considerând noua direcție o pedagogie a integrării, susțin că aceasta nu este altceva decât „o tentativă de a redefini și de a organiza într-un concept general și totodată diferențial - competențe - atât obiectele și obiectivele demersurilor de formare, cât și capacitățile dobândite sau cerute de la subiecți de către formatorii lor” [197, p. 28], că centrarea pe competențe prevede capacitatea de a aplica în practică cunoștințele teoretice în situații complexe, care îi permit individului să acționeze în mod independent, autorii, prin „a acționa în situații complexe”, înțelegând „a gândi, a analiza, a interpreta, a anticipa, a decide, a negocia, a reglementa” [Ibidem, p.29].

Elaborat în conformitate cu prevederile *Codului Educației al Republicii Moldova* în care se stipulează că „educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [22], *Cadrului de referință al Curriculumului Național (2017)*, *Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul general (2018)*, cu *Recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (Bruxelles, 2018), Curriculumul național, inclusiv cel pentru disciplina Limba și literatura română, are la bază un sistem de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale, format din:

- a) acompetențe-cheie/transversale;
- b) competențe specifice disciplinei;
- c) sisteme de unități de competențe proiectate pentru o unitate de învățare;
- d) unități de competențe, constituate ale competențelor, care facilitează formarea competențelor specifice [38].

Cât privește curriculumul național românesc, el este de asemenea centrat pe formarea competențelor-cheie „necesare unei dezvoltări durabile, promovării mediului antreprenorial și

pentru adecvarea la modele culturale ale unui viitor imprezibil” [147, p. 5]. Acest document stipulează următoarele tipuri de competențe:

- a) competențe-cheie/transversale, recomandate de CE (se formează, se dezvoltă și se diversifică pe întreaga durată de școlaritate);
- b) competențe generale (propriei unei discipline/domeniu de pregătire și care durează pe întreaga perioadă a studierii unei discipline);
- c) competențe specifice (propriei unei discipline și care se formează pe parcursul unui an școlar) [Ibidem, p. 19].

Trebuie să menționăm că, abordarea competențelor ca finalități ale procesului de instruire, a cunoscut în învățământul românesc, mai multe etape, între anii 2001-2010. Primele programe centrate pe competențe s-au realizat în anii 2001-2002, pentru clasele de liceu a XI-a și a XII-a, apoi în anii 2003-2004, pentru clasele a IX-a și a X-a, și în 2007, când s-a trecut definitiv, în întreg ciclul liceal, la învățarea centrată pe competențe. Începând cu 2009, la inițiativa CNCEIP (Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar), s-au revăzut programele școlare pentru gimnaziu, introducându-se termenii de competențe generale și competențe specifice, în locul obiectivelor-cadru și al obiectivelor de referință.[2, p. 20].

Analiza în plan comparativ a setului de competențe stipulate în cele două curricula citate scoate în evidență faptul că în documentul din România se operează cu trei concepte: „competențe transversale”, „competențe generale” și „competențe specifice”. În curriculumul din Republica Moldova conceptele „sisteme de unități de competențe”, „unități de competențe”, „competențe specifice”, chiar dacă sunt sumar explicate, ridică anumite semne de întrebare, în special, cu privire la sensurile propriu-zise ale termenilor „unități”, „sisteme”, „sisteme de unități”, precum și la nefundamentarea lor.

În concluzie subliniem că, dincolo de toate definițiile existente, ce aparțin cercetătorilor din domeniu, conceptul de competență nu este încă unul pe deplin fundamentat din punct de vedere teoretic. Cu toate acestea, centrarea pe competențe, reprezintă un element central al majorității reformelor curriculare și nu în ultimul rând, o prerogativă și stringență a timpului.

## **1.2.Competența literară – obiectiv-cadru al receptării operei artistice**

Secolul XXI este supranumit secolul informației, societatea umană - societate a cunoașterii, iar educația - domeniu esențial obținerii stării de libertate a ființei umane. Introducerea în învățământul românesc, inclusiv în cel din Republica Moldova, a conceptului de curriculum (1997) a schimbat substanțial și paradigma educațională.

Funcționând dinspre o doctrină politică, ce impunea educației convertirea principiilor proprii la cele ale doctrinei, predarea-învățarea disciplinei Limba și literatura română a început



să se întemeieze pe teorii, concepte, idei, principii din domeniul filozofiei artei, a limbajului, esteticii, pedagogiei, psihologiei etc. În acest context, putem vorbi și despre conceptul de educație literar-artistică, lansat în Republica Moldova de către Vl. Pâslaru, pe care cercetătorul îl definea ca „formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic iminent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [129, p. 23]. După cum lesne se poate observa, din însăși definiție, termenul „educație literar-artistică”, cu multiple semnificații, afirmă, în primul rând, valoarea de subiect creator, constructor, autoreflexiv al celui educat, un sistem propriu de activitate lectorală și totodată raportul „subiect-obiect” în creație, receptare și educație.

Reforma învățământului din 1997 a trasat un nou scop educațional și pentru componenta Limbă și comunicare, cel de educație lingvistică, prin care se înțelege „formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării” [130].

Finalitățile educației lingvistice și ale educației literar-artistice sunt expuse în Curriculumul la Limba și literatura română - document conceptual-normativ al disciplinei școlare respective. Întrucât competențele specifice constituie înseși finalitățile educației literar-artistice și lingvistice, ele se referă, prioritar, la următoarele componente lingvistice și literare: „identitatea lingvistică și culturală a elevului în context național, interacțiunile verbale în diverse situații de comunicare orală; lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii; producerea textelor scrise de diferite tipuri și pe suporturi variate; limba ca sistem și normele lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice); experiențele lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață” [78, pp.7 - 8].

Cât privește competența literară, ca principală achiziție a elevului cititor și ca finalitate a educației literar-artistice, aceasta a fost definită de Vl. Pâslaru drept „un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură, capacități literare-lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adevărată a activității de lectură”. [129, p.37]. Remarcăm în definiția respectivă trei componente/aspecte esențiale ale competenței literar-lectorale: cognitiv (cunoștințe), psiho-motor (capacități literare-lectorale) și atitudinal (atitudini, dorințe, emoții etc.). Aspectul cognitiv, susține Vl. Pâslaru, este reprezentat de un sistem de cunoștințe, precum:

- cunoștințe teoretice, conceptele de literatură și artă, principiile literaturii și artei;
  - cunoștințe de bază:
- a) estetice (principiile receptării artistice, priorității receptorului);

- b) literare, referitoare la formă, mesaj, personaje, acțiune, trăiri, moduri de expunere, etc;
- c) teoretico-literare, ce vizează definirea și înțelegerea noțiunilor și categoriilor literar-estetice,
- d) psihologice (receptarea, imaginația, gândirea, creația literar-artistică);
- e) pedagogice (principiile ELA, scopul și obiectivele ELA, cunoștințe despre sistemul de activitate literară-lectorală a elevilor, despre valorile competenței literar-lectorale etc.).

Domeniul psiho-motor al competenței literar-lectorale, conform lui Vl. Pâslaru, se constituie din capacități literar-lectorale de:

- a) receptare, adecvată principiilor literaturii și artei, a fenomenelor și operelor literare;
- b) de imaginare a fenomenelor operei literare;
- c) de gândire artistică (stabilirea și evidențierea, analiza comentariul, interpretarea, inclusiv comparativă, a fenomenelor și a operelor literare);
- d) de creație literară și artistică.

Cât privește domeniul atitudinal al competenței literare, el se manifestă în:

- a) dorințe, așteptări și idealuri artistice;
- b) emoții estetice și stări afective;
- c) acte de voință în valorificarea apropiată a operelor literare;
- d) evaluarea fenomenelor și operelor literare și evaluarea actelor de receptare, a propriei stări de lectură, a achizițiilor gândirii și creației literar-lectorale;
- e) idei și concepte personale despre fenomenele operei literare;
- f) comportamente literar-artistice și auctoriale [129, pp. 38 - 39].

În lucrarea sa *Limba și literatura română în gimnaziu: structuri didactice deschise*, A. Pamfil, cu referință la lectura și interpretarea operei literare, insistă asupra conceptelor „competență culturală”, „competență lecturală”, „competență de comprehensiune”, „competență de interpretare”.

Cel dintâi termen, în viziunea cercetătoarei, vizează „formarea unor reprezentări culturale coerente, un dialog cu valorile trecutului și prezentului, ce face cu putință inițierea elevului în orizontul spiritual al comunității și deschide, în același timp, un spațiu de proiecție și de descoperire a propriei identități” [122, p.23].

Cel de-al doilea concept, „competența lecturală”, este legat de însăși activitatea de lectură, care, conform autoarei, „activează unele structuri cognitive și afective complexe, desfășurarea unor procese diverse, acestea întinzându-se de la recunoașterea cuvântului sau selectarea ideii centrale a unei fraze până la configurarea sensului global” [Idem, p. 135]. Structurile cognitive, afirmă autoarea, se referă, pe de o parte, la cunoștințele despre limbă (lexic, sintaxă, morfologie),

despre text (structuri textuale prototipice) și discurs (modalități de structurare/adequare a mesajului în funcție de situația de enunțare), cunoștințe despre lume ale cititorului, informațiile pe care le are despre universul referențial al textului și în absența cărora comprehensiunea este dificilă, uneori, imposibilă. Structurile afective se referă la atitudinea generală pe care elevul o are față de lectură și la interesele pe care și le dezvoltă în calitate de cititor, la capacitatea de a-și asuma riscuri, imaginea de sine ca lector sau frica de eșec” [122, p.136].

Cât privește conceptele „competență de comprehensiune“ și „competență de interpretare“, autoarea nu insistă asupra lor, ci a celor de comprehensiune și interpretare, definindu-le pe acestea din urmă în felul următor: „comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui și aparține privirii inocente sau ingenue, iar interpretarea este cuprinderea textului din exterior și aparține privirii critice” [Eadem, p. 142].

În cazul lui P. Cornea, un reputat cercetător în domeniul teoriei lecturii, putem vorbi despre câteva tipuri de competențe ale cititorului-ideal și anume: competența de comunicare, competența culturală, competența literară, competența lectorală. Din însăși această înșiruire se observă că autorul român face o anumită diferență între competența literară și cea lectorală. Astfel, în viziunea autorului, competența literară presupune cunoașterea de coduri și experiența transtextualității, ea înseamnă mai mult decât o simplă achiziție, deoarece „trăsătura ei definitorie o constituie *creativitatea*, dat fiind faptul că „în orice lectură literară, nu e vorba doar de utilizarea (adekvată „situației“) a diferitor convenții care formează genul, stilul, gruparea, autorul, ci și de capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și a produce interferențe, căci orice operă se înscrie într-o zonă a posibilului literar, pe care n-o epuizează, practic, niciun fel de convenții” [24, p. 88].

Referindu-se la responsabilitatea școlii de a forma competența literară, P. Cornea sublinia că profesorii recurg la o didactică puțin recomandabilă, ei încercând să normeze accesul elevilor la sens, furnizând, indiferent de natura textului, interpretări canonice (scrise pe tablă ori dictate pentru a fi memorate), în alte cazuri, aplicând mecanisme decodificatorii similare tuturor tipurilor de texte. Având în vedere faptul că sistemul codurilor literare este foarte variat și în continuă transformare, perspectivele de descifrare a lor trebuie să fie și ele diferite. Prin urmare, specificitatea operei literare, din punctul de vedere al genurilor, speciei literare cărora aparține, a codurilor și subcodurilor este o condiție sine qua non de care trebuie să țină cont profesorul în procesul de formare la elevi a competenței literare.

În contextul abordării competenței literare, P. Cornea se referă și la competența culturală, care este indisolubil legată de prima. Conform cercetătorului român, competența culturală, în afară de faptul că este aptitudinea de a integra și ierarhiza cunoștințele, de a le folosi în mod

productiv, mai „cuprinde corpusul rezumativ al cunoștințelor de bază în diverse domenii, mica enciclopedie difuzată de învățământul elementar obligatoriu: un set de evidențe ale simțului comun, un tezaur sapiențial, care condensează experiența multiseclară a colectivității, o listă de personalități venerate și un ansamblu de mituri și simboluri” [24, p. 90]. Opinia cercetătorului merită a fi luată în considerare, cel puțin, în cazul cercetării noastre, deoarece, practic, este imposibil a forma la elevi competența literară în afara celei culturale, însăși noțiunea de competență, avându-și originea în disciplinaritate, se situează în sfera interdisciplinarității, include experiența metacognitivă a individului. În această ordine de idei putem vorbi despre natura și caracterul complex al competenței literare, dovadă fiind și cele șase componente ale ei, pe care le scoate în evidență M.-M. Rusu în articolul său:

- a) *componenta verbală* în care se integrează dimensiunea lingvistică, cea textuală și cea discursivă a limbii;
- b) *componenta cognitivă* - identificarea proceselor intelectuale care conduc la producerea și înțelegerea limbajului;
- c) *componenta enciclopedică* - implică cunoașterea aspectelor lingvistice specifice unor domenii (știință, tehnică, etc);
- d) *componenta ideologică* - implică dezvoltarea capacității de a reacționa la anumite idei, valori, principii;
- e) *componenta literară* - valorificarea creativității în comunicare;
- f) *componenta socio-afectivă* - implică formarea sentimentelor și atitudinilor care pot influența comportamentul lingvistic. [149, pp 124-137].

Despre rolul competenței de comunicare în formarea la elevi a competenței literar-lectorale s-a pronunțat și C. Șchiopu, care susține că „formarea competenței de comunicare reprezintă o pistă de lansare pentru formarea și dezvoltarea competențelor lectorale” [160, p. 100].

Totodată, trebuie luați în considerație și factorii pe care-i integrează competența de comunicare, menționați în lucrările mai multor cercetători (Beaugrande-Dressler, P. Bourdieu) și anume:

- a) un set de modele globale lingvistice (conținuturi semantice, scheme - evenimentele, situațiile dispuse în ordine cronologică ori cauzală și scenariile, care specifică rolurile și acțiunile participanților în vederea atingerii unui anumit obiectiv);
- b) o serie de strategii preferențiale (concentrarea atenției asupra primei părți a enunțurilor, selectarea prioritara a informației, autocorectarea pe parcurs);
- c) modalitatea utilizării în situație a cunoștințelor lingvistice (utilizarea materialului lingvistic spre a face față diverselor împrejurări ale vieții) [24. pp. 86 - 87].

Conceptul de literatură, inclusiv, cel de competență literar-lectorală, așa cum afirmam mai sus, îl implică pe cel de cod, definit de Miller ca „un sistem de simboluri bazat pe acordul aprioric dintre sursă și destinatar, iar de U. Eco, drept „un sistem de probabilitate, ce se opune echiprobabilității sistemului în punctul de plecare pentru a-l domina din unghiul comunicării” [Apud 24, p. 73]. Abordând problema respectivă, Roland Barthes scoate în evidență câteva tipuri de coduri ale operelor literare: hermeneutic (grupează fragmentele secretului diseminat în text), proieretic (constituie linia propriu-zis narativă, povestea), simbolic (totalizează sensurile aluzive și substituirile), semantic (se referă la sistemul semnificațiilor textului), cultural sau ideologic (conține un corpus de citate, o mică enciclopedie a locurilor comune) [Apud:24 p. 78].

D.W Fokkema, de asemenea, propune un model de coduri, care se constituie din: codul lingvistic (il dirijează pe lector să citească textul ca un text în română), codul literar (il predispune pe lector să citească textul ca literatură, ca unul fictiv), codul generic (îi indică cititorului sarcina de a-și activa așteptările legate de gen), codul perioadei sau sociocodul (activează cunoștințele asupra unei unor convenții ale perioadei sau asupra unei comunități specifice), codul idiolectat al autorului (se constituie pe baza trăsăturilor definitorii și recurente ale operelor scriitorului) [Ibidem, p. 79]. Analizând modelul codurilor propus de Fokkema, Paul Cornea concluzionează că principala funcție a codificării este de a servi ca „orizont de așteptare” pentru cititor și ca model de scriitură pentru alți autori. Raportându-le la tema de cercetare, considerăm că aceste coduri, remarcate de Fokkema, constituie repere teoretice plauzibile și eficiente ale interpretării basmului, implicit, ale formării la elevi a competenței literar-lectorale.

Este cunoscut că lectura are un impact pozitiv considerabil asupra dezvoltării/formării ființei umane. Implicând relația „autor-text-cititor”, ea necesită o serie de abilități mentale, implică activități de gândire logică, imaginativă, creativă în momentul în care cititorul conversează cu textul. În acest sens este și opinia lui Nicolae Manolescu: „A citi înseamnă a învăța, înseamnă o formă de experiență sau, mai bine zis, un multiplicator pentru experiențele noastre, căci, dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi săraci. Cred, din contra, că cititul furnizează vieții o enormă cutie de rezonanță, în care întâmplările trăite de noi se confruntă cu cele trăite sau imaginate de alții și în care, prin comparație, semnificațiile le sporesc considerabil” [80, p. 9].

Abordând conceptul de competență de lectură, din perspectiva structurii și a mediului de formare, precum și ca obiectiv-cadru al formării cititorului, M. Hadîrcă subliniază că, prin lectură, elevul se informează, cunoaște, înțelege, descifrează sensuri, comentează textul pe care l-a citit, își dezvoltă imaginația, găsește răspunsuri la unele întrebări pe care și le pune. Mai mult decât atât, caracterizând activitatea de lectură școlară drept un tip general de învățare, ce se

realizează în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, dar într-un mod specific fiecărui obiect, autoarea susține caracterul transversal, transdisciplinar al competenței de lectură [62, p. 120].

Lectura unui text implică descifrarea sensurilor acestuia. Prin urmare, lectura înseamnă receptare și interpretare. La rândul ei, receptarea este un element definitoriu al oricărui proces de comunicare artistică. Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, U. Eco făcea următoarea precizare: „Un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar; urmărește să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate” [42].

Formă specifică a activității umane, ce „repetă și reproduce structura activității creatoare a artistului (prin „co-operare” și „post-creație”), dar în ordine inversă” [87, pp. 238 - 262], receptarea artistică diferă de la receptor la receptor. În această ordine de idei, R. Muller-Freienfels, distinge două categorii de receptori și anume: „participantul” – un dionisiac, un afectiv, un spontan, care se solidarizează cu opera, identificându-se eroilor, bucurându-se ori întristându-se cu ei și „spectatorul” – un apolinic, un raționalist, un lucid, care urmărește opera ca un spectacol, fără a-și pierde controlul critic al judecăților și sentimentelor [Apud 177, pp. 56 – 65].

În abordarea conceptului de competență literar-lectorală o importanță deosebită o are teoria lui W. Iser referitoare la relația „autor-text-cititor”. „Acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor”, susține autorul [70, p.175]. Cât privește cititorul, în opinia autorului, el, de la un moment înainte, își abandonează propriile criterii, dacă acestea nu-l ajută să găsească echivalențele de sens necesare înțelegerii operei și de-abia la încheiere, când reia contactul cu e-ul său empiric și recade în istorie, el își recapătă deplin aptitudinea interogării și a judecății critice. Convențiile, normele, așteptările devenite astfel teme ale operei literare suscită în sine interesul cititorului. Urmărind strategiile inițiate de text, caută acele puncte de orientare ce-i permit înțelegerea motivelor pentru care a avut loc o anumită selecție a normelor în operă și o anumită deplasare și realizare a lor” [Ibidem, p. 176].

Competența literar-lectorală și artistică, se referă la capacitatea de a citi de a interpreta, de a analiza și de a evalua texte literare (lectură critică), de a le integra în contextul social și istoric de care aparțin, abilitatea de a recunoaște stiluri, teme, motive literare, precum și utilizarea cunoștințelor literare pentru a crea propriile texte (scriere creativă) sau pentru a exprima propriile

părerii despre literatură și arta scrisului și este absolut esențială pentru dezvoltarea gândirii critice, a capacităților creatoare și a sensibilității estetice [109].

În concluzie, teoria lecturii și cea a receptării, opiniile cercetătorilor cu privire la orizontul de așteptare, la relațiile cititorului cu textul, la statutul cititorului ca cel de-a doilea subiect al operei literare, la categoriile de cititori contribuie esențial atât la definirea termenului de competență literar-lectuală, cât și la formarea acesteia în procesul studierii literaturii ca disciplină școlară.

### **1.3. Basmul, specie a literaturii pentru copii: definiție, caracteristici**

Existența basmului ca specie literară epică distinctă este admisă de ipoteza că el se prezintă ca un element fundamental al culturii și ca „ogindă a sufletului și sentimentelor etern-umane”. Atribuindu-i determinativul de gen, G. Călinescu, în lucrarea sa *Estetica basmului*, [19, p. 9] considera că basmul este în același timp mitologie, etică, știință, observație morală, subliniind astfel atât vastitatea, cât și complexitatea lui. Acest fapt a suscitat interesul cercetătorilor, care au emis mai multe teorii referitoare la originea basmului, la caracteristicile lui esențiale. Una dintre teorii este cea mitologică, susținută de Max Muller și de frații Grimm care considerau că „poveștile din epoca modernă nu sunt decât fragmente dintr-o astfel de viață altădată organică. Ele n-ar fi decât sfărâmaturi ca dintr-un diamant, împrăștiate pe pământul acoperit cu iarbă și flori” [172 p. 9], și de Max Muller conform căreia, basmele ar proveni din miturile indoeuropene vechi, fiind preluate și dezvoltate de fiecare popor, transformate în funcție de realitățile societății respective, referitoare la natură, societate, om [Apud 133, p.39].

De menționat și teoria migraționistă/difuzionistă a lui Th. Benfey, care susține că basmele au ca unică sursă vechea literatură indiană, creată de călugării budiști în templele lor, că specia în cauză s-a răspândit odată cu migrația popoarelor și ca rezultat al contactelor culturale dintre popoare [Ibidem, p.40].

Un punct de vedere contrar teoriei migraționiste aparține cercetătorilor E. B. Tylor și A. Lang, adepți ai teoriei poligenetice/antropologice. Constatând similitudinea motivelor și tiparelor narative la popoare aflate la distanțe foarte mari ce nu ar permite contactul cultural între ele, autorii respectivi susțin ideea că basmele au rădăcina în credințele primitive, comune speciei umane, că ele, basmele, au apărut independent la popoare diferite [Apud.141, p.13].

O altă teorie, cea a originii totemice, care aparține lui Arnold van Gennep, afirmă că basmele derivă din transformarea succesivă a credinței într-un animal sacru, protector, fapt ce explică rolul ce îl au animalele în basm [Idem].

Nu mai puțin importantă este și teoria onirică, susținută de F. Laistner și B. P. Hașdeu, care afirmă că basmul își are rădăcinile în vis. Hașdeu consideră că în vis, omul trăiește lucruri

fantastice și că, uneori, acesta nu reușește să facă clar distincția dintre vis și realitate [Apud 133, p.40].

În câmpul cercetării basmului, un ecou răsunător îl constituie teoria lui Vl. Propp, expusă în *Morfologia basmului*, prelucrată și aplicată ulterior cu rigoare în lucrările lui A. Dundes [191, pp. 206-215], în cercetările colaboratorilor din cadrul centrului de cercetări semiologice de la *Ecole Pratique des Hautes Etudes din Paris*: Cl. Brémond [196, pp. 4-32], J. Greimas [200, pp. 28 - 59], T. Todorov [207, pp. 125 - 15], care nu numai că au folosit experiența *Morfologiei*, dar și au extins-o la studiul literaturii culte.

A. J. Greimas a elaborat, de pildă, un model narativ „actanțial“ de inspirație lingvistică, derivat, în bună măsură, din *Morfologie* [199], iar Cl. Brémond a propus o versiune utilizabilă pentru toate tipurile narative a modelului funcțional din *Morfologie*, punând în evidență funcții pivot, deschizătoare de alternative contradictorii, precum și o schemă bidimensională, de rigoare logică și capacitate explicativă superioare schemei originare.[196, pp. 4-32].

În spațiul românesc, principiile *Morfologiei* lui Propp au fost preluate și valorificate de către M. Pop [137, pp. 5-12].

Noutatea și originalitatea lucrării lui Propp, cel puțin pentru acea perioadă, constă în redefinirea și ilustrarea sistematică a principalelor precepte teoretice și metodologice ale analizei formaliste a basmului, un concept-cheie în demersul său fiind cel de funcții ale personajelor, la care vom reveni ceva mai jos.

Cât privește înseși tentativele de definire a basmului, majoritatea cercetătorilor insistă, de regulă, pe caracteristica de bază a acestuia: o născocire fabuloasă, o formă de reflectare subiectivă, fantastică, a realității fizice și/sau sociale. Astfel, I. C. Chițimia definește basmul ca „poveste fantastică, neadevărată, cu o anumită morfologie și structură stilistică”[21, p. 23], iar George Călinescu, abordând conceptul în cauză prin prisma unor principii estetice unitare, susține că „basmul este o operă de creație literară, cu o geneză specifică, o oglindire în orice caz a vieții în moduri fabuloase” [19, p. 5].

Pornind de la ideea că basmul este un gen vast, că el depășește cu mult romanul, fiind, în același timp, mitologie, etică, știință, observație morală etc., esteticianul român, consideră drept caracteristică a lui, faptul că eroii nu sunt numai oameni, ci și anume ființe himerice, animale, ființele neomenești având psihologia și sociologia lor misterioasă, lipsa acestora dintr-o narațiune, însemnând că nu mai este vorba despre un basm [Ibidem, p. 6].

O părere asemănătoare lansează și cercetătorul Ovidiu Bîrlea, în viziunea căruia basmul este „o narațiune puternic schematizată, dar verosimilă, în care protagonistul uman învinge toate piedicile și este răsplătit la urmă prin câștigarea tronului împărătesc sau prin îmbogățire.



Verosimilitatea caracterizează atât basmul nuvelistic, cât și cel fantastic, decât că are alte coordonate” [10, pp. 255 - 256]. În încercarea de a defini basmul, Ov. Bîrlea insistă și pe faptul că „în ciuda sceneriei sale cu atâtea elemente miraculoase, adesea derutante, basmul fantastic reflectă problemele mari ale societății, cu vechime multimilenară /.../, că acțiunea din basme are întindere biografică, dar, spre deosebire de epopee și roman, eroul e urmărit numai până la nuntă, care, de obicei, coincide și cu obținerea tronului, reprezentând deci punctul culminant nu numai al acțiunii din basm, ci și apogeul ce se poate închipui în viața unui om” [10, p. 256].

Formalistul rus B. Tomașevski descria specia respectivă ca „grupare constantă de procedee combinate în sisteme, căreia dominantele îi imprimă individualitate” [167, p. 302].

O altă cercetătoare, I. Petraș, consideră că basmul este o „specie a epicii populare și culte, de obicei, în proză, în care personaje imaginare traversează întâmplări fantastice, forțele Binelui învingându-le pe cele ale răului” [132, p. 228].

Aceleași caracteristici ale basmului atestăm și în definiția din *Grande Enciclopedia di Arti, Scienze, Tecniche, Lettere, Storia, Filosofia, Geografia, Musica, Diritto, Economia, Sport e Spettacolo*, de Edigeo: „Basmul este o poveste fantastică, de origine populară și tradiție orală, în care interacționează personaje și ființe supranaturale de diferite tipuri (magi, zâne, gnomi etc.)” [198, p. 802].

O definiție a conceptului în cauză atestăm și în lucrarea lui V. Propp, autorul considerând că „basmul fantastic este o narațiune construită pe o succesiune ordonată a funcțiilor, dintre care unele pot lipsi, altele pot fi reluate, cu adăugirea că suita completă - respectiv orice dezvoltare de la Prejudicierea (Lipsa) inițială, prin funcții intermediare, la funcții deznodământ, se poate duplica, triplică, etc.” [142, p. 101]. În cazul definiției respective trebuie precizat că, în viziunea autorului, termenul de funcție reprezintă „o faptă săvârșită de un personaj și bine definită din punctul de vedere al semnificației ei pentru desfășurarea acțiunii”. [Ibidem, p. 26]. Potrivit autorului, funcțiile personajelor constituie elementele fixe, stabile ale basmului, independent de cine și în ce mod le îndeplinește. Ele sunt părțile componente fundamentale ale basmului, numărul lor fiind limitat [142, p. 26].

Considerându-le fundamentul morfologic al basmelor fantastice, în genere, autorul menționează o serie de funcții, precum:

- a) absența: unul din membrii familiei pleacă de acasă;
- b) interdicția specificată eroului (în alte cazuri, porunca sau propunerea reprezintă o formă răsturnată a interdicției);
- c) încălcarea interdicției (aparitia răufăcătorului având rolul de a tulbura liniștea familiei fericite, de a aduce cu sine o nenorocire, o pagubă);

- d) iscodirea (răufăcătorul încearcă să afle cum stau lucrurile);
- e) divulgarea (răufăcătorul obține informații asupra victimei sale);
- f) vicleșugul (răufăcătorul încearcă să-și înșele victima pentru a pune stăpânire pe ea sau pe averea ei);
- g) complicitatea (victima se lasă înșelată ajutându-și astfel, fără să vrea, dușmanul);
- h) prejudicierea (răufăcătorul face un rău unuia din membrii familiei (răpește, omoară) sau aduce o pagubă);
- i) lipsa (unuia dintre membrii familiei îi lipsește ceva, dorește să aibă un lucru oarecare);
- j) mijlocirea, momentul de legătură (nenorocirea sau lipsa sunt comunicate, eroului i se comunică despre lipsă/nenorocire, i se adresează o rugămintă sau o poruncă, el este trimis undeva sau lăsat să plece);
- k) contraacțiunea incipientă (căutătorul acceptă sau se hotărăște să întreprindă contraacțiunea);
- l) prima funcție a donatorului (eroul este pus la încercare, iscodit, atacat etc., pregătindu-se astfel înarmarea lui cu unealta năzdrăvană sau cu ajutorul năzdrăvan);
- m) reacția eroului (eroul reacționează la acțiunea viitorului donator);
- n) înzestrarea, obținerea uneltei năzdrăvane (unealta năzdrăvană intră în posesia eroului);
- o) deplasarea spațială între două împărății, călăuzirea (eroul este adus, în zbor, călare, pe jos, la locul unde se află obiectul căutării lui);
- p) lupta (eroul și răufăcătorul intră în luptă directă);
- q) întoarcerea (eroul se întoarce), etc.[142, p. 27].

Ceea ce trebuie subliniat în cazul funcțiilor respective este că ele, așa cum deducem și din definiția lui Propp, nu se regăsesc integral în toate basmele, dar, cu toate acestea, legea succesiunii lor nu se schimbă câtuși de puțin. Întrucât basmul își are legile lui specifice, cu totul aparte, succesiunea elementelor este strict identică, libertatea în succesiune fiind circumscrisă într-un cadru foarte îngust, care poate fi precizat cu extremă exactitate. Evident, în acest caz, putem vorbi despre un tipar narativ cunoscut, conform căruia acțiunea se derulează în mod clasic/tradițional: situația inițială, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul.

Pe lângă acest tipar narativ, basmul mai conține o serie de alte particularități, cum ar fi:

- a) modul în care sunt ordonate momentele acțiunii: situația inițială, evenimentul ce strică echilibrul, acțiunea reparatoare, marcată prin aventuri eroice, refacerea echilibrului, răsplătirea personajului;
- b) acțiuni tipice;

- c) timpul și locul acțiunii indicate în modul cel mai general;
- d) personajele sunt împărțite în pozitive și negative;
- e) protagonistul este ajutat de obiecte magice, de ființe supranaturale, de animale fabuloase, de formule magice, în confruntarea sa cu un adversar;
- f) clișee compoziționale: formule inițiale („*A fost odată...*”), menite să transfere ascultătorii/cititorii în lumea irealului; formule mediane („...și-nainte cu poveste, că de-aicea mult mai este”), care au rol de pauză în acțiunea extinsă a unor basme; formule finale („...*Încălecai pe-o șa...*”), destinate readucerii cititorului la realitate;
- g) prezența unor formule tradiționale, prin care sunt accentuate momentele principale ale acțiunii („Și se luptară, /Și se luptară/ Zi de vară, /Până-n seară”);
- h) recurgerea la cifre fatidice ( 3, 7, 12, etc).

O altă problemă ce ține de basm e cea a subspeciilor acestuia. În literatura de specialitate, există diverse criterii de clasificare a basmului. Ne vom opri la cea a lui L. Șeineanu, care insistă pe următoarele criterii de clasificare a basmului, implicit, pe subspeciile lui:

- a) prezența miraculosului (basmе fantastice);
- b) participarea în acțiune a lui Dumnezeu și a altor duhuri (basmе religioase);
- c) axarea acțiunii pe anumite învățături morale (basmе etico-mitice);
- d) având la bază umorul (basmе umoristice);
- e) plasarea în centrul acțiunilor a evoluției personajului principal de la copilărie până la acumularea experiențelor de viață (basmе nuvelistice) [164, pp. 54-58.]

În această ordine de idei menționăm un alt criteriu de clasificare a basmului și anume cel în funcție de autor, și în acest caz putem vorbi despre basmul popular și basmul cult. Wundt, în cunoscuta lui lucrare *Psihologia popoarelor*, propune o împărțire a basmelor pe categorii:

- a) basme — apologuri mitologice;
- b) basme pur fantastice;
- c) basme și apologuri biologice;
- d) apologuri pur animaliere;
- e) basme „despre origine”;
- f) basme și apologuri glumețe;
- g) apologuri morale.

Referindu-se la clasificarea lui W. Vundt, cercetătorul rus Vl. Propp o considera puțin valabilă, deoarece „apologul“ (termen pe care îl întâlnim de cinci ori în cele șapte subdiviziuni) este o categorie formală, a cărei cercetare abia începe, iar termenul de basm „glumeț” este în genere inadmisibil, deoarece unul și același basm poate fi tratat și la modul eroic, și la modul

comic. Se mai ridică și o altă întrebare: care este diferența dintre un „apolog animalier” și un „apolog moral”? Și, în sfârșit, prin ce anume „apologurile pur animaliere” nu sunt „morale” și viceversa?” [142, p. 12]. Nici criteriul divizării basmelor după subiecte, propus de V. F. Miller, R.M. Volkov, nu este validat de cercetătorul rus, deoarece „basmelor au următoarea proprietate specifică: părțile alcătuitoare ale unuia pot fi transferate altuia fără nici un fel de modificări, în sensul că subiectele de basm sunt atât de strâns legate între ele, atât de interconectate, încât mai înainte de delimitarea subiectelor este necesar să se studieze în mod special această problemă. Fără un asemenea studiu, cercetătorul este lăsat la voia gustului său, o separare obiectivă fiind deocamdată pur și simplu cu neputință” [Ibidem p. 14]. Concluzia pe care o formulează V.I. Propp în studiul său este că „examinarea speciilor nu poate constitui obiectul unei morfologii generale, întrucât speciile se pot subîmpărți mai departe în varietăți, această subîmpărțire stând la temelia sistematicii” [Ibidem p. 29].

O caracteristică esențială a basmului fantastic, ce poate servi și în calitate de criteriu de clasificare, pe care o remarcăm în lucrarea lui V.I. Propp, este cea a sferei de acțiune, ce corespunde, în ansamblu, cu personajele ce îndeplinesc funcții. Astfel, după Propp, basmul cunoaște următoarele sfere de acțiuni, respectiv șapte tipuri de personaje:

- a) sfera acțiunilor răufăcătorului (prejudicierea luptei sau alte forme de întrecere cu eroul, urmărirea);
- b) sfera acțiunilor donatorului (pregătirea transmiterii uneltei năzdrăvane, înzestrarea eroului cu unealta năzdrăvană);
- c) sfera acțiunilor ajutorului (deplasarea spațială a eroului, lichidarea nenorocirii sau lipsei, salvarea eroului urmărit, soluționarea încercărilor grele la care este supus eroul, transfigurarea eroului);
- d) sfera acțiunilor fetei de împărat (personajul căutat) și ale tatălui ei (poruncirea încercărilor grele, însemnarea, demascarea, recunoașterea, pedepsirea celui de-al doilea răufăcător, căsătoria);
- e) sfera acțiunilor trimițătorului (trimiterea eroului în căutare);
- f) sfera acțiunilor eroului (plecarea sa în căutare, reacția la cererile donatorului, căsătoria);
- g) sfera acțiunilor falsului erou. [Ibidem, p. 80].

Având ca temă lupta dintre bine și rău, ce se încheie întotdeauna cu victoria binelui, basmele se sprijină pe conflictul cauzat de inegalitățile sociale, pe contrastul dintre bogăție și sărăcie, dintre hărnicie și lene, modestie și îngâmfare, curaj și lașitate, viclenie și cinste, dintre

adevăr și minciună. Afirmând victoria binelui asupra răului, basmele înfățișează plastic, cele mai frumoase însușiri ale poporului.

Alături de problema originii, structura basmului a constituit subiectul unor studii ample, care, indiferent de concepțiile și metodele abordate, au consemnat existența unui sistem de reguli care guvernează această structură.

Un prim aspect îl constituie structura funcțională a basmului, ca act de comunicare, marcată prin existența formulelor inițiale și finale care încadrează discursul narativ: „Deși convenționale și negative semantic de conținutul particular al narațiunii, aceste forme au funcții complexe care privesc raportul protocolar dintre povestitor și ascultători, dar și atitudinea lor față de calitatea mesajului” [148]. Formulele inițiale constituie convenția artistică anunțând lumea incredibilă a basmului. Acestea conțin formule de spațialitate și atemporalitate „noțiunile de spațiu și de timp sunt necunoscute basmelor” [164, p. 3]. „A fost odată ca niciodată” ne poartă într-o lume fantastică în care totul este posibil: întoarceri în trecut, trăiri în viitor sau opriri ale prezentului. Unele forme sunt succinte („*A fost odată ca niciodată*”), altele - mai vaste cuprinzând, pe lângă numeroasele elemente pline de umor, și proza ritmată: „A fost odată ca niciodată/Că de n-ar fi, nu s-ar povesti,/De când făcea plopul pere și răchita micșunele,/De când se băteau urșii în coade;/De când se luau de gât lupii cu mieii de se sărutau, îmbrățișându-se;/ De când se potcovea puricele cu nouăzeci și nouă oca de fier s-arunca în slava cerului de ne aducea povești;/ De când se iscălea musca pe perete,/Mai mincinos cine nu crede” [71, p. 10].

Formulele finale încheie mesajul și restabilește situația normală, posibilitatea ca ascultătorii să fie scoși din lumea fabulosului, să poată recepta mesaje obișnuite. P. Ispirescu introduce proza ritmată în formula finală: „Și m-am suit pe-o șa/Și v-am spus povestea-așa;/Și m-am suit pe-o roată,/Și v-am spus povestea toată.” [Ibidem, p. 11].

Rolul acestor formule (inițiale și finale) este întărit de prezența formulelor mediane, prin care povestitorul controlează recepționarea actului de comunicare, sau controlează atenția ascultătorului asupra unor secvențe mai importante ale mesajului și reamintesc acestuia că se află într-o lume situată între real și fantezie: „merseră, merseră, cale lungă-ndepărtată”, „se duse, se duse, peste nouă mări și țări”, „merseră cale lungă să le-ajungă, ca și cuvântul din poveste, înainte mult mai este” etc.

Poveștile lui I. Creangă, care ne încânta cu umorul și originalitatea lor, conțin și o formulă moralizatoare: „mai poftescă de-acum și alți leneși în satul acela, dacă le dă mâna și-i ține cureaua“ (*Povestea unui om leneș*). Oralitatea stilului lui Creangă se întâlnește și în formulele finale, în care acesta introduce vocativul *oameni buni*, „am încălecat pe-o căpșună și v-am spus, oameni buni, o mare și gogonată minciună” (*Capra cu trei iezi*) [30, p. 6].

Definită ca „o succesiune de evenimente, întâmplări relatate într-o anumită ordine” [125], acțiunea basmului este construită, așa cum subliniam mai sus, conform tiparului clasic: expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punct culminant, deznodământ. Cât privește intriga, ca element al acțiunii, în ea, de cele mai multe ori, sunt prezentate tema și motivele basmului: împăratul fără urmași își dorește un fiu (*Tinerețe fără bătrânețe*), un împărat puternic avea o grădină cu meri ce făceau poame de aur, dar nu avea parte de ele (*Prâslea cel voinic și merele de aur*).

Chiar dacă în basme binele învinge răul, se întâmplă uneori ca finalul să fie tragic, adică protagonistul să moară (ex.: „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte” de P. Ispirescu).

O caracteristică esențială a basmului vizează personajele. VI. Propp atrăgea atenția asupra faptului că „fiecare categorie de personaje își are propria ei formă de apariție, cu alte cuvinte, există procedee specifice prin care personajele respective sunt incluse în desfășurarea acțiunii” [142, p. 85]. Conform acestui autor, răufăcătorul apare de două ori în cursul acțiunii. Prima oară apare pe neașteptate, venind brusc din afară (în zbor, apropiindu-se pe furiș etc.) și dispare îndată după aceea. A doua oară, el apare în basm, ca persoană căutată și găsită, de regulă, ca urmare a unei călăuziri. Donatorul este întâlnit întâmplător, cel mai adesea în pădure (*în căsuța din pădure*) sau pe drum, pe câmp, pe uliță. Ajutorul năzdrăvan este introdus ca un dar. Trimițătorul, eroul, falsul erou, fata de împărat apar la început fiind incluși în situația inițială. Asemenea răufăcătorului, fata de împărat apare de două ori în acțiune. La a doua apariție ea este un personaj regăsit, eroul căutător putând sau s-o vadă întâi pe ea și-apoi pe răufăcător (zmeul nu e acasă, dialogul cu fata de împărat) sau invers [Ibidem p. 85]. Cercetătorul consideră această repartizare drept o normă a basmului, chiar dacă pot fi atestate și excepții. În cazul când într-un basm nu este prezent donatorul, formele apariției sale sunt preluate de personajul următor și anume de ajutorul năzdrăvan.

Participanți la acțiune, personajele, se disting atât prin semnele lor exterioare, cât și prin trăsăturile interioare. Fiecare personaj, potrivit lui Propp, se individualizează prin înfățișare, specificul apariției și locuință. Baba Iaga, susține VI Propp, se impune imediat prin nume și înfățișare („c-un picior de fildeș tot, cu un nas hâit, până în tavan suit”, etc.); căsuța învârtindu-se pe picioarele ei de găină; mijloacele ei de apariție - sosirea în zbor într-o piuă, cu șuier și zgomot mare [Ibidem p. 90]. Atributele personajului Jumătate-de-om-călare-pe-jumătate-de-iepure-șchiop (basmul *Aleodor împărat* de P. Ispirescu) sunt aceleași: „o pocitanie de om”, „pocitania pământului”, slujenie de neom, „moșia lui este un munte și cel care calcă pe ea nu scapă nepedepsit“. Și alte personaje din basmele românești se individualizează prin atributele lor:

Statu-Palmă-Barbă-Cot, Gerilă, Flămânzilă. Păsări-Lăți-Lungilă, Setilă, baba Hârca, balaurul cu trei/șapte capete etc.

În concluzie, supozițiile enunțate sunt importante în interpretarea basmului. Concentrarea atenției elevilor asupra trăsăturilor particulare și a atributelor definitorii ale personajelor, asupra tiparului narativ, a modului în care se desfășoară acțiunea, asupra subspeciei căreia aparține basmul etc. sunt operații indispensabile în procesul de interpretare a semnificațiilor basmului, ale formării competenței lectorale a elevilor.

#### **1.4. Repere teoretice privind particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor claselor primare ca potențiali receptori ai basmelor**

Competențele elevilor din ciclul primar însumează cunoștințele, atitudinile și aptitudinile deprinse în cadrul procesului de învățământ, prin abordarea integrată a conținuturilor și presupune capacitățile lor de a utiliza aceste abilități în realizarea sarcinilor de învățare.

După cum s-a arătat anterior, una dintre cele opt competențe-cheie, urmărite în cadrul procesului de învățământ, este cea de comunicare în limba română, formată preponderent în cadrul orelor de Comunicare în limba română (în ciclul achizițiilor fundamentale, clasele pregătitoare, I, a II-a) sau de Limba și literatura română (în ciclul de dezvoltare, clasele a III-a și a IV -a).

Competența de comunicare formată și dezvoltată în cadrul acestor ore cuprinde atât sfera lingvistică (noțiuni de construcție a comunicării și de gramatică), cât și sfera literară (lectura, receptarea și interpretarea textului literar).

După opinia M. Hadîrcă, formarea acestor competențe (de comunicare și de lectură) se realizează în mod integrator, prin metode și procedee specifice și se impune ca profesorul să dețină cunoștințe de teorie, dar și de didactică a specialității, să stăpânească bine metodologia pentru a alege cele mai potrivite metode și tehnici, (orientate mai mult pe strategii interactive), în proiectarea activității didactice desfășurate [61, pp. 20-30].

Cunoașterea particularităților anatomo-fiziologice, dar, mai ales, a celor psihice ale copiilor de vârstă școlară mică, este de o mare importanță pentru învățător. Pentru ca activitatea să se poată desfășura în condiții optime este necesară cunoașterea trăsăturilor individuale, de vârstă ale elevului, a disponibilităților și a realității cu care se lucrează. Volumul cunoștințelor transmise, gradul de dificultate a sarcinilor propuse, intensitatea efortului depus în activitățile școlare trebuie să fie în concordanță cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Nu mai puțin importantă este și cunoașterea caracteristicilor memoriei, imaginației, gândirii, a sentimentelor și voinței elevilor.

Cu referire la clasele primare se poate vorbi despre o fază incipientă a formării competențelor literare, proces care va continua în gimnaziu, liceu și chiar toată viața. Având în vedere că învățătorul este cel care-i determină, prin dibăcia sa didactică, pe micii școlari să îndrăgească și să recepteze opera literară, considerăm că anume lui îi revine sarcina foarte importantă de a găsi căile optime pentru îndeplinirea obiectivelor propuse. În acest context, A. Hobjilă menționează că „la nivelul vârstei școlare mici, reperatele raportării copiilor la planul literaturii și teoriei literare reflectă, pe de o parte, atitudinea celor mici față de diversele forme de prezentare a textului literar și, pe de altă parte, maniera de utilizare a conceptelor literare” [67, p. 381]. La vârsta școlară mică se înregistrează o evoluție a cititorului, de la copilul aflat înaintea intrării sale propriu-zise în lumea scrisului, până la cititorul confirmat, trecând prin etape, precum „cititorul debutant”, „cititorul în tranziție”, „strategul”.

În această ordine de idei, M. Zlate considera că „depistarea și demarcarea stadiilor dezvoltării psihice a elevilor mici au o mare importanță pentru cunoașterea aprofundată a profilului psihic aparținând celor cuprinși în limitele stadiului respectiv, caracteristicile lor psihice comune purtând denumirea de particularități de vârstă” [174, p.29].

Vârsta miciei școlarități începe de la 6 ani și durează până în jurul celeia de 10 ani. În această perioadă elevul înregistrează un real progres în ceea ce privește cunoașterea și înțelegerea lumii, deoarece, prin învățare, el își îmbogățește cunoștințele în mod organizat, operează cu noțiuni noi și își dezvoltă unele attribute ale cunoașterii: observația, imaginația, memoria, limbajul, gândirea, capacitatea de a-și exprima propriile idei. În această perioadă, se dezvoltă toate procesele senzoriale. Receptivitatea față de realitatea înconjurătoare începe să se dezvolte, însă percepția poate fi uneori superficială. Învățătorul trebuie să asigure, în desfășurarea procesului instructiv, condiții prielnice de eficientizare a învățării perceptivă. Percepția spațială și temporală, la vârsta respectivă, cunoaște progrese vizibile. Această capacitate poate fi utilă, în cadrul orelor de limbă română, în perceperea timpului și spațiului în care se desfășoară o activitate/acțiune din opera literară. Percepția tinde să evolueze spre mai multă precizie și finețe odată cu învățarea citit-scrisului. Se dezvoltă auzul fonematic, se combină percepția sunetului cu cea a grafemelor. Se consideră că, deși percepția este doar punctul de plecare în procesul cunoașterii, elevul are mare nevoie de ea, deoarece, „specificul activității sale constă în perceperea materialului cu care lucrează”. [40, p.46].

Pe lângă percepții, reprezentările sunt considerate „materia primă” pentru gândire, imaginație și memorie. Deși, la intrarea în școală, elevul are unele reprezentări despre lumea înconjurătoare, pe parcursul școlarității, acestea, fiind de natură individuală, se transformă în reprezentări colective, caracterizate prin claritate, coerență, mobilitate. O importanță deosebită o



au reprezentările în matematică, biologie, geografie, ele fiind punțile de legătură dintre concret și abstract.

Funcția mnezică, de asemenea, cunoaște o dezvoltare semnificativă. Școlarul începe să memoreze mai multe cuvinte, noțiuni, imagini, simboluri. Acest lucru se realizează treptat, volumul memoriei ajungând să fie triplu în clasa a IV-a, comparativ cu clasa I. Jean Piaget remarca două tipuri de memorie: de recunoaștere, ce se activează în prezența unui obiect deja cunoscut și de evocare, ce presupune evocarea obiectului atunci când el lipsește [204, p.27]. Evident, aceste două tipuri se întrepătrund, contribuind la îmbunătățirea procesului de învățare, în cadrul căruia memoria face posibilă fixarea cunoștințelor, reproducerea informațiilor, recunoașterea unor situații. Este un proces psihic absolut necesar, deoarece, în lipsa memoriei, nici inteligența, nici imaginația și nici creativitatea nu s-ar putea desfășura. Totodată, memoria școlarului mic se caracterizează și prin caracterul său intuitiv. Astfel, elevul asimilează cu ușurință cunoștințe legate de prezentarea unor imagini sau obiecte. Poveștile sunt reținute la această vârstă datorită atât efectului emotiv pe care îl exercită asupra ascultătorului, cât și al ilustrațiilor create în baza operei.

În această ordine de idei, menționăm că J. Piaget a fost primul psiholog care a realizat un studiu sistematic al dezvoltării cognitive a copilului. Potrivit teoriei psihogenetice a autorului francez, există câteva stadii ale dezvoltării intelectuale a elevilor și anume:

- a) stadiul inteligenței senzorio-motorii (0 – 2 ani);
- b) stadiul preoperațional (2 -7 ani), caracterizat prin gândirea concretă, intuitivă a copilului; este perioada când el învață să se exprime în propoziții și fraze, când se dezvoltă limbajul organizat discursiv;
- c) stadiul operațiilor concrete (11 – 12 ani), când noțiunile au încă un caracter empiric, elevul fiind mai mult un observator, abia la 10 -11 ani operând cu noțiuni abstracte;
- d) stadiul operațiilor formale (12 – 18 ani), în care gândirea elevului se desprinde din ce în ce mai mult de concret, el operând cu noțiuni, raționamente, fiind capabil să emită ipoteze, să găsească soluții și să formuleze concluzii [Ibidem p.27].

La această vârstă a școlarelor mici, la fel de importantă este și dezvoltarea limbajului. Elevii intră în școală cu un vocabular de aproximativ 2500 de cuvinte (mai ales, cei care au frecventat grădinița), format cu preponderență din cuvinte uzuale. Ei stăpânesc reguli elementare de exprimare corectă. Pe parcursul școlarității, odată cu deprinderea citit-scrisului, se dezvoltă atât limbajul oral, cât și cel scris, elevii deprinzând reguli de comunicare corectă pe baza cunoștințelor de limbă acumulate. Vocabularul se îmbogățește cu noi cuvinte și expresii, se modelează expresivitatea lui, la aceasta contribuind în mare măsură lecturile literare. Piaget, în

studiile sale, insistă asupra rolului limbajului în dezvoltarea proceselor cognitive ale copilului, sugerând că există o strânsă legătură între limbaj și gândire, limbaj și logică, „această logică inerentă sistemului limbii, constituind nu numai factorul esențial sau chiar unic al învățării logicii de către copil, sau de către un individ oarecare (supus constrângerilor grupului lingvistic sau societății în general), ci și izvorul oricărei logici în întreaga umanitate” [204, p.28].

În contextul acestor abordări, Tinca Crețu susține că dezvoltarea limbajului este condiționată de anumiți factori:

- a) cognitivi: reprezentările fonetice, grafice, memoria, înțelegerea;
- b) non-cognitivi: motivația pentru învățare, atitudinea celor din jur, încrederea în forțele proprii [33].

Dezvoltarea limbajului și a particularităților sale depinde nu numai de nivelul gândirii și al inteligenței, ci și de mediul în care copilul trăiește și își desfășoară activitatea. El își însușește cu ușurință expresii, cuvinte auzite, folosite des în procesul de comunicare dintre membrii familiei, de la emisiunile urmărite sau din lecturile audiate sau citite.

Limbajul și gândirea sunt influențate, în mare parte, și de imaginația fiecăruia. M. Zlate este de părere că există două stadii ale imaginației: stadiul inițial, specific primelor două clase, care se caracterizează printr-un aspect imperfect al imaginilor create, din cauza experienței sărace de viață a copilului (el creează mai mult imagini statice, superficiale). Începând cu clasa a treia, datorită activității de învățare, imaginile capătă contur, devin mai coerente, imaginația creatoare este mult mai productivă [174, p.117].

Dacă un elev are o gândire mai bună, dacă deține un bagaj consistent de cunoștințe lingvistice, are un vocabular bogat, se exprimă cu ușurință, atunci și imaginația sa va fi mai productivă, va reuși să construiască sensuri noi, să recepteze și să interpreteze texte, dezvoltându-și creativitatea.

Chiar dacă este prezentă din primii ani ai școlarității, creativitatea, începe să se manifeste mai puternic de la vârsta de 8-9 ani, când este formată capacitatea elevilor de a realiza compoziții proprii, de a povesti și a crea povestiri, de a introduce în acțiunea povestirilor create intriga, cu alte cuvinte, când ei au „abilitatea de a folosi elemente descriptive literare” [163]. Imaginația și creativitatea sunt progresive, atât în ceea ce privește forma, cât și conținutul acestora, ele fiind stimulate, mai ales, prin activitățile de lectură, joc, povestire, compunere, educație muzicală și artistică.

În cursul micii școlarități se formează priceperi și deprinderi utile în procesul învățării. Studiarea literaturii de ficțiune are un rol considerabil în formarea la elevi a deprinderii de folosire a cuvântului în actul comunicării.

În formarea competențelor, un rol important îl au aptitudinile. Din aptitudinea de bază, generală a școlarului, aceea de a învăța, se desprind aptitudini speciale caracteristice: literare, muzicale, artistice. După A. Cosmovici, aptitudinile sunt „acele însușiri ale unei persoane care explică diferența dintre oameni în ceea ce privește posibilitatea de a-și însuși anumite cunoștințe, priceperi, deprinderi” [27, p. 115].

În funcție de înclinațiile dovedite, aptitudinile pot fi:

- a) tehnice (utilizarea aparatelor, instrumentelor);
- b) științifice (specifice științelor exacte: matematica, fizica, biologia, chimia);
- c) artistice, în cazul aptitudinilor artistice, o oarecare importanță o are factorul genetic.

Abordând problema aptitudinilor, H. Wallon era de părere că dezvoltarea fiecăreia dintre acestea, se prezintă ca o curbă ce pornește de la încercări stângace ajungând până la folosirea ei în funcție de nevoi și împrejurări, trecând prin etapa în care efectul se vede în timpul „unei agitații ludice” [173, p.24]. În acest context al discuțiilor, T. Crețu afirma că aptitudinile școlarului mic cunosc un progres real pe timpul școlarității și se recunosc în rezultatele obținute de el și descoperite de cadrul didactic [32, p. 258].

Asemenea limbajului și gândirii, aptitudinile se formează și se dezvoltă și sub influența unor factori sociali și de mediu. Orice copil, indiferent de nivelul său de dezvoltare intelectuală, este înzestrat cu o aptitudine într-un anumit domeniu. Chiar dacă mulți elevi au rezultate bune la toate materiile, dețin aptitudini speciale într-un domeniu care îi atrag cel mai mult. Prin urmare, sarcina profesorului este aceea de a descoperi tipul și nivelul de dezvoltare a aptitudinilor fiecărui elev și de a-și adapta conținuturile și metodele didactice în funcție de acestea [26, p. 80].

Este cunoscut faptul că aptitudinile nu se pot dezvolta decât în prezența intereselor. Interesul copilului pentru un anumit domeniu reprezintă un stimul pentru dobândirea de noi cunoștințe și, în acest mod, pentru dezvoltarea unor aptitudini speciale. Dorința și interesul de a fi un bun școlar, de a avea succes în activitatea școlară reprezintă un factor-cheie în dezvoltarea aptitudinilor. Dacă în primii ani de școală copilul învață din dorința de a-i mulțumi pe părinți, mai târziu, motivația pentru învățare devine cognitivă, elevul învățând din dorința de a cunoaște mai multe lucruri, din spirit de competiție, din ambiția de a fi printre cei buni. Astfel se formează unele trăsături de personalitate ce țin de voință, de caracter. Succesul școlar are rezonanțe psihologice determinând la elevi satisfacție, încredere, optimism, siguranță și o „expansiune a sinelui” [168, p. 143]. După cum afirma și Ursula Șchiopu, abia de prin clasa a treia se pot observa corelațiile dintre interese și aptitudini, deoarece, anume la această vârstă, copiii devin conștienți de capacitățile lor și de ceea ce îi atrage mai mult [162]. La această vârstă sunt

importante restructurările proceselor și fenomenelor reglatorii. Se formează motivația pentru învățare și pentru activitatea școlară din îmbinarea mai multor factori externi (observare, imitarea, reproducerea unor modele) și interni (doriința de a fi un elev model).

Învățarea nu poate fi în absența voinței și a atenției. La intrarea în școală, elevul nu se poate concentra prea mult timp și nu reușește să fie atent la ce i se comunică, volumul atenției fiind redus, el nu reușește să perceapă în același timp și explicațiile verbale și materialele intuitive. Atenția lui nu este distributivă și nici selectivă, de aceea, în clasa pregătitoare, o activitate didactică nu durează mai mult de 35 de minute, restul timpului, până la 50 de minute, fiind folosit pentru activități recreative. În primele clase, atenția poate fi distrasă și de unii factori perturbatori, care, odată cu adaptarea copilului la viața școlară, cu creșterea motivației lui pentru învățare, pot fi preveniți, rolul cadrului didactic fiind considerabil în ceea ce privește sporirea atenției la elevii mici. Evident, reușita demersului didactic depinde în mare măsură de trăsăturile dominante ale vârstei și ale fiecărui individ în parte.

Disciplina *Limba română* constituie un obiect de studiu central în cadrul procesului de învățământ, având o importanță deosebită în formarea personalității școlarului. Anume, acestei discipline, îi revine rolul de a forma la elevi competențe de comunicare orală și scrisă. Referindu-se la impactul operei literare asupra formării elevului, Vasile Molan sublinia că literatura de ficțiune îi oferă elevului nu numai modele de comportament, ci și de exprimare, îi formează competențe literar-artistice [98, p. 21].

Printre numeroasele texte studiate la orele de limba română, cele mai îndrăgite de copii sunt basmele. Prin natura lor, acestea îi poartă pe micii cititori sau ascultători într-o lume, de cele mai multe ori, ireală, în care ei trăiesc intens, alături de personajele îndrăgite. Fiind inițiați încă în familie și, paralel, la grădiniță cu lumea minunată a basmului, cunoscând personaje și întâmplări, elevii de clasa I își largesc sfera de cunoaștere, sunt deschiși la receptarea altor mesaje sau, pur și simplu, sunt fericiți să mai asculte încă odată basme deja cunoscute. Studiarea/receptarea basmelor, în clasa I, se produce fie la orele de limba română, fie în cadrul unor lecții opționale, de lectură. La această vârstă, elevii lecturează/studiază povești cu acțiune simplă, cu un număr redus de personaje, cum ar fi: *Capra cu trei iezi*, *Punguța cu doi bani*, *Scufița Roșie*, *Albă ca Zăpada* etc.

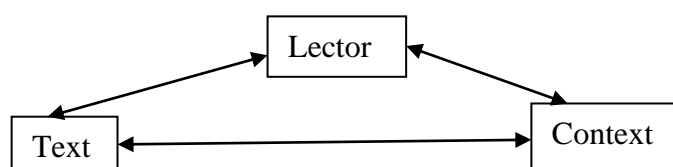
În clasa a II-a, manualele de citire propun scurte fragmente din basme cu o acțiune mai complicată, precum *Crăiasa zăpezii*, *O prințesă adevărată*, *Degețica*, etc. Un obiectiv important, urmărit de profesor în procesul receptării de către elevi a fragmentelor respective, pe lângă celelalte ce vizează acțiunea, personajele, mesajul, îl constituie îmbogățirea vocabularului

elevilor cu expresii și cuvinte noi, întâlnite în operele studiate. În această ordine de idei, menționăm că profesorul va exploata toate posibilitățile oferite de limbajul textului artistic.

În clasele a III-a și a IV-a, elevii, deja, studiază basme ce le solicită spirit de observație, imaginație, gândire analitică. Printre acestea se regăsesc povestea *Fata babei și fata moșneagului*, construită pe un paralelism al întâmplărilor prin care trec cele două personaje, basmul *Făt-Frumos din lacrimă* de Mihai Eminescu, etc. [110].

Lectura, ca mijloc principal de receptare a textului literar, așa cum precizează Alina Pamfil, poate fi privită și ca un proces ce implică pe lângă cunoștințe anterioare, reacții afective și scopuri bine precizate, definite de interesele cititorului.[123, p. 81].

În procesul lecturii, are loc o simbioză între lector, text și context (figura nr. 1):



**Figura nr.1.1. Relația „lector -text-context”**

Orice lecție de citire a unui text nou începe printr-o activitate de pregătire a elevilor, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Această pregătire urmărește trezirea interesului elevilor pentru text, crearea unui fond afectiv adecvat, necesar desfășurării activității de citire și de interpretare. Pregătirea pentru citire se poate realiza printr-o conversație având la bază impresiile elevilor, ilustrațiile ce vizează opera literară, filmele, alte mijloace audio-vizuale.

Având în vedere particularitățile de vârstă ale elevilor, lectura și interpretarea unui basm în clasele primare impune respectarea câtorva condiții. În cazul citirii explicative, sunt necesare lectura integrală a textului, lectura pe fragmente. Etapele prin intermediul cărora se realizează lectura explicativă, prin care se face receptarea mesajului textului, sunt următoarele: citirea integrală a textului, citirea pe fragmente și analiza acestora, activitatea în legătură cu planul textului, conversația generalizatoare cu privire la conținutul textului, reproducerea textului pe baza planului, printr-o exprimare pe cât posibil originală, citirea de încheiere. Indiferent că este în clasa I sau în clase mai mari, pentru elevii care vin în contact cu un text literar, în cazul de față cu un basm, foarte importantă este așadar lectura-model (explicativă) a învățătorului.

Lectura-model trebuie să constituie un moment esențial în desfășurarea lecției noi, am spune chiar obligatoriu pentru că elevii, chiar cei mai silitori, nu pot înțelege avantajele ce decurg din lectura nuanțată a basmului. Mai ales, elevii de clasa I și a II-a, vor fi atrași de tonul

pe care-l folosește învățătorul în timpul citirii, de inflexiunile vocii, vor ajunge să îndrăgească sau să urască personajele după felul prin care acestea vorbesc.

Acest moment al lecturii-model, de regulă, este pregătit de o conversație introductivă, care să solicite la maximum concentrarea atenției elevilor, deoarece acum învățătorul oficiază un act de re-creație. Conversația introductivă îi poartă pe elevi spre lumea plină de miraculos a basmului, îi pregătește pentru primirea mesajului.

În timpul lecturii, este necesar ca învățătorul să respecte acel ton fundamental impus de natura acțiunii, fără a accepta teatralismul exagerat, să stabilească dinainte cerințele de intonație și de cursivitate, pauzele gramaticale și afective ca, ulterior, să poată pretinde apoi același lucru și de la elevi. O bună lectură îl ajută pe elev să-și mobilizeze toate resursele sufletești și să înțeleagă chiar de la început sensurile unor imagini și împerecheri de cuvinte, deoarece încordarea psihică pe care o creează învățătorul citind expresiv îi provoacă o sensibilizare intelectuală.

Pentru clasele mai mari, a III-a și a IV-a, o atentă citire-model sprijină învățătorul în efectuarea unei analize literare mai temeinice. Se conturează, în mintea elevului, chipul personajului adus în planul trăirii imediate, reale. O lectură bine făcută nu e un timp pierdut; poate e mai eficace decât o migăloasă, dar uscată analiză literară realizată după rigide canoane metodice. Acest lucru pentru că basmul a fost creat tocmai pentru ca să acționeze direct asupra sufletului.

Dacă modalitatea de a obține adeziunea elevilor prin întrebări și răspunsuri este numită problematizare, atunci se pare că lectura model n-ar trebui considerată drept un simplu procedeu, printre atâtea altele ci, o metodă de prim ordin în procesul instructiv-educativ [107].

Importante funcții instructiv-educative îndeplinesc în cadrul lecțiilor de citire atât ilustrațiile din manuale, cât și cele în general. Ilustrațiile au un impact pozitiv care se exercită asupra procesului cognitiv de ordin superior, de aceea, ilustrațiile reprezintă relații care participă la construirea unui model mental al textului. Ele contribuie la viteza de procesare a informațiilor (percepție, memorare, înțelegere, raționament) și capacitatea de a utiliza cunoștințele dobândite într-un nou context lingvistic, acest efect reflectându-se în tipul de răspuns și natura acestor răspunsuri [194, pp. 129-151].

Ilustrația este, de nenumărate ori, sursa de motivație pentru elevi, dar o ilustrație frumoasă nu este suficientă pentru a-i face pe elevi să citească, rolul ilustrației trebuie să fie acela de a răspunde diferitelor tehnici picturale, stilurilor ilustratorilor precum și diferitelor puncte de vedere adoptate de ilustrație (imagine) pentru ca înțelegerea ilustrațiilor să fie corectă și ca elevii să poată accesa lectura ilustrațiilor [205, p. 67].

Ilustrația poate constitui:

- informație - reflectă informațiile pe care le conține textul;
- document - încurajează participarea cititorului la eveniment, constituie dovadă;
- simbol - devine un simbol al unui eveniment/lucru descris în text;
- distracție - este relaxantă, face lectura mai plăcută;
- decor - când nu are absolut niciun element informativ, care să aibă legătură cu textul.

Imaginile pot reprezenta punctul de plecare în demararea lecției, elemente de sprijin în analiza conținutului textului sau ca auxiliare în etapele de fixare și de formulare a concluziilor finale. De regulă, atunci când elevii deschid cartea cu pagina la textul respectiv, atenția lor este atrasă de prezența imaginii care are rol de stimul în declanșarea curiozității și a interesului. Încercarea de a interzice elevilor să observe ilustrația ar fi un nonsens, pentru că activitatea de cunoaștere a elevilor din clasele mici începe cu intuirea obiectelor și fenomenelor reale sau a substitutelor acestora – a imaginilor. Cu cât imaginile sunt mai vii, mai expresive, cu o tematică dinamică, cu atât crește forța lor de atracție, de captare a atenției elevilor.

Dacă s-ar trece la citirea textului, lăsând analiza ilustrației pentru o activitate finală, ar însemna ca lecția să înceapă sub semnul unei interdicții, și în loc de a stimula și canaliza spontaneitatea și curiozitatea elevilor, nu am face altceva decât să anihilăm climatul afectiv în care trebuie să se desfășoare lecția.

O altă problemă constă în aceea că, intuirea ilustrației la începutul lecției, ar oferi toate elementele cognitive ale textului și, în consecință, elevii n-ar mai manifesta interes în activitatea de citire și de analiză a lui. Observarea dirijată a ilustrației trebuie să dea elevilor o imagine de ansamblu, să satisfacă curiozitatea, în legătură cu anumite elemente pe care le înfățișează și, în același timp, să declanșeze o curiozitate de natură episodică, să ridice o problemă a cărei dezlegare elevii o vor dobândi prin lectura și analiza textului.

Așa cum subliniază autorul Robert M. Gagne, „o altă funcție bine îndeplinită de imagine este aceea de punct de sprijin” [193]. În această accepțiune imaginea poate fi folosită pe parcursul desfășurării lecției de citire. La ea se face apel în analiza fragmentelor, în caracterizarea personajelor, în explicarea cuvintelor necunoscute și a expresiilor literare. Sunt situații când se impune o sincronizare permanentă a analizei textului cu imaginile corespunzătoare, mai cu seamă în primele două clase.

Pentru a determina o mai bună înțelegere a ideilor sau pentru a ne convinge de acest rezultat, se poate cere elevilor să indice care aspect din imagine corespunde unui fragment sau altuia și invers, să găsească în text unele aspecte înfățișate în imagine. Acest procedeu se poate utiliza mai ales în cadrul citirii selective. Uneori se pot indica și alte sarcini cu un grad sporit de

efort intelectual, în sensul ca elevii să sesizeze care aspecte înfățișate în text nu sunt exprimate în imagine și cum ar putea fi întregită în acest scop imaginea respectivă. În cazul în care imaginea cuprinde aspecte care nu sunt incluse în text, elevii vor fi solicitați să exprime opinii în legătură cu modul în care trebuie completat textul.

În același fel se poate proceda la caracterizarea personajelor. Unele însușiri ale acestora, și îndeosebi trăsăturile fizice, se desprind din modul în care sunt prezentate în ilustrații. Așa cum bine se cunoaște, trăsăturile fizice exprimă într-o anumită măsură și însușirile sufletești. Din aceste motive caracterizarea pe care o realizează textul trebuie sincronizată cu cea redată în ilustrații, procedându-se la completările reciproce ale imaginii și ale textului, în condițiile în care sunt necesare intervenții.

Astfel de activități stimulează procesele gândirii și ale imaginației elevilor, contribuie la dezvoltarea însușirilor lor creative, dinamizează discuțiile din cadrul lecției.

Ilustrațiile din manuale au un rol funcțional, ele fiind solicitate în toate etapele lecției, în vederea realizării sarcinii ei didactice fundamentale – înțelegerea textului, a tuturor componentelor sale.

Analiza imaginilor are și scopul de a-i învăța pe elevi cum să se instruiască cu ajutorul acestui limbaj, care se afirmă tot mai mult în procesul de comunicare, de cunoaștere și învățare. Nu sunt puține cazurile în care ilustrațiile, prin coloritul lor, prin puterea de evocare, prin forța de stimulare a imaginației, prin problematica pe care o ridică, constituie un exercițiu de maximă antrenare intelectuală a elevilor. O ilustrație bine realizată din punct de vedere grafic și concepută în concordanță cu conținutul textului, ajută la o mai temeinică înțelegere a acestuia, contribuie la dezvoltarea sensibilității și emoției artistice, a atitudinii față de faptele, întâmplările comunicate de text și ilustrate prin imaginea respectivă. Pornind de la aceste considerente psihopedagogice, ilustrația nu mai apare ca o anexă a textului, ci ea este investită cu multiple funcționalități și roluri în procesul de receptare, înțelegere și trăire a textului, fiind o parte componentă a acestuia.

Acțiunea desfășurată cu elevii în vederea studierii, citirii, „decodificării” imaginilor are un rol foarte important în dezvoltarea spiritului de observație, a curiozității, imaginației elevilor și a unor importante operații mintale – comparația, analiza, sinteza, clasificarea, identificarea judecății apreciative, la declanșarea unor trăiri afectiv-emoționale. Având asemenea funcții cognitiv-formative, analiza imaginilor nu se reduce la o simplă activitate perceptivă, ci reprezintă un autentic demers de cunoaștere, înțelegere și interpretare a unor conținuturi exprimate într-un limbaj specific, care, ca și limbajul oral și scris, ne comunică idei, sentimente, valori morale și estetice.



Imaginile pot fi folosite cu succes pentru explicarea unor cuvinte și expresii noi pe care le cuprinde textul respectiv înainte de a se trece la citirea acestuia, ca și pe parcursul lecturii.

Una dintre cerințele esențiale ale imaginii-text este sincronizarea celor două în ceea ce privește nivelul lor artistic de realizare. Un text izbutit din punct de vedere artistic însoțit de o ilustrație palidă, ne semnificativă și invers, nu creează condiții pentru a pune în evidență specificitatea limbajelor de comunicare. Prin discuțiile purtate cu elevii, prin analizele desfășurate, aceștia vor fi conduși să înțeleagă în mod treptat, metodic, rolul diferitelor limbaje – al celui oral, scris și al celui imagistic – în comunicarea umană, valorile artistice, estetice, morale pe care le exprimă, capacitatea lor de a influența și modela personalitatea umană.

Prezența ilustrațiilor în manualele școlare, pentru clasele mici, are rostul de a da textelor mai multă concreteță, de a ajuta pe elevi să-și reprezinte, să vizualizeze conținutul acestora, să-l facă mai accesibil având în vedere caracterul instructiv-concret al activității psihice caracteristică elevilor de vârstă școlară mică. Înțelegerea celor citite este înlesnită de ilustrații – pentru elevul de vârstă școlară mică. Având în vedere toate acestea, basmele sunt textele narative la care putem aduce o zestre întreagă de ilustrații, imagini grăitoare care ne ajută mult în procesul instructiv-educativ.

După lectura explicativă urmează lectura a doua, comprehensivă, hermeneutică. Această lectură are ca scop înțelegerea textului, recitirea și explicarea cuvintelor, integrarea acestora în contexte proprii, realizarea planului de idei. Ideile principale trebuie să urmărească esența fragmentului și se pot formula sub formă de titlu, întrebări sau propoziții enunțative. Elevii din clasele mici vor fi ajutați, să formuleze planul de idei, de către învățător prin întrebări și se va nota la tablă și pe caiete pentru a fi material de sprijin în povestirea textului. Comprehensiunea însumează etapele lecturii cu toate activitățile incluse.

O ultimă lectură este cea interpretativă-critică, etapă în care au loc conversații pe marginea textului, se pune în evidență mesajul, se solicită propriile opinii, se efectuează exerciții de creație. În scopul receptării textului și dezvoltării competenței literare, învățătorul poate utiliza în această etapă metode activ-participative, care să stimuleze participarea elevilor la lecție [116].

Lectura textului presupune, de fapt, parcurgerea celor trei tipuri: lectura explicativă, lectura comprehensivă și lectura interpretativă. Respectând demersul fiecăreia, elevul va recepta cu ușurință textul. După Alina Pamfil, receptarea textului literar presupune următorul demers didactic:

- a) prelectura-etapa în care se conturează orizontul de așteptare al cititorului;
- b) prima lectură (lectura explicativă) și comprehensiunea- explicarea cuvintelor, realizarea planului de idei, povestirea;

- c) relectura și interpretarea textului-analiza literară, interpretarea, dezbateră, exprimarea propriilor păreri;
- d) activități de redactare-compoziții libere pe marginea textului, emiteră de judecări și opinii [124, p. 37].

V. Molan propune chiar o schemă de desfășurare a unei lecții de receptare a unui text narativ:

- a) integrarea lecției în tema unității de învățare;
- b) captarea atenției elevilor și trezirea interesului pentru lectura noului text;
- c) citirea textului de către elevi;
- d) formularea de întrebări pe marginea textului;
- e) consolidarea deprinderilor de citire;
- f) lectura explicativă: pe fragmente, explicarea și integrarea noilor cuvinte în contexte proprii, povestirea fiecărui fragment și formularea ideilor principale, realizarea planului de idei și povestirea textului pe baza planului;
- g) citirea model de către învățător sau de către un elev;
- h) rezolvarea unor exerciții de cultivare a limbii;
- i) evaluarea cunoștințelor dobândite [97, p. 147].

Așadar, formarea competenței literare la elevii claselor primare depinde în mare măsură de respectarea caracteristicilor lor de vârstă și psihologice, la care am făcut referință, precum și la cele ce vizează basmul ca specie literară, lectura lui, metodologiile aplicate de către profesor în vederea interpretării/valorificării acestei opere artistice.

### **1.5. Concluzii la cap. 1**

1. Venit din alte zone ale dezvoltării umane, din afara științelor educației (din semiotică, lingvistică etc.), conceptul de competență a cunoscut o mulțime de interpretări, chiar contradictorii. Definită de unii cercetători drept o categorie ce exprimă calitatea/standardele/permanența, o etapă și o finalitate a unei deveniri, de alții autoritate epistemică, dobândită la finalul unui parcurs epistemic, principiu de proiectare a unui curriculum și variabilă a procesului de învățământ, anumite abilități de bază ale individului, pentru pregătirea acestuia pentru viață, pentru activitatea profesională, pentru oportunități de învățare pe tot parcursul vieții, un ansamblu de aptitudini, atitudini și abilități de care fiecare are nevoie pentru dezvoltarea sa personală, competența rămâne totuși un produs specific omenesc, ce organizează cunoașterea, valorifică experiența individului, pentru ca acesta să poată acționa creativ, liber, eficient, să poată dialoga

creativ cu complexul realității. Constantele, variabilele și conținuturile/cunoștințele formează cadrul de proiectare a competenței, care, la rândul ei, este indisolubil legată de valori, de orientări de valoare, de acțiunea etică a individului. Indiferent de apartenența la o taxonomie sau la alta, performanțele competenței sunt raportate la funcțiile ei proprii, la specificul acesteia și în legătură strânsă cu subiectul uman, capabil de a învăța, de a fi performant și creativ.

2. Indisolubil legată de competența de comunicare (textul literar este un mijloc de comunicare), competența literară vizează relația dintre cititor și operă. În accepțiunea noastră, acest tip de competență reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetic-literare și de lectură (categorii și noțiuni literar-estetice, principii ale artei, receptării, lecturii etc.), capacități literar-lectorale (capacitatea de a interpreta, de a caracteriza personaje, de a formula mesaje, de a descifra forme artistice de comunicare) și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adevărată a activității de lectură. Realizată ca o activitate de schimb între cititor și text, competența literară este o structură destul de complexă (a ști să ascuți, a ști să citești, a ști să înțelegi, a ști să interpretezi un text, să polemizezi cu el) și, totodată, transversală (a ști să faci relații cu alte texte literare, cu alte arte, cu metode de interpretare caracteristice unor științe conexe: lingvistică, structuralism, semiotică, psihologie, filozofie).
3. Specie literară epică distinctă, element fundamental al culturii, „oglină a sufletului și sentimentelor etern-umane“, basmul, ca specie literară epică, se remarcă atât prin vastitatea, cât și prin complexitatea lui. Interpretat din diverse perspective (mitologică, migraționistă, onirică, a credinței într-un animal sacru, protector), basmul se impune, în contextul altor specii, prin caracteristici definitorii: o născocire fabuloasă, o formă de reflectare subiectivă, fantastică, a realității fizice și/sau sociale, un tipar narativ cunoscut, acțiuni tipice, fapte fixe, stabile, forțele Binelui învingându-le pe cele ale răului, formule magice, clișee compoziționale etc. Concentrarea atenției elevilor asupra trăsăturilor particulare și a atributelor definitorii ale personajelor, asupra tiparului narativ, a modului în care se desfășoară acțiunea, asupra subspeciei căreia aparține basmul etc. sunt operații indispensabile în procesul de interpretare a semnificațiilor basmului, ale formării competenței literare a elevilor.
4. Considerată de toți cercetătorii din domeniu o fază incipientă a formării competențelor literare, vârsta școlară mică se caracterizează printr-o multitudine de trăsături definitorii privind atenția (incapacitatea elevilor de a se concentra pe o durată mai mare), percepția (concentrarea atenției asupra nivelului formal, de suprafață al operei literare), imaginația

(venit din preșcolaritate, elevul creează imagini statice, superficiale, incoerente), memoria (se manifestă preponderent cea reproductivă, mecanică, de recunoaștere și intuitivă), limbajul (destul de sărac, mai ales în ceea ce privește aspectul conotativ al cuvintelor), reprezentările (predomină, în special, acelea individuale), gândirea (bazată mai mult pe senzorial-perceptiv, pe judecăți empirice, decât pe analiză, sinteză, abstractizare, generalizare), motivația elevilor (dorința a fi un bun școlar, de a avea succes în activitatea de învățare, de a plăcea părinților, care prevalează în raport cu aspectul cognitiv al învățării). La rândul lor, aceste particularități impun anumite condiții didactice, necesare învățării și formării competenței literare, precum: valorificarea operei literare din perspectiva libertății cititorului; practicarea diferitor tipuri de lectură care să contribuie la dezvoltarea proceselor, însușirilor și stărilor psihice ale elevilor; implicarea elevilor în demersuri de cunoaștere, înțelegere și interpretare a unor conținuturi exprimate într-un limbaj specific literaturii ca artă; practicarea tuturor posibilităților didactice (activități, metode, forme de organizare), care să contribuie la dezvoltarea creativității, imaginației, limbajului, atenției, la stimularea gândirii asociative, laterale a elevilor.

## **2. CADRUL METODOLOGIC PRIVIND FORMAREA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A COMPETENȚEI LITERARE PRIN VALORIFICAREA BASMULUI**

### **2.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în formarea la elevii claselor primare a competenței literare (rezultatele experimentului de constatare)**

Evaluarea inițială este un proces sistematic de colectare și analiză a informațiilor despre nivelul de cunoștințe, abilități și competențe al unui individ înainte de demararea unui program educațional sau formativ. Scopul acesteia este de a stabili un punct de referință al performanței inițiale a participanților, pentru a ghida planificarea și adaptarea strategiilor didactice, astfel încât să răspundă nevoilor educaționale specifice ale acestora. Evaluarea inițială permite identificarea punctelor forte și a eventualelor lacune, contribuind la personalizarea procesului de învățare și la facilitarea unui progres eficient. Evaluarea inițială este indispensabilă, atât pentru învățător, cât și pentru elev, funcția ei de diagnosticare indicând planul de urmat în procesul de evaluare.

În vederea unei acțiuni eficiente de îmbogățire și de activizare a vocabularului, este necesar ca la începutul anului școlar să se verifice bagajul lexical al copiilor, pe baza cunoștințelor referitoare la basm, pentru a ști nivelul competențelor micilor școlari și pentru a ne putea orienta în activitatea noastră viitoare.

Experimentul de constatare s-a realizat pe un eșantion de 240 de elevi din clasele pregătitoare, I-a, a II-a, a III-a, a IV-a, de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau“, din Vânători-Neamț, România, de la Liceul Tehnologic „Ion Creangă“, Pîpirig, și de la Școala Domnească „Grigore Ghica-Vodă“ din Târgu-Neamț, în anul școlar 2019-2020.

În primă fază am testat 53 de elevi de clasă pregătitoare, În acest sens am aplicat la clasa pregătitoare proba de verificare a vârstei psihologice a limbajului, cu sarcini referitoare la conținutul basmelor/poveștilor cunoscute.

Am administrat aceste probe cu scopul de a determina nivelul de cunoaștere a conținutului basmelor/poveștilor de către copii, la intrarea în școală.

Prima probă a fost cea de completare a cuvintelor care lipsesc din propozițiile propuse (Anexa nr. 1). Prin aceasta am urmărit să evaluez capacitatea elevilor de a folosi corect cuvintele în context și de a înțelege contextul dat.

Prin aplicarea celei de-a doua probe am urmărit evaluarea capacității elevilor de a recunoaște o poveste și de a completa cu întâmplarea omisă. (Anexa nr. 2). În această etapă le-am citit elevilor un fragment dintr-un basm, propunându-le să continue întâmplarea, să recunoască povestea din care face parte fragmentul respectiv.

Prin proba a treia, am testat capacitatea elevilor de a înțelege, după auz, cele citite de către profesor, prin referință la volumul vocabularului, pe baza basmelor cunoscute și a imaginilor unor obiecte întâlnite în basme. (Anexa nr. 3).

Prin proba a patra, am urmărit evaluarea capacității elevilor de a identifica, în baza imaginilor din basme perechile aflate în raport contrar (Anexa nr. 4). Această probă a necesitat pregătirea materialului didactic: pe un carton au fost ilustrate nouă obiecte diferite (oglinză, ghem de lână etc.) sau imagini: un palat mare și frumos, o casă sărăcăcioasă, o colibă, chipul lui Făt-Frumos, chipul zmeului, Albă ca Zăpada, mama vitregă, al unui personaj vesel, al altuia trist, unul gras, altul slab, un uriaș, un pitic, etc.

Modul de desfășurare a probei a decurs în două etape. La etapa inițială copilului i s-a arătat imaginea palatului (construcție mare), cerându-i-se să o arate pe cea mică (coliba), apoi i s-a arătat o imagine mică, conform proporțiilor, și ei urmau să depisteze imaginea mare. A doua etapă a constat în completarea cuvintelor contrare în enunțuri date (Anexa nr. 5). Elevii ascultau cu atenție enunțul citit de profesor apoi completau cu un cuvânt cu sens opus, potrivit cunoștințelor referitoare la conținutul basmelor.

Probele au fost distribuite unui număr de 53 de elevi din clasele pregătitoare de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau”, Vânători-Neamț, Liceul Tehnologic „Ion Creangă” din Pipirig și Școala Domnească „Grigore Ghica-Vodă”, Târgu Neamț, România. dintre care 37 de fete și 26 de băieți. Rezultatele obținute în urma testării sunt menționate în tabelul nr. 2.1.

**Tabelul nr. 2.1. Rezultatele obținute la proba de evaluare inițială la clasele pregătitoare**

Nr. de elevi	Proba											
	P1	%	P2	%	P3	%	P4	%	Toate	%	Nici una	%
53	30	57%	26	49%	29	54%	25	48 %	19	35 %	25	47 %

Evaluarea inițială pentru elevii claselor pregătitoare a fost menită să stabilească nivelul de pregătire a elevilor, bagajul de cunoștințe dobândit în timpul preșcolarității. S-a constatat faptul că acei elevi care nu au fost la grădiniță, comunică mai greu, au un vocabular sărac, știu foarte puține lucruri despre basme. În consecință, ei au obținut rezultate slabe la probele administrate. Astfel, 25 de elevi, dintre cei 53, reprezentând 47% din numărul total, nu au reușit să rezolve nicio probă.

Aplicarea testului inițial a permis depistarea dificultăților de învățare caracteristice elevilor în faza incipientă, amploarea lor. Analizând tabelul care reprezintă rezultatele obținute de elevi, am constatat că 19 elevi, ceea ce constituie 35%, au răspuns corect la toate probele, având un nivel optim de aplicare a cunoștințelor însușite.

Analiza răspunsurilor slabe ale elevilor ne-a permis să constatăm că problemele cu care ei se confruntă în rezolvarea sarcinilor propuse sunt cauzate de faptul că:

- nu cunosc conținutul basmelor prezentate;
- nu reușesc să rezolve sarcina până la capăt;
- nu reușesc să se concentreze îndeajuns pe sarcina trasată;
- mulți dintre ei au un vocabular sărac, nu găsesc cuvintele potrivite pentru a se exprima, comunică greu ceea ce vor să spună;
- situația financiară precară a familiei are un impact negativ în ceea ce privește achiziționarea cărților cu povești.

Am constatat, de asemenea că există un nivel scăzut de cunoștințe la elevii care nu au frecventat grădinița, aceștia provenind din familii dezorganizate sau defavorizate. Având un nivel intelectual scăzut, părinții nu pot să-și ajute copiii.

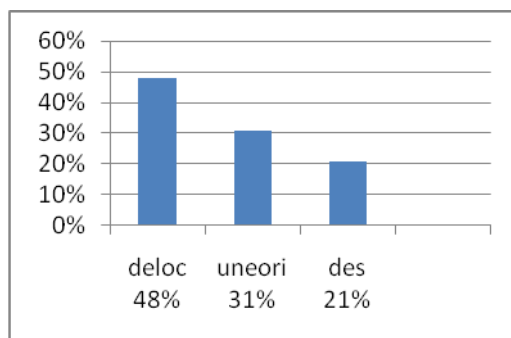
Rezultatele experimentului inițial, desfășurat în eșantionul de copii de clasă pregătitoare, ne-au permis să formulăm atât scopul, cât și să alcătuim probele pentru cunoașterea nivelului de cunoștințe cu privire la basm, al elevilor din clasa I (Anexa nr. 6).

În cadrul acestei probe, au fost chestionați 52 de elevi din clasa I, de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau“, Vânători-Neamț, Liceul Tehnologic „Ion Creangă“ Pipirig și Școala Domnească „Grigore Ghica-Vodă“, Târgu Neamț, România. Rezultatele obținute sunt înregistrate în tabelul de mai jos:

**Tabelul nr. 2.2. Răspunsurile date de elevii claselor I la chestionarul pentru evaluarea inițială**

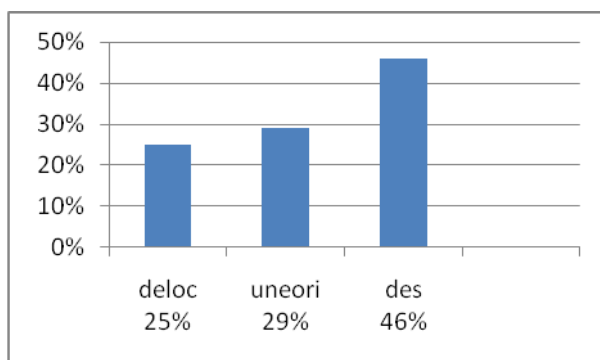
		deloc	uneori	des
I <sub>1</sub>	Îmi place să ascult povești	25	16	11
I <sub>2</sub>	Urmăresc desene animate inspirate din povești	13	15	24
I <sub>3</sub>	Tata îmi citește povești	22	21	9
I <sub>4</sub>	Mama îmi citește povești	11	23	18
I <sub>5</sub>	Părinții îmi cumpără cărți cu povești	18	15	19
I <sub>6</sub>	Colorez imagini din povești	10	18	24
I <sub>7</sub>	Știu să povestesc poveștile cunoscute	25	17	10
I <sub>8</sub>	Recunosc personajele din povești după spusele lor sau după ceea ce fac	25	12	15
I <sub>9</sub>	Am personaje îndrăgite	20	17	15
I <sub>10</sub>	Învăț multe lucruri din basme	25	15	12

La itemul 1 al chestionarului, din cei 52 de elevi, 11 elevi, reprezentând 21% din numărul total, afirmă că ascultă des povești, 16 (31%) ascultă mai rar, iar un număr de 25 elevi, adică 48% dintre ei afirmă că nu ascultă deloc povești (figura 2.1).



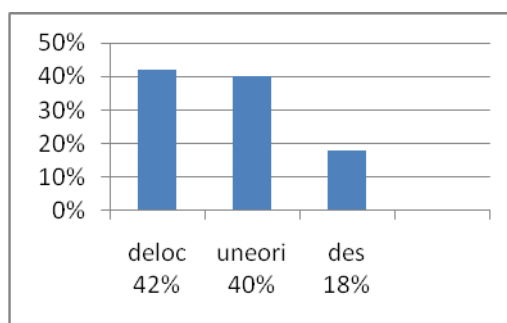
**Figura nr. 2.1. Preferința copiilor pentru ascultarea basmelor**

La cel de-al doilea item, mai mulți copii au răspuns că urmăresc desene animate inspirate din povești. O parte din aceste răspunsuri aparțin și elevilor care au afirmat că nu le plac poveștile. Astfel, 46% dintre ei, adică, 24 elevi susțin că privesc des desene animate, 15 (29 %) - mai rar, iar 13 (25%) nu se uită deloc la desene animate (figura 2.2.)



**Figura nr. 2. 2. Preferințele copiilor pentru desene animate inspirate din povești**

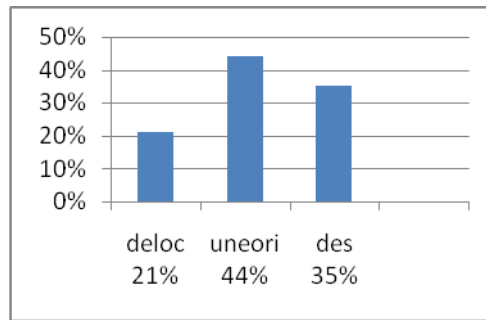
La itemul 3, la care elevii aveau de răspuns dacă tata le citește povești, 42% au răspuns că tata nu le citește povești, 40% au spus că uneori le mai citește și doar 18% au afirmat că tata le citește mai des povești (figura 2.3.).



**Figura nr. 2.3.Frecvența cu care tatăl le citește povești**

Referitor la răspunsurile la itemul 4 în care se specifica despre cât de des le citește mama povești aceștia au răspuns în felul următor: 21% au recunoscut că mama nu le citește povești, 44% au spus că uneori le mai citește, iar 35 % au afirmat că mama le citește în fiecare zi (figura 2.4.)





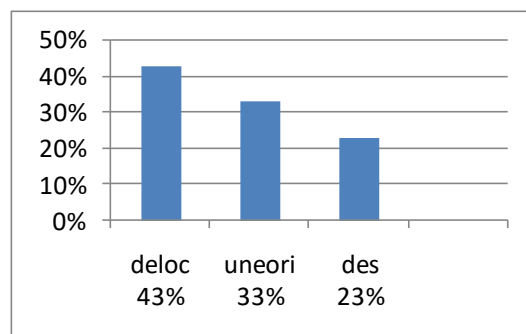
**Figura nr. 2.4. Frecvența cu care mama le citește povești**

Analizând răspunsurile, se observă preocuparea mai mare a mamei de a citi povești copiilor, asta poate și datorită faptului că mama stă mai mult cu ei acasă.

Răspunsurile la itemul 5 au dovedit că unii părinți nu prea sunt interesați să le cumpere cărți de povești copiilor. Astfel, am constatat că, 23% dintre părinții copiilor le cumpără acestora frecvent cărți cu povești, 33% dintre părinți cumpără cărți mai rar. Un număr de 23 de copii (44%) au recunoscut că părinții lor nu au cumpărat niciodată o carte cu povești.

Din cei 25 de copii care au spus că nu îndrăgesc poveștile, chiar dacă 2 au afirmat că părinții le mai cumpără uneori cărți de povești, deoarece nu li se citește din ele, nu sunt interesați de aceste cărți, ei doar mai colorează uneori imaginile.

Am constatat de asemenea că, deși unora li se mai cumpără, de la caz la caz, cărți cu povești, ei nu sunt stimulați îndeajuns pentru a îndrăgi acest gen literar (figura 2.5.).

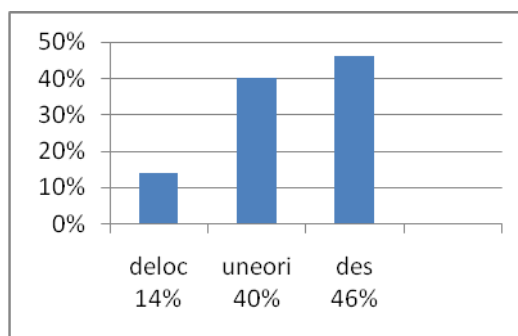


**Figura nr. 2.5. Situația achiziționării de către părinți a cărților cu povești**

Itemul 6 care se referea la cât de des colorează imagini din povești, a fost cel mai agreat de către copii.

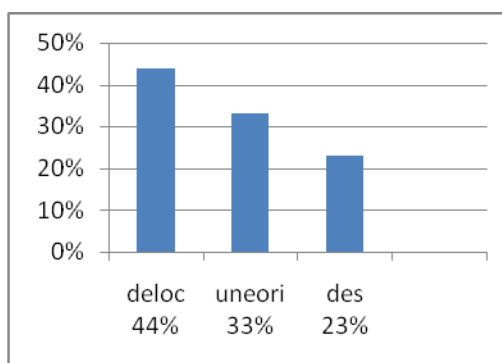
Deși au recunoscut că nu prea ascultă povești, aproape toți îndrăgesc să coloreze imagini din povești. Au fost distribuite elevilor imagini alb-negru, inspirate din poveștile pentru copii, pe care ei le-au colorat. Dintre cei 52 de elevi, 24, reprezentând 46%, au colorat imaginile perfect, 21 (40%) dintre ei au colorat mai stângaci, aceștia fiind cei care nu au frecventat grădinița și au ascultat prima dată povești în clasa pregătitoare sau dintre aceia care au spus că nu îndrăgesc

deloc poveștile. Din numărul total al elevilor, 14% au refuzat să coloreze imaginile, spunând că nu știu cum (figura 2.6).



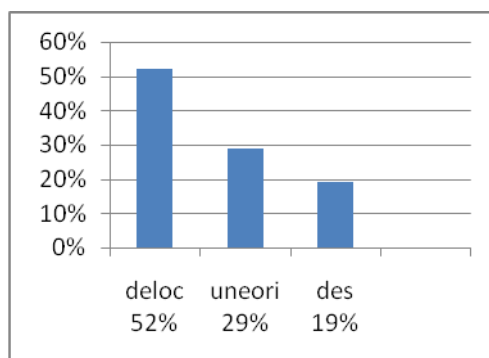
**Figura nr. 2.6. Frecvența cu care colorează imagini din povești**

Răspunsurile date la itemul 7 au dovedit că, deși unii copii afirmă că ascultă și îndrăgesc poveștile, doar 12 (23%) au susținut că știu să povestească întotdeauna conținutul lor, 17 (33%) povestesc doar poveștile ascultate de mai multe ori, iar 23, (44%) nu știu să povestească, deoarece nu au format aceste deprinderi, chiar dacă uneori mai ascultă sau li se mai citesc povești (figura 2.7).



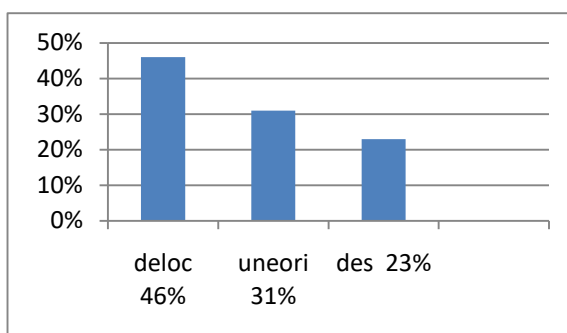
**Figura nr. 2.7. Capacitatea elevilor de a povesti conținutul poveștilor**

Răspunzând la itemul 8, 10 elevi (19%), care ascultă des povești și care știu să povestească, au afirmat că recunosc personajele după descriere sau după fapte. Elevii care nu îndrăgesc și nu ascultă basme, evident, nu au demonstrat cunoștințe despre personaje (52%), iar 15 elevi (29%), care ascultă mai rar basme, au recunoscut doar unele personaje (figura 2.8).



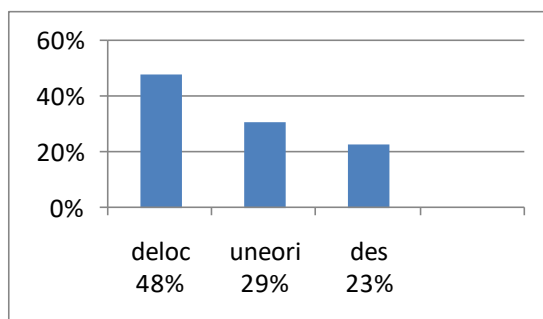
**Figura nr. 2.8. Capacitatea elevilor de a recunoaște personajele din povești**

Răspunsurile elevilor la itemul 9 al testului, cel la care au avut de răspuns dacă au personaje îndrăgite, au arătat că 12 dintre ei (23%) au numit mai multe personaje îndrăgite din basmele ascultate, 16 (31%) - un personaj sau două, iar 24 (46%) au susținut că nu au personaje preferate. Se dovedește că, deși ascultă uneori basme, unii nu au îndrăgit vreun personaj în mod deosebit, faptul în cauză însemnând că ei doar ascultă, nefiind implicați în vreo discuție (figura 2.9).



**Figura nr. 2.9. Preferințele elevilor pentru unele personaje**

Prin itemul 10 s-a urmărit colectarea informației cu privire la impactul formativ al basmelor asupra elevilor care le ascultă. Astfel, din cei 52 de elevi, aproape jumătate (48%) susțin că nu învață nimic din basme, 29% afirmă că doar uneori consideră că ar învăța ceva după ce ascultă un basm, iar 23% afirmă că basmul i-a ajutat să învețe lucruri bune (figura 2.10).



**Figura nr. 2.10. Opiniile elevilor despre rolul formativ al basmului**

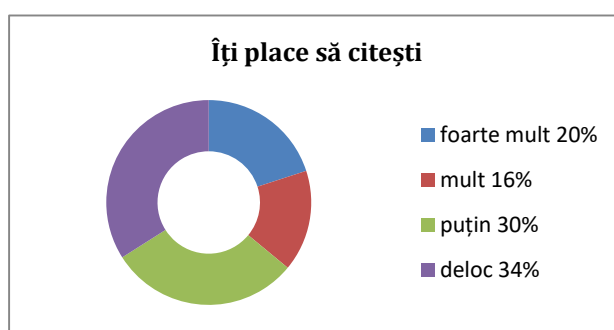
Sintetizând rezultatele obținute, menționăm că din cei 52 de elevi chestionați, doar 21% ascultă frecvent basme. Acești elevi recunosc din ce basme sunt personajele, pot să le descrie, să relateze povestea desprinsă din basm. Deși părinții cumpără cărți cu basme, mulți dintre ei nu le citesc copiilor vreun basm. Majoritatea copiilor care privesc desene animate inspirate din basme întâmpină mari greutăți în relatarea poveștii, nu reușesc să formuleze idei cu privire la mesaj. Vizionarea desenelor animate inspirate din basme este pentru copiii din clasa I mai mult o chestiune legată de petrecerea timpului.

Pentru elevii din clasele a III-a și a IV-a, am aplicat un alt chestionar, prin care s-a urmărit colectarea informației referitoare la preferințele lor de lectură, la atitudinea față de lectura

basmelor, la cunoștințele despre personaje, acțiuni, la opiniile lor despre importanța lecturii basmelor (Anexa nr. 7).

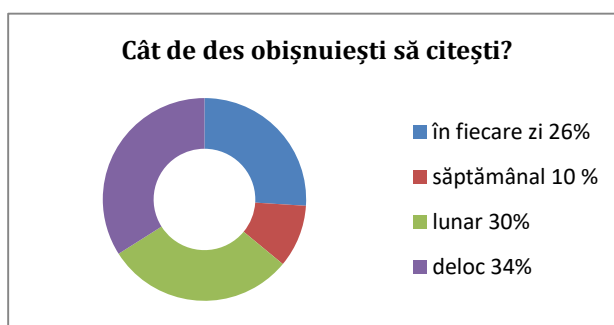
La acest chestionar au răspuns 135 de elevi din clasele a II-a, a III-a și a IV-a de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau”, Vânători-Neamț, Liceul Tehnologic „Ion Creangă” Pipirig și Școala Domnească „Grigore Ghica-Vodă”, Târgu Neamț, România, 76 de fete și 59 de băieți. Răspunsurile date la întrebările chestionarului sunt consemnate în tabelul din Anexa nr. 8.

La întrebarea 1, care vizează preferința lor pentru lectură, doar 27 de elevi (20%), au răspuns că le place foarte mult să citească, alți 22 de elevi (16%) afirmă că le place mult, 40 de elevi (30%) spun că mai puțin le place, iar 46 de elevi dintre cei chestionați (34%) au afirmat că nu le place deloc să citească (figura 2.11).



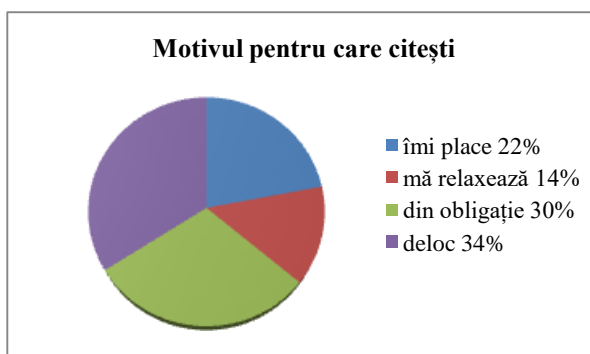
**Figura nr. 2. 11. Preferințele elevilor pentru lectură**

Ca răspunsuri la itemul 2, referitor la cât de des citesc, cei 27 de elevi, care au afirmat că le place foarte mult să citească, au spus că citesc în fiecare zi, iar din cei 22, cărora le place mult să citească, doar 9 citesc în fiecare zi, iar 13 citesc cel puțin o dată de săptămână. Elevii care au spus că le place mai puțin lectura, citesc o dată pe lună, iar cei cărora nu le place, citesc în funcție de temele date pentru acasă, dar nici pe acestea regulat. Analiza rezultatelor obținute la itemul respectiv ne-a permis să constatăm că numărul copiilor care citesc puțin sau deloc este mai mare decât cel al colegilor care citesc mult și foarte mult (figura 2. 12).



**Figura nr. 2. 12. Frecvența activității de lectură**

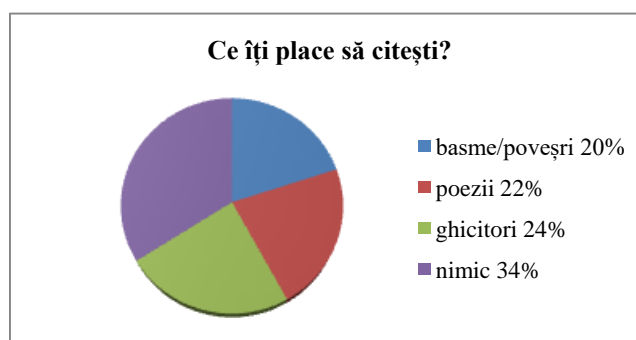
Din numărul total de elevi, care au răspuns la întrebarea a treia, 22% au spus că citesc din plăcere, 19 elevi (14%) citesc când simt nevoia de relaxare, 40 de elevi (30%) citesc din obligație, când li se dau sarcini școlare, iar 46 de elevi (34%), nu citesc nimic în afara lecțiilor. Procentul acelor care citesc din obligație și al acelor care nu citesc deloc este îngrijorător de mare, peste 64% (figura 2. 13).



**Figura nr. 2. 13. Motivația pentru lectură**

La itemul 4, referitor la genurile îndrăgite de către copii, 27 (20%) au afirmat că citesc basme, 30 (22%) citesc poezii, 32 (24%) - ghicitori, iar 46 de elevi, (34%) nu citesc nimic. Se observă că elevii preferă mai mult să citească poezii și ghicitori, acestea din urmă părându-li-se mai ușor de citit și mai plăcute.

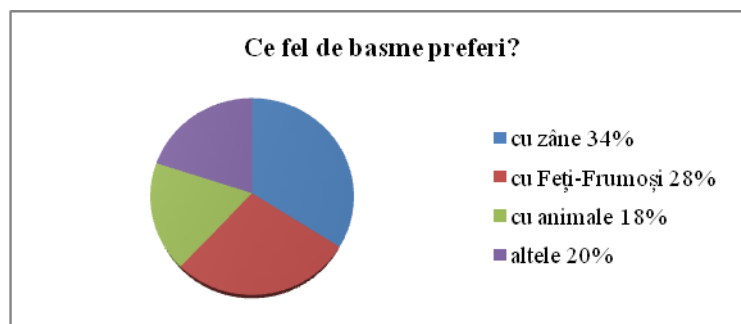
Un motiv pentru care unii consideră că nu reușesc să citească un basm până la capăt, nu pot urmări firul epic al întâmplărilor, este acela că textul este prea lung și lectura acestora îi oboresc. (figura 2. 14).



**Figura nr. 2. 14. Preferințele elevilor pentru anumite genuri literare**

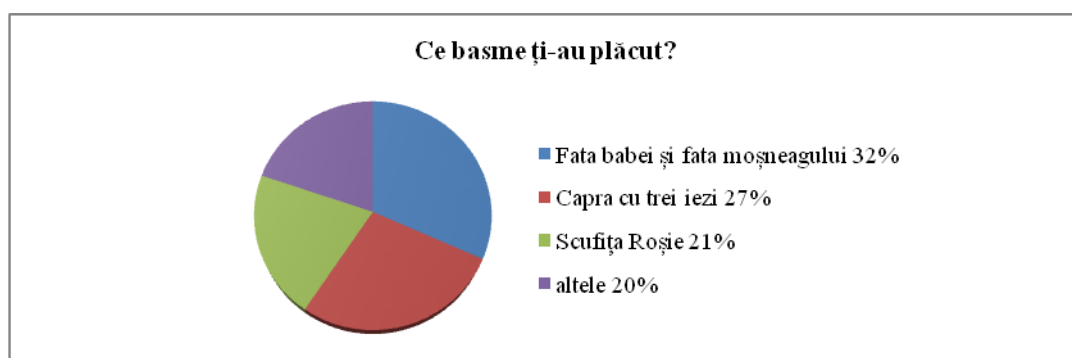
La întrebarea a cincea, au răspuns și copiii care nu citesc basme și cei care nu citesc nimic, dar au afirmat că au ascultat sau au urmărit ecranizări ale basmelor.

Cei mai mulți, 34%, majoritatea fete, afirmă că preferă basmele cu zâne și prințese, iar băieții, în general, (28%), optează pentru basmele cu Feți-Frumoși, 18% preferă basmele în care personajele sunt animale, iar 20% au specificat alte categorii: cu copii, cu plante, cu vrăjitoare, etc. (figura 2. 15)



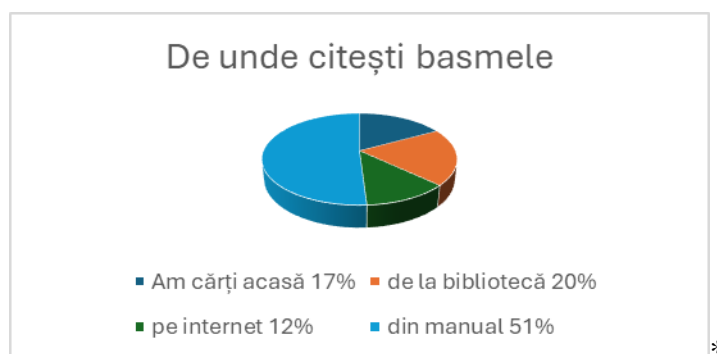
**Figura nr. 2. 15. Tipurile de basme preferate**

Solicitați să scrie 3 titluri de basme, care le-au plăcut cel mai mult (itemul 6), elevii au dat răspunsuri ce demonstrează că cele mai cunoscute și preferate basme sunt *Fata babei și fata moșneagului* (32%), *Capra cu trei iezi*(27%), *Scufița Roșie* (21%). Acest lucru poate fi explicat prin faptul că majoritatea manualelor conțin fragmente din basmele respective. Alte basme numite de restul (20% ) sunt: *Prâslea cel voinic și merele de aur* (preferat mai mult de către băieți), *Punguța cu doi bani*, *Albă ca Zăpada și cei șapte pitici*, *Hansel și Gretel*, (figura 2. 16):



**Figura nr. 2. 16. Basme preferate de elevi**

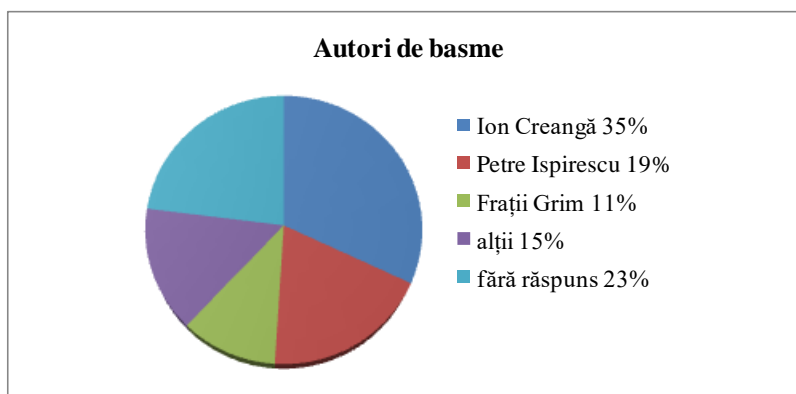
Răspunsurile date la întrebarea *De unde obișnuiești să citești basmele?* arată că doar 17 % din numărul total de elevi au cărți de basme acasă, 20% împrumută de la bibliotecă sau chiar de la alți colegi, 12% preferă să citească basmele din internet. Restul 51% dintre elevi, mai mult de jumătate, așa cum afirmam mai sus, citesc doar din manual fragmentele, ca temă pentru acasă, sau nici măcar pe acestea (figura 2. 17):



**Figura nr. 2. 17. Surse de lectură a basmelor**

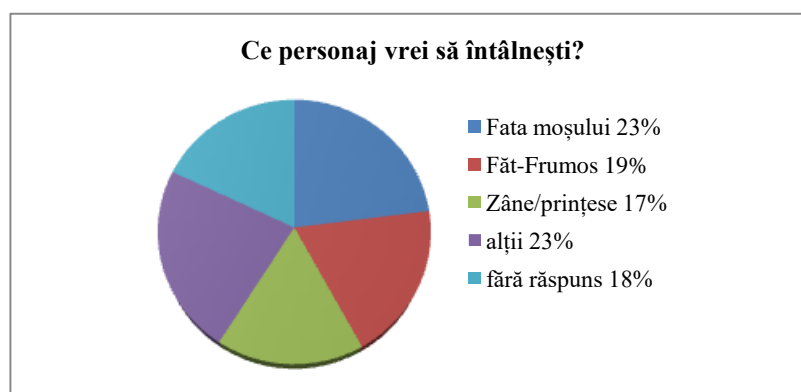
Solicitați să numească trei autori de basme, itemul 8, potrivit răspunsurilor, cel mai cunoscut autor este Ion Creangă (35%), urmat de Petre Ispirescu (19%), de Frații Grimm (11%), iar 21% au numit alți autori ca: H. C. Andersen, Ioan Slavici, Charles Perault. 23% nu au răspuns deloc (figura 2. 18).

Explicația că Ion Creangă este foarte cunoscut ar fi și aceea că ei locuiesc în apropiata vecinătate a locului nașterii și copilăriei povestitorului și au avut ocazia să viziteze casa sa memorială, unde au aflat multe lucruri despre el și opera sa.



**Figura nr. 2. 18. Autori de basme cunoscuți de către elevi**

La întrebarea nr. 9 au răspuns astfel: 23% și-au manifestat dorința să se întâlnească cu fata moșului din povestea lui Ion Creangă, 19%, preponderent, băieți, ar fi încântați să îl vadă pe Făt-Frumos, 17% dintre elevi, evident, mai mult fetele, vor să întâlnească zâne sau prințese, iar 23% au amintit alte personaje: lupul, Scufița Roșie, Albă ca Zăpada, zmei, vrăjitoare, balauri. 18% dintre elevi nu au reușit să dea niciun răspuns, aceștia fiind cei care au afirmat că nu citesc (figura 2. 19):

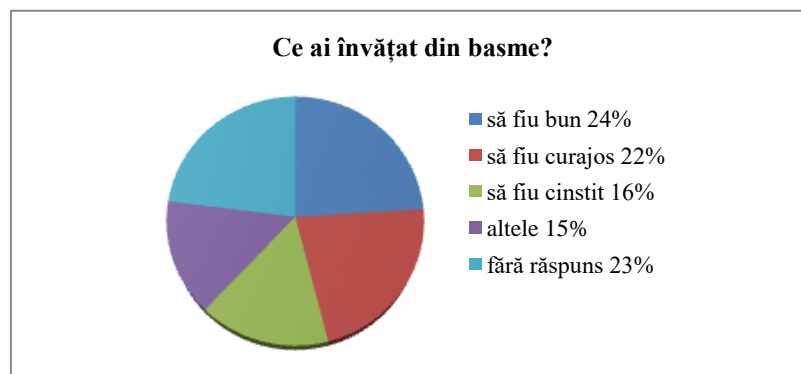


**Figura nr. 2. 19. Preferințe pentru un anumit personaj**

La ultima întrebare, privind importanța basmelor și valoarea lor educativă, 24% dintre elevi au considerat că au învățat multe lucruri în urma ascultării sau citirii unui basm și anume:

să fie buni, căci cei buni câștigă mereu, 22% să fie curajoși, deoarece cei curajoși reușesc să învingă pe cei răi, 16% că e bine să fie cinstiți.

15% dintre elevi au scris alte variante: „să fiu ascultător”, „să fiu cuminte”, „să iubesc animalele”, „să spun adevărul”, „să fiu harnic“, iar 23% nu au dat nici un răspuns (figura 2. 20).



**Figura nr. 2. 20. Valori formative ale basmului însușite de către elevi**

Analizând răspunsurile date de elevi la întrebările din acest chestionar, am constatat că, puțini sunt elevii (mai puțin de jumătate din numărul total), care obișnuiesc să citească zilnic sau săptămânal vreun text literar. Basmele care sunt mai lungi ca număr de pagini nu sunt cele mai solicitate de elevi, ei dând prioritate poeziilor și ghicitorilor.

În linii mari, elevii cunosc câteva titluri de basme și nume de autori. Unii pot formula idei referitoare la importanța și impactul basmului asupra cititorului.

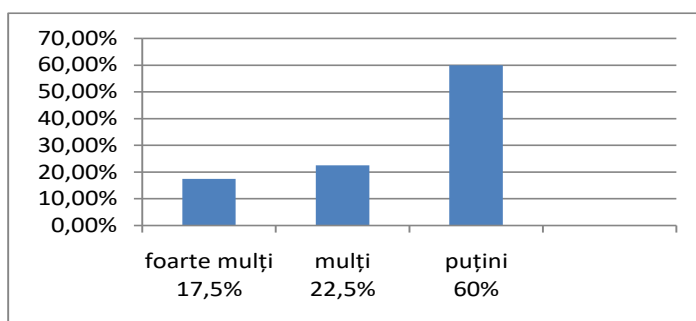
Cu toate cele afirmate anterior, există un număr foarte mare de elevi, care nu citesc basme și, drept consecință, nu pot să numească personaje, nume de autori ai basmelor.

În cadrul experimentului de constatare, am considerat necesar a propune și cadrelor didactice un chestionar pentru a preciza punctul lor de vedere referitor atât la interesul elevilor pentru lectura basmelor, cât și la preferințele lor referitoare la predarea/studierea basmului la orele de limba română (Anexa nr. 9).

Acest chestionar a fost aplicat unui număr de 40 de profesori/învățători de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau“, Vânători-Neamț, Liceul Tehnologic „Ion Creangă“, Pipirig, Școala Domnească „Grigore Ghica-Vodă“, Târgu Neamț - instituții de învățământ atât din mediul rural cât și din cel urban.

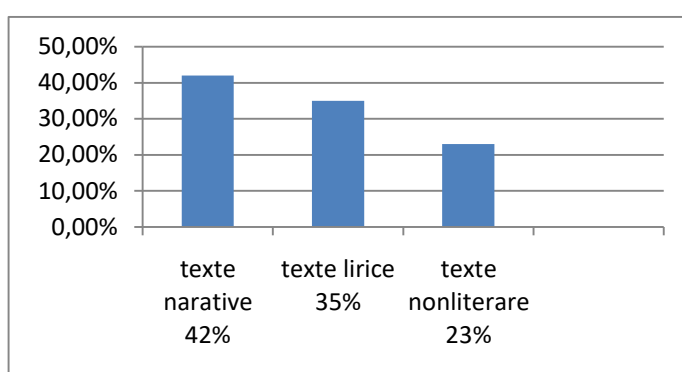
Analizând răspunsurile profesorilor la acest chestionar, (Anexa nr. 10), am constatat că puțini profesori, doar 17,5 % dintre cei chestionați, susțin că au foarte mulți elevi care sunt pasionați de lectură. Un procent de 22,5 % au considerat că au mulți elevi care citesc, iar 60% dintre profesorii chestionați, mai mult de jumătate din numărul lor, susțin că au foarte puțini elevi pasionați de lectură (figura 2.21)





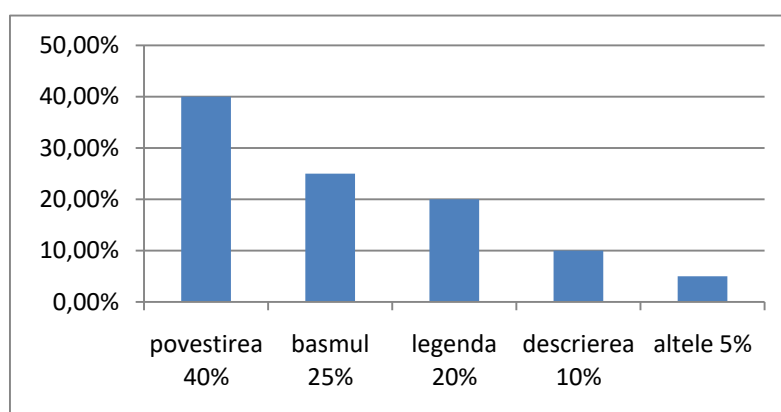
**Figura nr. 2.21. Procentul elevilor pasionați de lectură**

Cât privește genul literar, profesorii au susținut că (42%) din numărul elevilor preferă mai mult textele narative, 35% - lirice și 23% - texte nonliterare (figura 2.22): .



**Figura nr. 2.22. Preferințele elevilor pentru genurile literare**

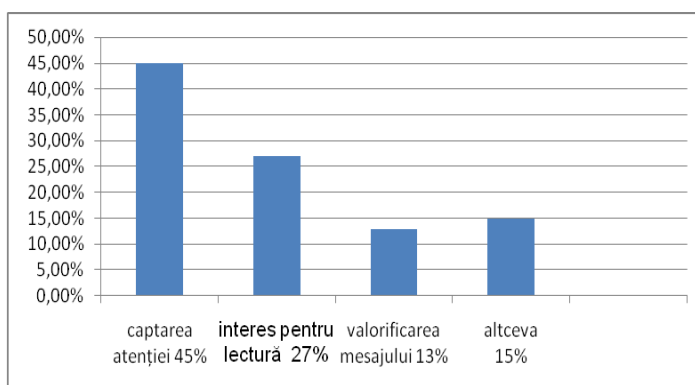
Dintre speciile literare (itemul 3), preferate de elevi, conform opiniei cadrelor didactice, povestirea ocupă primul loc în aria de preferințe a elevilor (40%), urmată, respectiv, de basm (25%), de legendă (20%), de descriere (10%). La *Alte categorii* ( 5%), au fost menționate schița, fabula (figura 2.23):



**Figura nr. 2.23. Texte narative preferate de elevi**

Cât privește scopul urmărit de cadrele didactice în procesul de predare a basmului, potrivit opiniei acestora, el constă în captarea atenției, în cea mai mare măsură (45%), în stimularea

interesului pentru lectură (27%). În răspunsurile lor, doar 13% dintre profesori au menționat rolul formativ al basmului. La categoria *Altceva* răspunsurile au fost: dezvoltarea vocabularului, caracterizarea personajelor, realizarea planului de idei, rezumatul textului(15%) (figura 2.24):



**Figura nr. 2.24. Scopul urmărit de profesori în procesul de predare al basmului**

Dintre speciile literare epice preferate de cadrele didactice, în vederea predării lor (itemul nr. 5), 17 profesori (42,5%) din numărul total au optat, în primul rând, pentru povestire, motivând că „are o dimensiune mai mică“, „are personaje mai puține“, „firul epic este mai ușor de urmărit“, 22,5% preferă legenda, afirmând că „elevii sunt atrași de legende, care explică originea unor lucruri“, că „ei sunt curioși să afle originea unor toponime, fenomene și le citesc cu mai mult interes“.

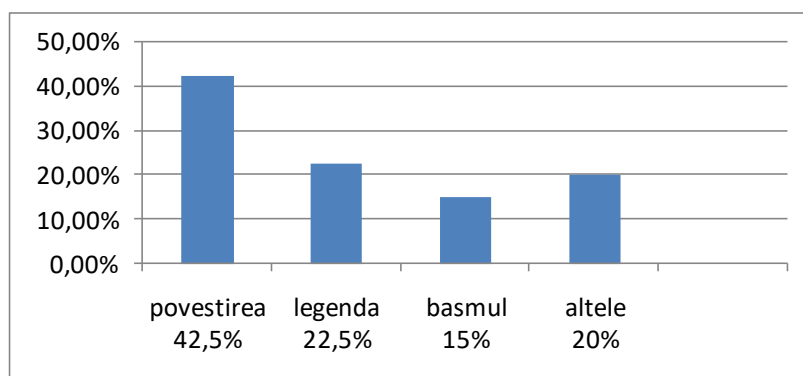
Pentru basm au optat 6 profesori (15%), ei considerând că este o specie literară „care place“, „abundă în întâmplări fantastice“, „contribuie la dezvoltarea afectivă și formativă a elevilor“.

Ceilalți 8 profesori (20%), la categoria *Altele*, preferă descrierea, deoarece „pentru copiii, în special cei mici, „descrierile sunt mai ușor de înțeles“, că „o descriere clară și detaliată îi poate ajuta să vizualizeze sau să înțeleagă mai bine ceea ce li se spune“, că „are foarte multe expresii artistice, care contribuie la dezvoltarea vocabularului și a simțului estetic, al gustului pentru frumos“, că „atunci când li se oferă o descriere detaliată a unui obiect sau a unei situații, copiii pot simți nevoia să pună întrebări sau să exploreze mai departe subiectul, fapt ce contribuie la dezvoltarea curiozității lor naturale.

Alți profesori au numit fabula, deoarece „este o specie literară, ce combină povești interesante și captivante cu învățături morale, clare și accesibile, ceea ce o face plăcută pentru copii“, că „personajele sunt animale, plante sau lucruri“, că „școlarii sunt captivați de povestire și de morala care are scop formativ“ etc.

Nu au existat opțiuni pentru nuvelă sau schiță, deoarece aceste specii literare nu se studiază în clasele primare. Din rezultatele obținute, am constatat că basmul se află pe locul trei, după povestire și legendă.

Argumentele cadrelor didactice care au plasat basmul în urma altor specii literare, ca preferință, sunt: „este de mare întindere”, „are personaje complexe”, „are o multitudine/sucesiune de întâmplări“, „necesită mult timp pentru lectură“ etc.(figura 2.25):



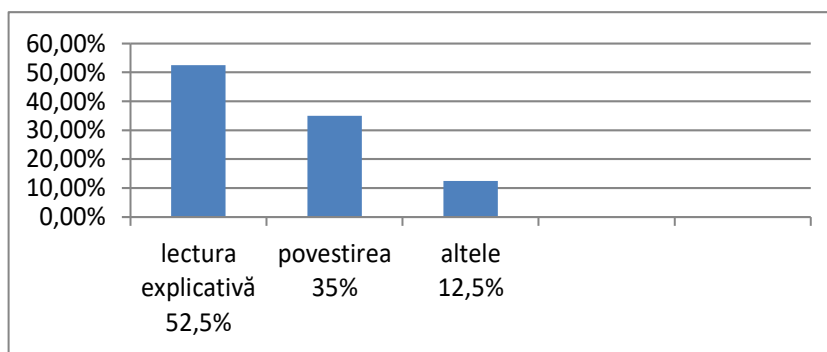
**Figura nr. 2.25. Specii literare preferate de profesori**

Solicitați să enumere trei metode pe care le utilizează în procesul de studiere/predare a basmului (itemul 6), cadrele didactice chestionate, detașat, au plasat pe primul loc lectura explicativă (52,5%), aducând drept argumente că „această metodă oferă posibilitatea unei lecturi-model, realizate de către profesor, care ține cont de ton, punctuație, pauze gramaticale, psihologice și care îi face pe copii să trăiască intens întâmplările din text“, că „ajută cititorii să dobândească o înțelegere mai profundă a subiectelor, îmbunătățindu-le abilitățile de gândire critică, argumentare și comunicare“, că „este un proces activ, care dezvoltă nu doar abilități cognitive și lingvistice, ci și un sentiment de încredere în abilitățile proprii, stimulând învățarea autonomă și reflecția“.

Alte argumente invocate de profesori în favoarea lecturii explicative au fost: „...oferă oportunitatea de a explica noile cuvinte și expresii, de a le plasa în enunțuri proprii și, în acest mod, de a dezvolta vocabularul elevilor“, „analizează intențiile autorului, structura textului, limbajul folosit și contextul în care a fost scris. Acest proces ajută la dezvoltarea capacității de a distinge între informații esențiale și secundare și de a înțelege relațiile dintre idei“.

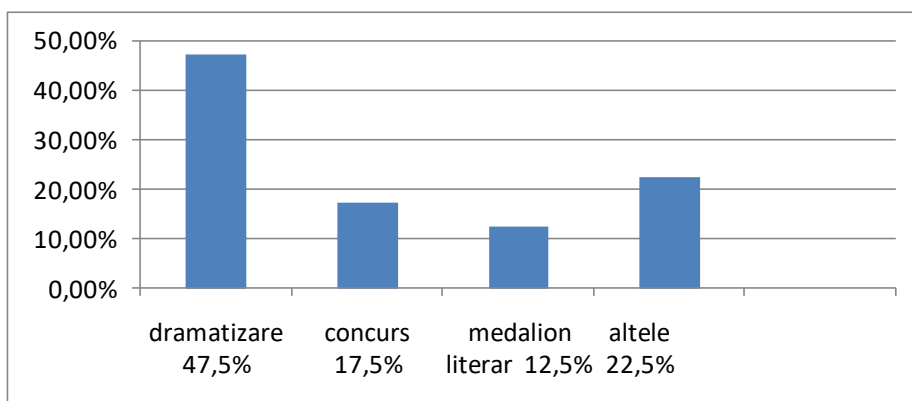
O altă metodă numită de profesori a fost povestirea (35%). Aceasta, conform intervievaților, „impune o împărțire a textului în fragmente, implicit, alcătuirea planului de idei, rezumatul după acest plan de idei“, „contribuie la o mai bună înțelegere a textului“, „contribuie la formarea competenței de comunicare, a capacității de a integra cuvinte și expresii întâlnite în textele literare în enunțuri proprii“.

În afară de aceste două metode, profesorii (12,5%), au făcut referințe și la un șir de metode activ-participative, cum ar fi: *metoda cubului*, *ciorchinele*, *cvintetul*, *SVI* (*Știu/Vreau să știu/Am învățat*), *Diagrama Venn*, *metoda cadranelor*, precizând următoarele avantaje: „promovează o învățare activă”, „dezvoltă nu doar abilități cognitive, dar și sociale”, „dezvoltă gândirea critică, colaborarea, creativitatea și responsabilitatea, spiritul competitiv”, „permit antrenarea în lecție a tuturor elevilor”, „încurajează învățarea socială” „dezvoltă relațiile interpersonale” (figura 2.26):



**Figura nr. 2.26. Metode utilizate în lecțiile de predare a basmului**

Ca activități organizate în afara lecției axate pe studierea basmului (itemul 8) s-a făcut referință la dramatizarea poveștilor (47,5%), la organizarea concursurilor literare cu întrebări din conținutul basmelor (17,5%), la medalioane literare (12,5%). Alte activități enumerate ar fi: scrierea creativă, cercurile literare (figura 2.27):



**Figura nr. 2.27. Activități extracurriculare în procesul de studiere a basmului**

Analizând toate răspunsurile profesorilor la chestionarul aplicat, am constatat că lectura basmului nu se află chiar printre preferințele acestora în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Totodată răspunsurile atât ale elevilor, cât și ale cadrelor didactice la chestionarele aplicate, ne-a permis să concluzionăm că elevii nu citesc basme din mai multe motive:

- a) schimbarea intereselor și a obiceiurilor de lectură (Din cauza tehnologiei avansate, unii elevi mai degrabă petrec timpul pe dispozitive electronice, pe telefoane mobile, laptopuri

- sau tablete. Ei sunt atrași de jocurile video, deoarece sunt interactive, plăcute vizual. În aceeași măsură, transpunerea poveștilor în desene animate este preferată în raport cu lectura);
- b) accesul limitat la basmele clasice (Deși basmele sunt în continuare populare, nu toate sunt promovate activ în școli sau în cercurile sociale ale copiilor. Mulți copii sunt atrași de cărți moderne, de povești contemporane sau de cărți educaționale, care sunt adesea mai atractive sau relevante pentru dezvoltarea lor);
  - c) lipsa de adaptare la interesele actuale ale copiilor (Unii sunt de părere că basmul, așa cum îl știm din literatura clasică, este oarecum depășit, ne semnificativ pentru timpul în care trăim, temele, limbajul, motivele basmului nu sunt potrivite pentru societatea modernă);
  - d) înlocuirea basmelor cu alte tipuri de texte (Cărțile tradiționale de basme sunt tot mai mult înlocuite cu cărți moderne, povești în care personajele sunt mai apropiate de vârsta copiilor și de nivelul lor de înțelegere);
  - e) metodele de lectură promovate (De multe ori, în cadrul lecțiilor nu sunt folosite texte din basmele tradiționale, autorii de manuale recurgând la alte tipuri de texte, mult mai simple, mai ușor de înțeles);
  - f) înlocuirea cărților tradiționale de povești cu povești moderne (În prezent există o varietate de cărți pentru copii în care sunt prezentate mai mult întâmplări din lumea modernă, teme de adaptabilitate, de identitate sau de incluziune. Mai puțin sunt cărți de basme în care se reflectă lupta dintre bine și rău, cu victoria binelui);
  - g) educația și comportamentul părinților (De cele mai multe ori, educația și comportamentul părinților pot influența direct educația și comportamentul copiilor. Dacă părintele nu citește copilului său basme încă de când este mic, dacă acesta nu îi cumpără cărți de basme, nu îi povestește, cu ajutorul imaginilor, conținutul lor, copilul nu are de unde să înțeleagă acest gen de literatură și să îl îndrăgească);
  - h) părerea că literatura nu mai este „utilă” (Într-o lume tehnologizată, unii sunt de părere că lectura, în general, și cu atât mai mult basmele, nu mai sunt de actualitate, nu mai sunt relevante iar mesajul transmis nu mai are același efect pentru copilul modern cum avea pentru copiii generațiilor anterioare).

Pentru a proba argumentele de mai sus, un obiectiv în cadrul experimentului de constatare a constat în analiza câtorva manuale de limba română pentru clasele primare din perspectiva conținuturilor, și, în special, din cea a studierii basmului, a modului de valorificare și, în ultimă instanță, a formării/dezvoltării competenței literare. Pentru ciclul achizițiilor fundamentale, respectiv, clasele I și a II-a, am analizat manualele alternative propuse.

Analiza acestor suporturi didactice a scos în evidență mai multe aspecte privind studierea basmului în școala primară. Astfel, în clasa I, la etapa preabecedară, se apelează mai mult la imagini din basme, urmărindu-se prin acestea dezvoltarea competenței de comunicare, însușirea conceptelor de silabă, cuvânt, propoziție. Autorii au optat pentru basme cunoscute de către copii încă de la grădiniță sau din clasa pregătitoare. Cel mai mult se face apel la basmele *Punguța cu doi bani*, *Fata babei și fata moșneagului*, *Ursul păcălit de vulpe*, *Capra cu trei iezi*, de Ion Creangă. Se întâlnesc imagini și din basmele *Scufița Roșie*, *Albă ca Zăpada și cei 7 pitici*.

În unul din manualele pentru clasa I-a, autoarele Cleopatra Mihăilescu, Tudora Pițilă, la unitatea de învățare *Actualizarea cunoștințelor din clasa pregătitoare*, rubrica *Comoara din povești*, elevilor li se solicită să povestească întâmplări din povești auzite, ascultate. Activitățile de învățare propuse sunt diverse: recunoașterea personajelor și a poveștilor din care fac parte, descrierea personajului preferat, cu precizarea însușirilor sufletești. La final, elevii sunt antrenați într-un exercițiu-joc, prin care se urmărește stimularea capacității lor creative: *Imaginează-ți că în povestea „Punguța cu doi bani” s-ar amesteca și Motanul încălțat*. [89, p. 10]

În manualul pentru clasa I, O. Pîrîială. M. A. Radu, R. Chiran, propun la finele perioadei preabecedare, în cadrul temei *Cartea, prietena mea*, o sinteză a poveștilor *Punguța cu doi bani*, *Ursul păcălit de vulpe*, *Scufița roșie*, *Fata babei și fata moșneagului* [135, pp.14-15]. Exercițiile propuse elevilor constau în recunoașterea poveștii din care fac parte personajele din imagini, ordonarea imaginilor date în funcție de momentele subiectului. Aceste exerciții de recunoaștere și de restabilire au ca scop dezvoltarea capacității de exprimare corectă și, implicit, a competenței lectorale.

Tot în acest manual, având în vedere activitatea integrată la clasa I, se propun și activități de dezvoltare a simțului artistic, cum ar fi, de exemplu, următoarea sarcină: „Personajele din povești/Te vor ajuta să crești. Desenează pe o fișă personaje îndrăgite” [135, p. 27].

În manualul de clasa I, al autoarelor Iliana Dumitrescu, Daniela Barbu, în perioada preabecedară, în vederea realizării competenței specifice *Recunoașterea câtorva detalii dintr-un mesaj scurt, rostit clar și rar*, precum și a testării capacității de exprimare, elevilor li se oferă mai multe imagini din basmele: *Albă ca zăpada*, *Cenușăreasa*, *Scufița Roșie*, *Capra cu trei iezi*, *Punguța cu doi bani*, *Fata babei și fata moșneagului*. Sarcinile solicită elevii să recunoască poveștile și personajele din care fac parte imaginile, să ordoneze imaginile conform acțiunii atestate în operă, să formuleze enunțuri din două sau trei cuvinte după imaginile date, să identifice elementul intrus în povestea respectivă. [41, p.12]

Pentru a formula concluzii pertinente referitoare la cât de mult sau de puțin este prezent basmul în manualele școlare, am ales să analizăm și un Abecedar, editat în 2002, autori Vasile

Molan, Aurelia Fierăscu, Ana Lapoviță. În perioada preabecedară, pentru verificarea capacității de exprimare corectă a copilului intrat în clasa I, autorii au ales imagini din povestea *Fata babei și fata moșneagului*, de Ion Creangă. Elevii sunt puși în situația de a formula propoziții după imagini, de a ordona imaginile în funcție de momentele subiectului. Alte referințe la povești, în cartea citată nu au fost atestate [96, pp.6-7].

În perioada abecedară, elevii încep să învețe sunetele și literele de tipar. În majoritatea manualelor sunt incluse, ca texte suport la învățarea unei litere noi, adaptări după basme cunoscute. Cel mai des utilizat este basmul *Fata babei și fata moșneagului*, pentru predarea sunetului și literei *f*. În fiecare manual există însă o altă prezentare. De exemplu, în manualul autoarelor T. Pițilă, C. Mihăilescu este inclus următorul fragment adaptat după basmul lui Creangă: „*Au fost odată un moșneag și o babă, Fiecare aveau câte o fată. Fata moșneagului era frumoasă și harnică, fata babei era urâtă și rea. Baba îl cicălea tot timpul pe moșneag. Nu o suferea pe fata lui. Atunci moșneagul...*” [89, p. 97]

În manualul realizat de O. Pîrîială, M. A. Radu, R. Chiran, adaptarea basmului lui Ion Creangă, la sunetul și litera *f*, este mai mult o relatare pe scurt a istoriei textului: „*Au fost odată un moș și o babă. Fata moșului era cuminte și frumoasă. Îi plăcea să muncească. Mereu făcea fapte bune. Fata babei era leneșă și urâtă. Totdeauna o supăra pe fata moșului. Baba îl certa pe moșneag. Îi spunea că fata lui trebuie să plece de acasă. Bătrânul...*” [135, p.75].

Se observă că, în ambele cazuri, elevii sunt puși în situația de a continua povestirea, ceea ce presupune că basmul este cunoscut deja. Se propun exerciții de recunoaștere a sunetului nou, de despărțire în silabe a cuvintelor, de analiză fonetică.

În partea a II-a a manualului autoarelor I. Dumitrescu, D. Barbu este utilizat, de asemenea, un fragment adaptat după basmul *Fata babei și fata moșneagului*, de Ion Creangă: „*A fost odată ca niciodată. Un moș și o babă aveau câte o fată. Baba îl cicălea pe moșneag ori de câte ori îl întâlnea. Nu o suferea pe fata lui. Fata moșului era foarte frumoasă. Ea făcea mereu fapte bune. Pentru faptele sale a fost răsplătită cu multe daruri. Fata babei era urâtă, leneșă și rea ca mama sa. Pentru lăcomia ei a fost pedepsită de Sfânta Duminică.*” Acest fragment sintetizează mult mai bine conținutul basmului. Se propun exerciții care contribuie la caracterizarea personajelor: *Cum era baba? Dar moșul?* De asemenea, exercițiile propuse vizează dezvoltarea vocabularului, înțelegerea noțiunii de antonime. Mesajul textului este subliniat prin cele două proverbe de la exercițiul 8: *Bine faci, bine găsești. După faptă și răsplată* [41, p.17].

În toate manualele analizate se folosesc adaptări după basme cunoscute, în perioada abecedară, pentru predarea unui sunet și litere noi, sau pentru consolidarea cunoștințelor dobândite. De exemplu, C. Mihăilescu și T. Pițilă, ca activități de recuperare/dezvoltare, după

prima unitate de învățare din perioada abecedară, la lecția „Ajutoarele Scufiței Roșii“, propun exerciții care au drept obiective: recunoașterea literelor mici și a literelor mari de tipar și de mână, despărțirea cuvintelor în silabe, ordonarea logică a cuvintelor în propoziții, completarea propozițiilor lacunare cu cuvinte potrivite. Elevii sunt antrenați în competiție, urmând să o ajute pe Scufița Roșie să depășească obstacolele (să se ferească de lupul cel rău, să găsească drumul corect spre casa bunicuței, etc) [89, p. 42]. Pentru predarea sunetului [ce] și a grupului de litere *ce*, se pornește de la basmul *Cenușăreasa*, de frații Grimm. După analiza fonetică a cuvintelor și stabilirea poziției sunetului în cuvinte, se recomandă povestirea basmului și dramatizarea unei scene [Ibidem, p. 44].

Autoarele acestui manual, citat mai sus, mai propun și basmul *Harap-Alb* de I. Creangă. Este posibil ca elevii din clasa I să întâmpine greutăți, deoarece acest basm este mai puțin accesibil lor. Din acest motiv, învățătorul va trebui să faciliteze audierea basmului, apoi să se realizeze activitățile de învățare propuse. Se testează capacitatea de citire conștientă și de înțelegere a mesajului textului: *Cine nu are curaj, nu reușește!* Exercițiul-joc propus la această temă, *Ce s-ar întâmpla dacă...?*, deși, prin natura sa, este orientat spre dezvoltarea creativității elevilor, este peste capacitatea multora din clasa I, având în vedere dificultatea lui. Sarcinile formulate de autorii manualului respectiv („Încercați să anticipați evenimentele și finalul povestirii“, „ Identificați situații care ar fi putut schimba derularea evenimentelor“, „Explică ce părere ai despre comportamentul lui Harap Alb“) [89, pp. 94-95], sunt destul de greu de rezolvat de către elevi.

Un fragment adaptat după același basm, *Harap-Alb*, este utilizat de autoarele O. Pîrîială. M. A. Radu, R. Chiran, pentru predarea sunetului [h] și a literei H. Sarcinile propuse nu vizează valorificarea basmului, ci despărțirea cuvintelor în silabe, ordonarea cuvintelor în propoziție [135, p.77]. Remarcăm și constatarea că în niciunul din manualele pentru perioada abecedară, analizate nu se regăsește niciun fragment din vreun basm.

Pentru a vedea modul în care este studiat în clasa I basmul în Republica Moldova, am analizat și câteva manuale pentru clasa I din această țară. Astfel, M. Buruiană, A. Ermicioi, la sunetul și litera „F/f” au ales textul „Făt-Frumos”. Nu este o adaptare după vreun basm, ci un text alcătuit de autorii manualului. Pe lângă faptul că textul conține multe cuvinte care încep sau au în componența lor sunetul/litera „f”, acesta reprezintă o caracterizare reușită a lui Făt-Frumos, sintetizând aproape toate caracteristicile lui din poveștile în care el apare ca personaj pozitiv, care luptă în numele binelui. Sunt propuse și două exerciții: unul are ca sarcină ordonarea logică a cuvintelor în propoziție, altul descoperirea antonimelor pentru cuvintele date [16, p. 75].



Începând cu clasa a II-a, numărul textelor-suport din basme, pentru lecții, este mai redus. În manualul autoarelor C. Mihăilescu și T. Pițilă, nu se află niciun fragment din basme. Doar la lecția de recapitulare a unității de învățare „Elemente de construcție a comunicării”, se folosește un fragment din basmul *Crăiasa Zăpezii* de H.C. Andersen. Pe baza acestui scurt fragment se cere să se explice regulile de folosire a virgulei, să fie selectate din text cuvintelor formate din două, trei, silabe [92, p.68]. Autoarele nu au formulat nicio sarcină de interpretare a basmului. Un alt manual după care se studiază în prezent la clasa a II-a este cel al autoarelor Gabriela Bărbulescu, Daniela Beșliu, Daniela-Elena Ioniță. În acest manual, se află un text adaptat după basmul *Sarea în bucate* de Petre Ispirescu. În acel scurt fragment este, de fapt, sintetizat întreg conținutul poveștii. Sarcinile propuse sunt diverse. De exemplu, la rubrica „Să înțelegem textul”, atestăm întrebările: „Ce dorea împăratul să afle?”, „De ce a fost gonită fata cea mică de acasă?”, „De ce a fost îndrăgită fata de împărăteasă”, „Cum i-a arătat fata tatălui că el a greșit?”. Sarcina „Citiți câteva rețete dintr-o carte de bucate. Are sens felul în care fata și-a exprimat dragostea?” urmărește punerea în evidență a trăsăturilor fetei, a înțelepciunii ei. Alte sarcini formulate la textul respectiv vizează momentele acțiunii, timpul desfășurării întâmplărilor, personajele. Considerăm destul de reușit exercițiul de la rubrica *Clubul de lectură*, prin care elevii sunt îndemnați să citească basmul în întregime [9, pp. 100-101]. Din păcate, în acest manual, aceasta este singura referire la un basm.

În manualul de limba și literatura română pentru clasa a II-a, din Republica Moldova, se prezintă un fragment din basmul *Crăiasa Zăpezii*, de Hans Christian Andersen, spre deosebire de manualele din România, în care sunt adaptări după basme. Sarcina nr 1 (rubrica *Lectură și explorare*), „Citește textul literar și completează fișa de lectură“, este un îndemn la citirea conștientă a textului. Alte sarcini țin de explorarea textului: „Identificați personajele pozitive și cele negative, argumentând alegerea făcută”, „Găsește în cartea de lecturi literare cât mai multe personaje. Grupează-le corespunzător criteriilor: personaje principale, personaje secundare, personaje pozitive, personaje negative” [85, p.82].

Tot în acest manual, se află un fragment din basmul *Motanul încălțat*, de Ch. Perault. Pe marginea textului sunt cuvintele-cheie: *morar, moștenire, mezin, motan, rege, stăpân*. Marcarea acestora ar putea trezi curiozitatea micilor cititori, dornici să afle întâmplările din poveste. Foarte interesant și atractiv este exercițiul „Relatează despre text folosind harta alăturată”, care îi implică pe elevi să descopere trăsăturile principale basmului, să marcheze momentele subiectului, locul și timpul desfășurării acțiunii, personajele care participă la acțiune. Urmează o serie de sarcini de completare a unor propoziții lacunare, de citire selectivă și pe roluri, de

imaginație („Imaginează-ți că ești unul dintre personaje. Pe care l-ai alege? De ce?” [Ibidem, pp. 92-93]).

Concluzionând, putem afirma că basmul se valorifică mai mult în clasa I, la etapa preabecedară, în baza unor imagini din opere cunoscute de către elevi încă de la grădiniță sau din clasa pregătitoare. La etapa abecedară, se folosesc adaptări după basme care servesc pentru studierea literelor și sunetelor. Pe baza textelor se propun exerciții de vocabular, de povestire. Sunt formulate și unele sarcini care îndeamnă la lectura basmului. Trebuie menționat faptul că, la această etapă, în manualele respective nu sunt atestate fragmente din basme.

Cât privește manualele de limba română pentru clasele a III-a , a IV-a (au fost analizate 9 manuale atât în România cât și în Republica Moldova), analiza acestora a scos în evidență faptul că în ele nu se prea regăsesc fie fragmente, fie textul integral al unor basme. Dacă și se face referință la vreun basm, aceasta este, de regulă, o adaptare. Astfel, în manualul autoarelor A. Grigore, C. Ipate-Toma, N. S. Ionică, G. M. Crivac, C. D. Negrițoiu, A. Anghel, este inclusă o adaptare după basmul „Cenușăreasa“, de Frații Grimm. Obiectivele urmărite, în cazul studierii /interpretării basmului respectiv, sunt: despărțirea textului în fragmente, realizarea planului de idei și povestirea orală. Pentru înțelegerea textului sunt formulate câteva întrebări: „Cum era Cenușăreasa?”, „Ce personaje o supărau pe Cenușăreasa?” etc. Totodată, elevii sunt solicitați să relateze conținutul fiecărui fragment și să citească selectiv [58, p 30]. În manual, nu este specificat niciun exercițiu de stimulare a imaginației creatoare, de dezvoltare a gândirii sau de valorificare a mesajului.

În partea a II-a a aceluiași manual este propusă o adaptare în forma unui dialog după basmul *Sarea în bucate*, de Pete Ispirescu. Pe lângă întrebările propuse la rubrica „Să înțelegem textul”, elevilor li se solicită să o descrie pe fiica cea mică a împăratului, să imagineze un dialog dintre fata cea mică și tatăl ei, la nunta acesteia [58, p. 49]. Pentru elevii care cunosc deja conținutul basmului, nu este un exercițiu de imaginație, deoarece ei știu despre ce au discutat fata cea mică și împăratul la nuntă, dar este o provocare pentru cei care nu cunosc basmul.

În manualul de clasa a III-a din Moldova, autoarele M. Buruiană, A. Ermicioi, S. Cotelea, au selectat un fragment din basmul „Crăiasa Zăpezii“, de H. C. Andersen. Pentru înțelegerea textului și verificarea citirii conștiente se propune un set de nouă întrebări, ce vizează descrierea personajelor, relatarea întâmplărilor: „Ce făceau copiii la geam?”, „Cu ce semănau fulgii de zăpadă?”, „Cum arăta Crăiasa Zăpezii?” , „Ce s-a întâmplat cu Kay după ce a fost sărutat de crăiasă?” Fișa de lectură propusă pentru a fi completată de către elevi, în urma lecturii textului, are drept scop verificarea înțelegerii istoriei relatate, precum și a exprimării propriilor păreri în legătură cu acțiunea, a stărilor trăite de elevi pe parcursul lecturii. Totodată, elevilor li se cere să

folosească expresii, cuvinte din text, fapt ce contribuie la dezvoltarea vocabularului. Fișa de lectură propusă de autori mai conține un item prin care se urmăresc posibilele dificultăți de înțelegere de către elevi a textului (momente, întâmplări, acțiuni, gesturi, expresii etc.). [17, p. 115].

Manualele pentru clasa a IV-a din Republica Moldova, analizate, nu conțin niciun fragment sau imagine din basme, iar în cele din România, sunt incluse foarte puține basme/fragmente. Dintre cele cinci manuale de limba și literatura română de clasa a IV- a din România, după care se studiază în prezent și pe care le-am analizat [36], [59], [88], [90], [143], doar în două sunt fragmente de basm. În manualul autoarelor Adina Grigore, Cristina Ipate Toma ș.a., se propune un fragment din basmul *Statu-Palmă-Barbă-Cot* de Frații Grimm, urmat de explicarea cuvintelor neînțelese la rubrica *Vocabular*. De fapt, așa cum reiese din sarcinile propuse de autoare, fragmentul respectiv este utilizat pentru a reactualiza cunoștințele despre textul literar narativ. În acest scop se propune ordonarea ideilor principale conform desfășurării întâmplărilor, exerciții de reactualizare, care solicită cunoștințele anterioare ale elevilor despre adjectiv. Astfel, elevii urmează să identifice adjectivele, să le analizeze, să le asocieze cu anumite substantive, să facă acordul dintre adjectiv și substantiv, să plaseze adjectivul înaintea substantivului: „Scrie forma corectă a adjectivelor din paranteze: fată (frumos), spiriduș (istet), ierburi (aromată), ferestrele (mic), brazi (uriaș)”, „Găsește câte un adjectiv potrivit pentru substantivele: morar, casă, rege, ploaie”. Exercițiile de stimulare a creativității elevilor, practic, lipsesc. Doar sarcina „Găsește alt titlu pentru acest text” ar putea fi considerată una creativă. [59, pp. 12-13].

Ca text suport pentru recapitularea cunoștințelor elevilor asimilate în cadrul unității de învățare „Textul narativ”, este inclus textul integral al basmului *Bogăția și veselia*, de P. Ispirescu. Ilustrația ce însoțește textul este destul de sugestivă, întrebările referitoare la caracteristicile personajelor, la succesiunea întâmplărilor contribuie, în mare măsură, la înțelegerea acestuia. Alte sarcini vizează compartimentul de gramatică: vocabular, antonime, sinonime, verbe, adjective. Exemplificăm: „Alcătuiește câte o propoziție enunțiativă, exclamativă, interogativă, cu sensul opus al cuvintelor: *posac, au renunțat, sărăcia*”. Cât privește aspectul metodologic, remarcăm accentul pus de autoare pe *Diagrama Venn*, pe întrebări reproductive: („Cum era atmosfera în casa muncitorului seara?”, „Dar în cea a bogatului?”, „În ce a constat proba despre care boierul îi vorbește soției sale?”, „De ce crezi că darul boierului nu a fost de folos în casa săracului?”, „Ce hotărăște muncitorul să facă cu darul primit de la boier?”). Rubrica *Invitație la lectură* urmărește stimularea interesului elevilor de a citi mai multe basme ale lui Petre Ispirescu: „Citește povestea al cărei titlu te atrage mai mult: *Aleodor Împărat*,

*Prâslea cel voinic și merele de aur, Balaurul cel cu șapte capete, Cei trei frați împărați, Zâna Munților, „Greuceanu“*. Pentru portofoliile elevilor se propune realizarea unor desene inspirate din basmele citite. Această sarcină are drept scop stimularea imaginației elevilor, precum și verificarea capacității de lectură conștientă [59, pp. 39-40].

Manualul de limba și literatura română, propus de A. Radu, R. Jeler [143], conține doar un fragment din basmul „Povestea lui Harap-Alb“, adaptare după Ion Creangă. Textul este însoțit de o imagine deloc sugestivă, neexpresivă, mai mult o caricatură. Este ales un fragment care prezintă drumul lui Harap-Alb spre palatul fetei Împăratului Roș. Textul debutează cu „De multe și multe isprăvi avu parte Harap-Alb, fiu de împărat, dar și slugă la mâna Spânului“. Fraza respectivă ar putea la elevi dificultăți de înțelegere. Or elevii care nu au auzit de Harap-Alb, nu știu cine este Spânul, care e relația dintre cei doi, de ce Spânul îl trimite pe Harap-Alb să o aducă pe fata Împăratului Roș, categoric, vor avea probleme de înțelegere a celor relatate. Prin urmare, fragmentul respectiv pe lângă faptul că nu este semnificativ, depășește puterea de înțelegere a elevilor. Exercițiile ce însoțesc fragmentul, în mare măsură, reproductiv, vizează istoria relatată: „Notează ce fac Gerilă, Flămânzilă, Setilă și Ochilă atunci când îi găsește Harap-Alb“, „Ce reacție are Harap-Alb atunci când îi vede?“, „Realizați Fișe de identitate pentru toate personajele textului“, „Care dintre personajele din fragment are cel mai amănunțit portret fizic“, „De unde aflăm cele mai multe informații despre cei patru tovarăși de drum? Din prezentarea directă pe care le-o face povestitorul, din ceea ce spun ei, din ceea ce spune Harap-Alb despre ei sau din felul cum se comportă aceștia? Explicați, aducând argumente din text“. Ultima sarcină, ce vizează comicul de limbaj, de situație, utilizat de I. Creangă, este destul de dificilă pentru elevii, chiar dacă sunt în clasa a IV-a. Menționăm și ambiguitatea formulării unor sarcini: „Discutați în perechi și spuneți care credeți că este personajul principal“. De fapt, elevii nici nu au ce discuta în cazul acestei sarcini, deoarece, însuși titlul remarcă protagonistul basmului. Sunt și câteva sarcini pentru rezolvarea cărora se solicită de la elevi gândire și imaginație: „Deși arătau ca niște monștri, Harap-Alb nu se sperie de cei pe care îi întâlnește în drumul lui și le cere să îl însoțească. De ce credeți că face acest lucru?“, „În drumul său, Harap-Alb mai întâlnește un erou fabulos. Imaginează-ți cine poate fi, dă-i un nume și realizează un portret al acestuia, prin cuvinte și desen“. În realitate, această sarcină este formulată mult prea general, nespecificându-se nici un detaliu despre acest personaj.

În vederea dezvoltării capacităților de exprimare corectă, autoarele propun exerciții de corectare a unor enunțuri: „Găsiți greșelile care s-au strecurat în următoarele enunțuri: „Harap-Alb, a trecut prin numeroase încercări“; „Gerilă, Flămânzilă și Setilă este prietenul eroului nostru“; „Cu tine mergem și eu ca vântul și ca gândul“ [143, pp. 90-92].

Așadar, autorii manualelor de limba și literatură română pentru clasele a III-a și a IV-a, pe care le-am analizat, au optat pentru fragmente adaptate după anumite basme. Cu toate acestea, ele sunt foarte puține la număr, și, în majoritatea lor, potrivit sarcinilor propuse, servesc drept suport pentru realizarea unor obiective ce vizează gramatica limbii române, îmbogățirea vocabularului și, în parte, acțiunea (succesiunea de evenimente) și personajele. Ceea ce rămâne în afara interpretării este lupta dintre bine și rău, soldată cu victoria binelui, valorile pentru care luptă personajele principale, tiparul narativ etc. Sarcinile propuse nu stimulează procesul lecturii, implicit, nu contribuie la formarea competenței lectorale, în ultimă instanță, a cititorului.

În concluzie considerăm că autorii de manuale ar trebui să ofere o importanță mult mai mare basmelor. Formarea competenței literare a elevilor nu poate fi în afara acestei specii atât de îndrăgite de școlarii mici.

## **2.2. Conceptualizarea Modelului pedagogic de formare a competenței literare la elevii claselor primare prin valorificarea basmului**

Obiect al trăirii estetice, al contemplației dezinteresate și al plăcerii, literatura artistică mai este și o formă de cunoaștere, și de formare a unor atitudini sau concepții despre viață. Or nu există scriitor care să nu aibă o viziune mai mult sau mai puțin personală asupra omului, societății, existenței, viziune care, din operă, trece în conștiința cititorului. Privită din această perspectivă, literatura își exercită funcțiile sale ca artă a cuvântului: hedonistă (declanșează stări, efecte emoționale și estetice), referențială (transmite o viziune a scriitorului despre lume), informativă („comunică informații organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [127, p. 124], formativă („opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea cunoștințelor, convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic” [126, p18].

Ca disciplină școlară, literatura antrenează elevii atât în complexul proces de receptare a ei, cât și în cel de formare a lor ca cititori. Constituindu-se ca disciplină de tip integrat, *Limba și literatura română* include două domenii educaționale: educația lingvistică și educația literar-artistică. Reputatul cercetător în domeniul educației literar-artistice și lingvistice a elevilor, Vl. Pâslaru, definește primul concept în felul următor: „Educația literar-artistică este formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic immanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actu ale literaturii” [130, p. 23]. Evident, formarea cititorului nu poate fi în afara lecturii și receptării literaturii. În această ordine de idei, esteticianul Sartr menționa că „actul de creație este în momentul conceperii unei opere, doar un moment incomplet, abstract; dacă autorul ar fi

singurul care există, atunci acesta ar putea scrie cât de mult dorește – opera ca obiect nu ar apuca însă niciodată să vadă lumina zilei, iar autorul ar trebui să lase penița din mână sau să atingă culmile disperării. Dar procesul scrierii, ca act corelator dialectic, include procesul lecturii, iar aceste două acte interdependente au nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului concret și imaginar care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt” [152, p. 246]. Această teză a lui Sartr scoate în prim-plan statutul receptorului, ca al doilea subiect creator al operei literare, în sensul că, dincolo de valoarea imanentă (creată de autor), atribuie acesteia o valoare adăugată, creată de el, numită și valoare *in actu*. Prin urmare, conceptul de re-creare a operei literare este indispensabil și director în întemeierea unei metodologii a educației literar-artistice, implicit, un model teoretic de formare la elevi a competenței literar artistice în procesul de valorificare/interpretare a basmelor/poveștilor. Pornind de la această premisă-condiție, precum și de la opiniile cercetătorilor Vl. Pâslaru [123, p. 24], C. Șchiopu [159, p. 67], conform cărora, orice metodologie a ELA necesită a fi argumentată de o epistemologie, teorie și praxiologie specifice, în construirea modelului pedagogic al formării competenței literare a elevilor din clasele primare prin valorificarea basmului, am optat pentru un șir de teorii, paradigme, principii, concepte estetice, literare, psihologice și pedagogice, necesare și importante, prin care, elevilor li se acordă statutul de subiecți ai educației, de re-creatori ai operei literare. Astfel:

a) *coordonatele epistemică și teoretică* se constituie din următoarele teorii, concepte, paradigme:

- mimesis-ul și catharsis-ul: Platon [136], Aristotel [3];
- originea (=esența) operei de artă a lui M. Heidegger [65];
- finalitatea estetică a literaturii: G. Lanson [76], J. Mukarovski [99];
- opera ca text: U. Eco [42], M. Corti [25], R. Barthes [6];
- teoria receptării operei de artă: W. Iser [70], H. R. Jauss [73], U. Eco [43], T. Vianu [169];
- teoria orizontului de așteptare și a experiențelor literare și estetice: H. R. Jauss [72];
- teoria lecturii: W. Iser [70], P. Cornea [24], R. Barthes [6];
- teoria educației literar-artistice: N. A. Kușaev [181], Vl. Pâslaru [130], C. Șchiopu [157];

b) *coordonata praxiologică* este reprezentată de conceptele:

- niveluri de receptare a operei de artă: Șchiopu C [159];
- niveluri de dezvoltare literară a elevilor: Vl. Pâslaru [130];

- activități literare-lectorale a elevilor: G. N. Kudina și Z. N. Novleanskaia, G. N. Melik-Pașaev [178], Vl. Pâslaru [130], C. Șchiopu [159];
- forme de organizare a activității literar-lectorale a elevilor;
- competență literar-lectorală: C. Parfene [126], A. Pamfil [122], M. Pavilescu [128], C. Șchiopu; [159];
- criterii de proiectare, realizare eficientă a educației literar-artistice, de evaluare a nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor: Vl. Pâslaru, [130] M. Hadârcă [62].

În cunoașterea artistică, subiectul își subordonează obiectul, având drept scop autocunoașterea, autoexplicarea și autoexprimarea prin intermediul obiectului. „În contact cu obiectul demersului cognitiv, subliniază C. Parfene, scriitorul este impresionat de aspectele perceptive ale acestuia, dar, la rândul-i, proiectează asupra obiectului subiectivitatea sa” [125].

Mult mai devreme, în perioada antică, filozoful grec Platon considera ca trăsătură definitorie a creației artistice imitarea lumii fenomenale. Reluând în celebra sa lucrare „Poetica” termenul „mimesis”, Aristotel l-a explicat în felul următor: „... mimesis-ul nu este o îndepărtare de adevăr, ci o modalitate de cunoaștere a lui, modelul creatorului nu este realitatea existentă, ci una ideală, posibilă, în limitele verosimilului și necesarului” [3, p. 65]. Un alt concept explicat de Aristotel, prin referire la tragedie, este cel de catharsis, care conform opiniei filozofului grec nu este altceva decât „un efect ce stârnește mila și frica, săvârșește curățirea acestor patimi”, ca „o ușurare interioară, însoțită de plăcere” [Idem]. Mult mai târziu, esteticianul H. R. Jauss înțelegea prin termenul de catharsis „desfătare rezultată din incitarea propriilor afecte prin discurs sau poezie, desfătare care poate determina pe auditor sau spectator să-și schimbe o convingere sau să se elibereze de tensiunea sufletească” [73].

Ceea ce trebuie reținut din multitudinea de definiții ale conceptului de mimesis este că imitarea realității nu înseamnă copierea ei și că adevărul literaturii de tip mimetic nu coincide cu adevărul real. Spre deosebire de realitate, literatura ca „mimesis” înseamnă selecție, ierarhizare și caracter evocativ. Cel care imită riguros natura este istoricul ei. Cel care o compune, o exagerează, o slăbește, o înfrumusețează, dispune de ea după bunul său plac, este poetul.

Abordând problema originii (=esenței) operei de artă, Heidegger, în lucrarea sa „Originea operei de artă”, era de părerea că „artistul este originea operei, iar opera este originea artistului”, că „arta nu este altceva decât un cuvânt căruia nu-i mai corespunde nimic real” [65, p.37], esența ei constând în „punerea-de-sine-în operă a adevărului ființării”, dar nu în sensul redării cutărei sau cutărei ființări reale, căci, „dacă ideea unei relații mimetice care s-ar institui între real și opera de artă ar eșua în chip evident, atunci opera ar confirma pe deplin părerea potrivit căreia arta este o simplă copie” [Ibidem, p. 60].

A fi operă înseamnă a expune o lume, afirma Heidegger, aceasta din urmă fiind înțeleasă de cercetător nici ca o simplă însumare a lucrurilor existente, care pot fi numărate sau nu, cunoscute sau necunoscute, nici ca un cadru doar imaginat și adăugat la suma celor existente, ci o lume cu un caracter mai accentuat de ființă. „Lumea nu este nicicând un obiect, care s-ar afla în fața noastră și ar putea fi privit. Lumea este acel veșnic nonobiectual, sub al cărui imperiu noi trăim, atâta vreme, cât traseele nașterii și morții, ale binecuvântării și blestemului ne răpesc întru ființă. Acolo unde se iau deciziile esențiale ale istoriei noastre, acolo unde ele sunt asumate și apoi părăsite de noi, acolo unde le tăgăduim pentru a le căuta din nou, acolo lumește lumea”, susținea Heidegger [65].

Teoria receptării artei, H. R. Jaus [73], U. Eco [43], M. Heidegger [65], W. Iser, T. [70], Vianu [169] etc. impune câteva concepte-cheie, cu impact deosebit asupra fundamentării, din perspectivă epistemologică și teoretică, a Modelului formării competenței literare a elevilor: „Cititor-Model”, „Autor-Model”, „orizont de așteptare”, „categoriile de receptori: participantul, apolinicul”. Umberto Eco, pornind de la ideea că Cititorul-Model și Autorul-Model sunt cele două strategii textuale, fiecare încercând să deducă intențiile celuilalt, afirma că „Autorul Model, lansează propuneri de cooperare, care să-l ghideze pe Cititorul Model în actul de actualizare a tuturor potențialităților textului, adică să-l determine să se manifeste din punct de vedere interpretativ la fel cum el însuși s-a manifestat din punct de vedere generativ” [42, p. 87]. Teoria semioticianului italian, privind cooperarea interpretativă în textele narative, a fost dezvoltată de R. Muller-Freienfels, care distinge două categorii de receptori: „participantul” - un dionisiac, un afectiv, un spontan, care se solidarizează cu opera, identificându-se eroilor, bucurându-se ori întristându-se cu ei și „spectatorul” - un apolinic, un raționalist, un lucid, care urmărește opera ca un spectacol, fără a-și pierde controlul critic al judecăților și sentimentelor [24, p. 244]. Această distincție făcută de cercetătorul german, e necesară și importantă în vederea formării competenței literar-artistică a elevilor. Însuși procesul de receptare/ interpretare a operei literare presupune, pe de o parte, latura afectivă, pe de alta, cea rațională, aflate în strânsă legătură cu orizontul de așteptare al celor educați, acest concept din urmă, conform teoriei lui H.-R. Jaus, aproximând trei factori: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoașterea și opoziția dintre limbajul poetic și limbajul practic, dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană. Astfel, în viziunea lui H-R Jaus, „orizontul de așteptare este un sistem de referințe transindividual, preexistent actului lecturii și orientând deci lectura, un cod estetic al cititorului (cunoaștere despre gen, temă, limbaj), dar și extraestetic, trimitând la experiența de viață a acestuia” [Ibidem, p. 260]. În acest context al disputelor, Wolfgang Iser remarca două poluri ale



operei: artistic (textul creat de scriitor) și estetic (textul realizat de către cititor). Prin această teză, W. Iser de fapt, afirma că opera literară este mai mult decât textul, că „acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor” [70, p. 176].

O activitate de bază a studierii literaturii în școală este lectura operei. Paul Cornea, în intenția de a defini conceptul de lectură, îl explică în relație cu alți câțiva termeni („lectură - citire”, „lectură - decodificare”, „lectură - receptare”), care, așa cum afirmă autorul, „îi servesc uneori drept substitut, pseudonim ori corelat”: [24, p. 2]. Teoria lecturii a cercetătorului român se fondează pe un șir de concepte definitorii, cum ar fi:

- a) textul ca întreg de sinestător;
- b) tipologia textelor literare conform genurilor și speciilor;
- c) structura de suprafață și structura de adâncime;
- d) practici și tipuri de lectură (liniară, receptivă, literară, informativă, exploratorie, rapidă, lectura ca dialog și confruntare controlată, lectura ca joc cooperativ);
- e) tipuri de lector (lector „alter-ego”, lector vizat/destinatarul, lector prezumtiv, lector virtual, lector înscris, lector real);
- f) sistemul de cod și competența lectorului (competență comunicativă, competență lectorală, competență literară);
- g) intertextualitate și transtextualitate;
- h) comprehensiune (comprehensiune la nivel propozițional, comprehensiunea textuală, negocieri ale sensului);
- i) modele și chei de lectură;
- j) interpretare (aproximarea sensurilor, diferențierea interpretărilor, criterii de validitate a interpretării) [24].

Problematica abordată de autor în această lucrare cu caracter propedeutic are numeroase și importante implicații în învățământ, implicit, în procesul de formare a cititorului. Cu atât mai mult că teoria lecturii a lui P. Cornea rezonază în mare măsură cu cea de educație literar-artistică, elaborată și lansată de un grup de cercetători de la Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice din Moscova, în anii 80 ai sec XX [184], iar în Republica Moldova - de Vl. Pâslaru [130] și dezvoltată de alți cercetători din domeniul respectiv: C. Șchiopu [159], M. Hadârcă [63], M. Marin [82], V. Goraș-Postică [56.], M. Vâlcu [171], V. Popova [140] ș.a. Odată cu reforma generală a învățământului (1997) și așezarea instruirii și educației pe conceptul de curriculum (1997), conceptul de educație literar-artistică, substituind

sintagma „studiul/predarea literaturii”, a devenit definitiv în curriculumul disciplinar. Vl. Pâslaru i-a atribuit următoarele caracteristici specifice:

- obiect de cunoaștere și reflectare (literatura este artă, univers existențial creat de om), obiect de formare prin educație (cititorul - obiect și subiect al receptării, creației și educației);
- raportul subiect-obiect (în creație, receptare, educație);
- obiective educaționale proprii;
- structurare specifică a conținuturilor (având în vedere structura limbajului poetic, axiologia literară și sistemul de activitate lectorală);
- sistem propriu de activitate (lectorală);
- tehnologii educaționale specifice (valorificând percepția, imaginația, gândirea, creația artistică);
- instrumente proprii de evaluare a succesului școlar, revendicate de un obiect nestandard al literaturii [130, p. 64].

Orice construcție teoretică și/sau metodologică este viabilă și valabilă doar având la bază un sistem de principii adecvate domeniului cercetat. În literatura de specialitate, mai mulți cercetători, au formulat sisteme de principii pentru teleologia, tehnologia, conținuturile, evaluarea educației literar-artistice a elevilor. Astfel, Vl. Pâslaru propune următoarele principii adecvate teleologiei educației literar-artistice:

- centrarea ELA pe domeniului frumosului artistic;
- structurarea ELA pe principiile artei, educației, comunicării artistice și culturale, psihologiei creației și a celei școlare;
- orientarea ELA la autoeducația și autodefinirea personalității dinspre principiile artei;
- structurarea demersului pentru cititorul virtual de literatură pe coordonatele literar-artistice, teoretico-literară, estetică și culturală, receptiv-comunicativă, lectorală propriu-zisă;
- interrelaționarea reperelor semiotice și hermeneutice ale ELA, unitatea dialectică a libertății și a standardizării actelor ELA, antrenarea în ELA a valorilor fundamentale ale umanității [Ibidem, p. 172].

C. Șchiopu, în lucrarea sa *Metodologia educației literar-artistice a elevilor*, optează, în cazul „tehnologiilor ale ELA”, pentru principiile:

- corelarea experiențială cu valorile comunicative/literare/lectorale achiziționate de elevii anteriori;
- corelarea cu specificul materiilor de predare-învățare (științifice, artistice, tehnologice);

- corelarea cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) și cu tipurile de limbaj (comun, poetic, științific);
- adecvarea la interesele de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară;
- principii vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor, stimulării gândirii creative; actualizarea/utilizarea experienței estetice și de viață a elevilor în noi situații;
- abordarea literaturii în maniera unei curiozități nestăvilite și permanente; învățarea prin descoperire;
- caracterul privilegiat, prioritar al destinatarului/receptorului; valorizarea subiectului receptor etc. [159, p. 75 ].

În acest context al dezbaterii problemei, menționăm și sistemul de principii de dezvoltare a atitudinii elevilor față de opera literară, elaborat de M. Marin:

- valorificarea potențialului formativ al operelor literare;
- principiul stimulării interesului pentru lectură al elevilor;
- principiul actualizării experienței de viață și a celei estetice a elevului;
- principii ale creativității, principiul operaționalizării, principiul stimulării gândirii creative;
- principiul valorizării textului artistic de către subiectul receptor;
- principiul activizării experienței de viață, principiul estetic;
- principiul priorității receptorului de literatură și artă;
- principiul libertății imaginației elevilor [82, p. 69].

Un alt cercetător din domeniul educației literar-artistice a elevilor, M. Hadîrcă, propunând un model de evaluare integralizată a competențelor școlare, insistă pe următoarele principii ale evaluării rezultatelor școlare:

- principiul integranței;
- principiul centrării actului evaluativ pe personalitatea celui evaluat;
- principiul centrării pe rezultat și al raportării rezultatelor la finalități;
- principiul corelării evaluării inițiale cu evaluarea finală;
- principiul adecvării metodelor și tehnicilor aplicate la scopul și obiectul evaluat;
- principiul integranței, obiectivității, transparenței, flexibilității, funcționalității [63, p. 58].

Sintetizând opiniile cercetătorilor citați, am optat pentru următorul sistem de principii teoretice din domeniul esteticii, artei, didacticii, psihologiei, educației literar-artistice în calitate de fundament al Modelului pedagogic de formare a competenței literare la elevi prin valorificarea basmului:

a) *principii ale artei și ale receptării:*

- unitatea creație-receptare/percepție [65];
- atitudinea element al actului „creație-receptare” Aristotel [3];
- principiul asociației T. Vianu [169];
- afectivitatea ca dat existențial al ființei Șt. Lupașco [79];
- valorizarea textului artistic de către cititor, Т.Курдюмова [180], М черкезова [189],
- cititorul - al doilea subiect al actului de creație, Jauss [73], Iser [70], T Vianu [169], U. Eco [43]; C. Radu [144];
- imaginația - principiu al libertății creației și receptării Kant [75], caracterul ludic al creației, M. Florian [47];

b) *principii didactice:*

- accesibilității cunoștințelor/ respectării particularităților de vârstă;
- individualizării și diferențierii învățării/respectării particularităților psihologice individuale;
- însușirii conștiente, active, temeinice a cunoștințelor;
- intuitivității;
- legăturii teoriei de practică;
- sistematizării și continuității cunoștințelor [13].

c) *principii ale educației literar-artistice:*

- centrării ELA pe domeniul frumosului artistic;
- structurării obiectivelor ELA pe principiile artei, educației, comunicării artistice;
- orientării ELA la autodefinirea și autoeducația personalității dinspre principiile artei;
- antrenării în ELA a valorilor fundamentale ale humanitasului;
- întemeierii ELA pe legile și fenomenele receptării și pe interpretarea textelor literare, pe formarea competențelor literare-lectorale;
- educației prin valori și pentru valori;
- priorității abordării hermeneutice (interpretative) a materiilor studiate;
- corelării sistemelor instrumentale, comunicative/literare/lectorale;
- diferențierii sistemelor de activitate a elevilor în funcție de: textul abordat/elaborat, situația de comunicare, competența urmărită, vârstă Pâslaru Vl. [130], Frunză L. [51].

c) *principii ale creativității:*

- operațional;
- actualizării experienței de lectură a elevilor;
- stimulării gândirii creative și asociative a elevilor;

- libertății de exprimare.

Principiile enunțate pot fi considerate drept norme cu valoare strategică și operațională. Ele reglementează activitățile, precum și selectarea tehnologiilor didactice.

Aspectul praxiologic al problemei formării competenței literar-artistice a elevilor prin valorificarea basmului are la bază câteva teorii, la care am făcut referință mai sus, respectiv, concepte ce vizează, nemijlocit, tehnologiile educaționale (sistemul de metode ale educației literar-artistice, de activități literar-lectorale), precum și nivelurile de receptare a operei de artă, de dezvoltare literară a elevilor.

În lucrările din domeniul științelor educației, conceptul de tehnologii didactice cunoaște o multitudine de definiții, o parte dintre cercetători punând semnul egalității între termenul respectiv și cel de metodologie a procesului de instruire. Astfel, Ionescu M., Chiș V. susțin că „metodologia sau didactica generală vizează problematica globală a tehnologiei instruirii, care reprezintă un model sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces de învățământ” [69, p. 139]. Aceeași opinie o lansează și C. Cucos, care înțelege prin tehnologii didactice „ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare” [37, p.285], precum și cercetătorii I. Jinga, Istrate E, potrivit cărora, termenul respectiv reprezintă „un ansamblu de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora sunt dirijate conținuturile în atingerea obiectivelor propuse” [74, p. 187]. Raportat la educația literar-artistică, implicit, la formarea cititorului, conceptul în cauză, conform definiției lui Vl. Pâslaru, reprezintă „un sistem de acte educaționale - principii, reguli, metode, procedee, forme-proiectate de gândirea determinativ-reflexivă dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică/culturală/științifică, receptare și receptor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare” [130, p. 207]. Din definiția lui Vl. Pâslaru, deducem că, spre deosebire de alți cercetători, autorul nu pune semnul egalității între cele două concepte („metodologie” și „tehnologie”), că termenul de tehnologii didactice nu se reduce la un sistem de forme și metode, fiind mult mai vast și mai complex. Așa cum afirmă în continuare exegetul, „structura demersului tehnologic include: raportarea la obiectivele/standardele urmărite și materiile predate, selectarea/combinarea tehnicilor și metodelor, stabilirea activităților de învățare, stabilirea tehnicilor de evaluare” [Ibidem, p. 207].

Având în vedere faptul că, în cazul cercetării noastre, subiecții instruirii sunt elevii din clasele primare, că disciplina școlară Limba și literatura română are specificul său, care reiese din însăși natura literaturii ca artă a cuvântului, activitățile, ca parte constitutivă a componentei

praxiologice a modelului conceptualizat, sunt structurate didactic în funcție de domeniul evaluat (înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea), de stadiile lecturii (prelectură, lectură, postlectură), de nivelurile de receptare a textului literar, de obiectivele/standardele urmărite.

Astfel pentru domeniile *Înțelegerea după auz* și *Vorbirea* au fost selectate următoarele tipuri de activități:

- de ascultare a basmului/fragmentelor lecturat/e de către profesor sau de actori profesioniști (înregistrări);
- de identificare/recunoaștere după auz a unor personaje, situații de problemă, indicii de timp, spațiu etc.;
- de discernere a informației din basm;
- de reproducere a unor situații, întâmplări, replici memorabile ale personajelor;
- de formulare a impresiilor, a unor idei, gânduri, atitudini etc.;
- de rostire a unor replici ale personajelor;
- de ascultare a unor fragmente muzicale în vederea raportării la anumite caracteristici ale basmului.

Pentru domeniul *Lectură*:

- de lectură cognitivă, expresivă;
- de interpretare a întâmplărilor reale, fantastice;
- de caracterizare a personajelor;
- de dramatizare a fragmentului/operei;
- de explorare a basmului, conform obiectivelor trasate;
- de imaginare a unor situații, întâmplări;
- de identificare a unor soluții cu privire la problema formulată;
- de raportare a valorilor basmului la propriul univers valoric al elevilor;
- de analiză a textului.

Domeniul *Scriere*:

- de colectare a informațiilor necesare pentru scrierea unor caracterizări de personaj, pentru exprimarea unei atitudini, etc;
- de scriere creativă: crearea unui basm/poveste, refacerea unui text, elaborarea planului de idei al unui basm proiectat, etc;
- de modificare/dezvoltare a unor replici, situații, întâmplări etc.
- de descriere, prin declanșarea imaginației, a unor circumstanțe de loc, timp etc.

În această ordine de idei, subliniem că sistemul de activități este condiționat și de atelierul de creație/scriere creativă, ca formă predominantă de organizare a procesului de instruire, acesta

urmărind stimularea gândirii creative, asociative și laterale, a imaginației elevilor. Astfel, am optat pentru șapte tipuri de ateliere, fiecare impunându-se prin caracteristicile lui definitorii, precum și prin obiectivele proiectate și anume: „Recunoaștem și restabilim basmele” (atelierul nr.1), „Creăm povești” (atelierul nr.2), „Dramatizarea poveștilor” (atelierul nr.3), „Carnavalul personajelor” (atelierul nr. 4), „Procesul de judecată” (atelierul nr.5), „Basm, culoare, muzică” (atelierul nr. 6), „Ecranizarea basmului” (atelierul nr. 7).

Modelizarea teoretică a acțiunilor de influență formativă, a activităților desfășurate în cadrul atelierelor necesită și un sistem de metode și de procedee aplicate în vederea formării la elevi a competenței literar-artistice prin valorificarea basmului. Acest sistem a inclus:

a) **metode hermeneutice:**

- lectura expresivă, care întrunește acțiuni de precizare și de exersare a unor aspecte legate de text: accent logic, pauze, intonații, ton fundamental narativ (în cazul basmului);
- lectura creatoare: acțiuni de re-creare a operei, de negociere a sensurilor, de atribuire a unor valori adăugate;
- comentariul literar: decodarea sensurilor/descifrarea semnificațiilor textului, raportarea sensurilor operei la universul valoric al elevilor etc.;
- interpretarea tematică: acțiuni de formulare a temei, de relevare și interpretare a motivelor din basme;

b) **metode și procedee activ-participative:**

- brainstormingul frontal/cu mapa de imagini;
- studiul de caz;
- jocul de rol;
- procesul de judecată;
- mozaic-ul;
- exercițiul: de identificare, de restabilire a textului;
- banda desenată;
- puzzle-ul;
- lectura în lanț;
- relatarea orală;
- caracterizarea personajelor literare.
- turul galeriei.

c) **metode și procedee de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor:**

- scrierea creativă;
- ecranizarea operei literare;

- exercițiul de asociere;
- experimentul de gândire;
- experimentul imaginativ;
- ilustrarea/producerea de ilustrații plastice, muzicale la opera studiată;

**d) jocuri:**

- dramatizarea fragmentului/operei;
- jocul de rol;
- carnavalul personajelor;
- parada personajelor/costumelor;
- simularea întâlnirii cu personajele literare;

**e) metode și procedee de dezvoltare a gândirii critice:**

- problematizarea (întrebarea-problemă, situația-problemă cu variante de răspuns);
- dezbaterea literară;
- algoritimizarea; exercițiul (de identificare, de comparare etc.);
- piramida.

**f) tehnici de evaluare:**

- lucrările scrise ale elevilor (textul refăcut/restabilit, povestea creată, caracterizarea personajului, exercițiul de diferite tipuri soluționat etc.);
- testul docimologic;
- observarea și aprecierea;
- chestionarea.

Trebuie menționat că metodele au fost selectate în funcție de scopul cercetării, de particularitățile de vârstă ale elevilor, de caracteristicile basmului ca specie literară și în conformitate cu concepția promovată în prezenta investigație științifică.

Abordând problema receptării operei literare, cu referință la cititor/receptor, T. Vianu sublinia: „Sunt indivizi pentru care opera de artă trăiește mai mult prin conținutul ei, alții, pentru care ea există mai degrabă prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor și, în fine, alții care formulează judecăți cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei” [169, p. 351].

C. Șchiopu, în lucrările sale, pornind de la teoria receptării a lui T. Vianu, și, în parte, de la cele trei niveluri de receptare a operei literare, pe care le menționa esteticianul român (nivelul receptării sentimentale, intelectual-apreciativ și nivelul sintetic-estetic), propune, din perspectivă didactică, de asemenea, trei niveluri: reproductiv („citorii respectivi povestesc/reproduc conținutul de idei al unei poezii cu iluzia că astfel a fost surprinsă și măiestria poetului, și



valoarea artistică a operei” [158, p. 45], nivelul productiv („elevii demonstrează cunoștințe de interpretare a textului studiat, analizează, dezvoltă existența specificului unor judecăți, idei existente deja în critica literară, dar necunoscute de ei înșiși“ [Ibidem p. 45], nivelul creativ (elevii „sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare” [158, p. 46]. Aceste niveluri, conform lui C. Șchiopu, pot fi tratate și drept criterii de evaluare a gradului de dezvoltare literară a elevului. Considerăm destul de important pentru cercetarea noastră, *Modelul evaluării cunoștințelor, competențelor și atitudinilor comunicative/ literare/ lectorale* propus de Vl. Pâslaru [130]. Luând în considerație varietatea de criterii stabilite de autor în funcție de domeniul evaluat (totuși unele dintre acestea, practic, nemăsurabile), propunem câteva valabile în cazul cercetării noastre și anume tabelul 2.3:

**Tabelul nr. 2.3. Criterii de evaluare a competenței literar-artistice a elevilor**

<b>Domeniul evaluat</b>	<b>Criterii de evaluare</b>	<b>Calificativ, judecată de valoare</b>
Înțelegerea după auz, vorbirea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formularea și comunicarea clară a impresiilor de lectură, stărilor provocate de operă, atitudinilor;</li> <li>- identificarea după auz a unor personaje, situații de problemă, indicii de timp, spațiu etc.;</li> <li>- discernerea informației din basm;</li> <li>- reproducerea unor situații, întâmplări, replici memorabile ale personajelor;</li> <li>- rostirea unor replici ca modalitate de caracterizare a personajelor;</li> <li>- alegerea unor fragmente muzicale și raportarea lor la anumite caracteristici ale basmului (atmosferă, întâmplare).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c.j/v</li> <li>c/ j.v</li> </ul>
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacitatea de a lectura expresiv textul (ton, intonații, accent logic, pauze);</li> <li>- capacitatea de a interpreta întâmplările reale, fantastice;</li> <li>- caracterizarea personajelor;</li> <li>- capacitatea de a interpreta un rol;</li> <li>- explorarea basmului, conform obiectivelor trasate;</li> <li>- imaginarea unor situații, întâmplări;</li> <li>- identificarea unor soluții ale problemelor formulate;</li> <li>- raportarea valorilor basmului la propriul univers valoric al elevilor;</li> <li>- analiză a textului din perspectiva sarcinilor formulate de profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> </ul>
Scrierea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacitatea de colectare a informațiilor necesare pentru scrierea unor comentarii literare/caracterizare de personaj, pentru exprimarea unei atitudini etc.;</li> <li>- scriere creativă: crearea unui basm/poveste</li> <li>- refacerea unui text;</li> <li>- elaborarea planului de idei al unui proiectat basm etc.;</li> <li>- modificarea/dezvoltarea unor replici, situații, întâmplări;</li> <li>-descrierea, prin declanșarea imaginației, a unor circumstanțe de loc, timp al acțiunii unui basm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> <li>c/ j.v</li> </ul>

În concluzie, drept fundamente ale modelul teoretic elaborat servesc un set de teorii și principii ce vizează originea literaturii ca artă a cuvântului, receptarea artistică, educația literar-artistică, didactica generală, dezvoltarea capacităților creative ale elevilor. Metodologia formării competenței literar-artistice a elevilor din clasele primare prin valorificarea basmului se constituie din diverse activități desfășurate în cadrul mai multor ateliere de creație și de învățare, din metode activ-participative, ludice și creative (Grafic, Modelul FCLB este prezentat în figura nr. 2. 28).

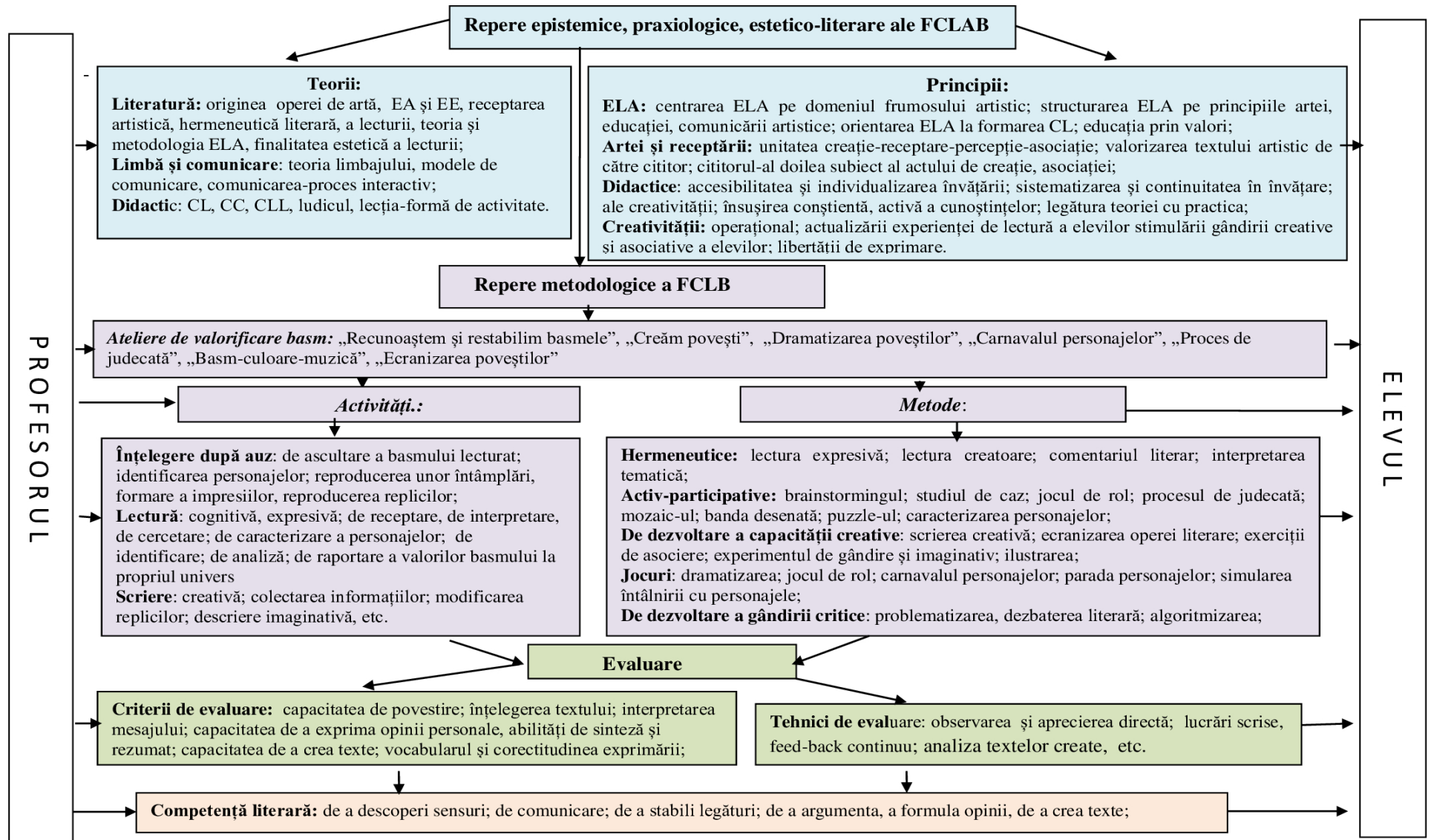
### **2.3. Concluzii la cap. 2**

1. Rezultatele experimentului de constatare au demonstrat că elevii, chiar dacă au afirmat că le plac poveștile/basmele, cunosc foarte puține titluri, că majoritatea preferă să asculte basme lecturate de părinți sau de profesor, că prioritare totuși sunt desenele animate. Modul de soluționare a sarcinilor propuse în cadrul experimentului a demonstrat că mai mult de jumătate dintre respondenți au un vocabular sărac, nu pot să formuleze idei, nu pot relata istoria desprinsă dintr-un basm sau să-și exprime atitudinea față de un personaj ori altul.

2. Analiza conținuturilor curriculare pentru clasele primare, a listei bibliografice recomandate, precum și a mai multor manuale de limba română din R. Moldova și România a scos în evidență faptul că basmul, fie se studiază foarte puțin (în clasele I – a II-a), fie se studiază în forma unor fragmente adaptate (clasele a III-a – IV-a). Sarcinile ce însoțesc fragmentele respective, în majoritatea lor, sunt de gramatică (lexic, morfologie), nu de interpretare. Doar o mică parte se referă la întâmplările desprinse din fragment. Ceea ce rămâne în afara interpretării fragmentului este chiar povestea propriu-zisă, tema și mesajul basmului (lupta dintre bine și rău, soldată cu victoria binelui), valorile pentru care luptă personajele principale, tiparul narativ etc. Prin urmare, judecând după sarcinile formulate de autorii de manuale, acestea nu stimulează procesul lecturii, implicit, nu contribuie la formarea competenței literare a elevilor.

3. Nivelul destul de scăzut al elevilor ca cititori și interpreți de basm, dificultățile și deficiențele atestate au impus elaborarea unei paradigme/metodologii de formare a competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului. Acest model pedagogic, fondat pe teorii precum literatura ca obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale, morfologia basmului, esența emoției estetice, educația literar-artistică, libertatea imaginii ca trăsătură de fond a procesului de creație, pe o serie de principii ale artei, ale educației literar-artistice și didactice, include o serie de ateliere de lectură, de creație și de scriere, organizate în cadrul și în afara lecțiilor, în cadrul cărora elevii, în rol de subiecți ai cunoașterii, prin soluționarea unor exerciții/sarcini creative, ludice, interactive, valorifică trăsăturile și potențialul formativ al basmelor și, în același timp, imaginația, gândirea laterală, capacitățile creative ale elevilor, interesul pentru lectură.

## Modelul pedagogic al FCLB



### **3. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI LITRARE A ELEVILOR MICI ÎN PROCESUL DE VALORIFICARE A BASMULUI**

#### **3.1. Repere metodologice ale formării competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului (designul experimentului de formare)**

Basmul/povestea, ocupând un loc important în viața copilului și, implicit, în varietatea (ca gen și specie) de texte literare studiate în școală, contribuie esențial la educația literar-artistică a elevului. Constrânși de ideea privind „standarde de performanță“, pe care trebuie să le atingă elevii în activitatea școlară, profesorii, de cele mai multe ori, chiar în demersurile lor didactice, nu reușesc să renunțe la șabloane, neglijând astfel poarta de intrare în sufletului copilului - afectivitatea, care „implică o apreciere, o atitudine pozitivă sau negativă” [28, p. 219] „schițează imediat un început de acțiune, înainte ca o deliberare conștientă să înceapă” [Ibidem, p.220]. Stările afective de scurtă durată, emoțiile determină tipul de relații ale subiectului uman cu un obiect, o situație, un proces etc, fapt ce ar trebui luat în considerație de cadrul didactic și care să dea strălucire activității lui. Renunțarea la stereotipuri, aplicarea unei metodologii a creativității, stimularea gândirii laterale a elevilor sunt câteva dintre condițiile optime de aducere a cărții spre cel care învață, de formare a competenței literar-artistică, adică a cititorului/ interpretului. În această ordine de idei, C. Șchiopu, abordând problema dezvoltării capacităților creative ale elevilor, atrage atenția asupra faptului că „preocupările învățământului privind cultivarea funcției formativ-artistică în receptarea literaturii trebuie să fie orientate nu numai în direcția a ceea ce trebuie să știe elevul, ce trebuie să învețe, ci, mai ales, cum receptează și exprimă el semnificația și valoarea literară a textului, cum reacționează el spontan și independent în contact cu literatura” [158, p.7]. Autorul citat susține că „nu e suficient să dispui de un potențial creativ de aptitudini, dacă acestea nu sunt orientate strategic, prin motivație și atitudini, către descoperirea și generarea noului cu valoare de originalitate”.

Cât privește basmul/povestea, înseși caracteristicile speciei respective oferă posibilități enorme de aplicare a unei metodologii interactive și creative atât la nivel de metode, procedee, cât, mai ales, la cel de lecții ca forme de organizare a activității elevilor. Cercetătoarea M. Vâlcu, animată de ideea că „modernizarea învățământului impune nu numai o metodologie care să fie axată pe acțiuni operatorie, dar și noi forme de organizare a activității elevilor, care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității, să le motiveze demersul lor formativ” [171, p.42], insistă de conceptul de lecție netradițională, necanonică, pe care-l definește ca „o formă de organizare, cu un scop bine definit, a procesului de învățământ, neordinară ca structură de la o variantă la alta, ce renegă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității

tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv, la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor–elev”, „elev–elev”, „elev–opera literară” și ale cărei elemente sunt un produs al fanteziei cadrului didactic și a elevilor, al măiestriei și competențelor acestora“ [Eadem, p. 45]. În cercetarea sa, autoarea propune mai multe tipuri și subtipuri de lecții netradiționale: lecția-proces de judecată, lecția dramatizare, lecția-studiu de caz, lecția-ecranizare a operei literare, lecția-concurs, lecția-atelier de creație literară. Acesta din urmă tip de lecție este definit de autoare drept „formă de activitate, în cadrul căreia, elevii asimilează cunoștințe noi sau le consolidează pe cele însușite, prin producerea de ei înșiși a unor texte literare sau pseudoliterare, în funcție de conținuturile curriculare și de obiectivele trasate de către profesor” [171, p. 85].

O altă cercetătoare în domeniul educației literar-artistice a elevilor, V. Popova, conceptualizează un model teoretic de studiere de către elevi a noțiunilor de teorie literară, optând, de asemenea, pe atelierele de creație/de scriere creativă, ca forme de organizare a activității elevilor, selectate de autoare în funcție de cele trei trepte ale cunoașterii (senzorial-intuitivă, de analiză și de sinteză) și structurate pe arii tematice. Potrivit autoarei, studierea de către elevi a unor conținuturi curriculare în cadrul atelierelor de creație/de scriere creativă, prin utilizarea unor metode cu caracter ludic, le oferă acestora oportunități majore în vederea formării interpretului de literatură artistică [140, p. 128].

Optând pentru ateliere, ca formă de organizare a activității elevilor din clasele primare, în vederea formării competenței lor literare prin intermediul basmului, am ținut cont de următoarele prerogative:

- a) jocul, în general, este interpretat de majoritatea cercetătorilor ca o dimensiune majoră a existenței, ca exerciții de adaptare a copilului la problematica vieții, iar, potrivit lui Karl Gross, ca „anticipare și pregătire în vederea depășirii dificultăților pe care le ridică viața“ [Apud 131, p. 11]. În acest context al discuțiilor, cercetătorul olandez Buytendijk afirma: „Nu jocul dezvăluie semnificația copilăriei, ci, invers, copilăria explică jocul ca o manifestare a pulsiunilor, în număr de trei: pulsiunea de eliberare, în care se exprimă tendința de înlăturare a obstacolelor pe care mediul le generează; pulsiunea de contopire, opusă celei dintâi; pulsiunea de repetare, pusă în relație cu dinamica încordare - descărcare. esențială pentru joc. Ceea ce intră în joc sunt imaginile, posibilitățile, afectul și fantezia fiecăruia.” [Idem]
- b) spre deosebire de lecția tradițională standardizată, atelierul de creație, ca formă de organizare a activității elevilor, nu se supune clișeeilor, schemelor. Axat pe joc, pe exerciții de imaginație, de asociere, de scriere creativă, pe fantezie, urmărește dezvoltarea

gândirii productive și laterale a elevilor, contribuie, în mare măsură, așa cum afirmă și cele două cercetătoare sus-menționate, la formarea cititorului;

- c) basmul/povestea este specia literară cea mai îndrăgită de elevii claselor primare, având și un impact deosebit în ceea ce privește stimularea interesului lor de cunoaștere, declanșarea unor emoții, activizarea dorinței de lectură, de interpretare. Grație caracteristicilor sale ca specie literară, basmul oferă posibilități nelimitate de studiere/interpretare a lui prin aplicarea unor forme și metode creativ-interactive.

Metodologia aplicată în cadrul atelierelor și prin care s-a urmărit formarea competențelor literare ale elevilor din casele primare prin valorificarea/interpretarea basmului a inclus: un șir de activități desfășurate în funcție de un anumit generic/temă; obiectivele urmărite în cadrul atelierului, determinate de tipul de activitate; metodele utilizate; modul de desfășurare a activităților preconizate. Atelierele au inclus activități de scriere creativă, de restabilire/refacere a textului literar, de dramatizare, ecranizare, de cercetare, de joc etc. Atelierele s-au desfășurat în cadrul orelor de limba și literatura română, parte din ele - la orele de comunicare și în activitățile extracurriculare. Timpul alocat pentru fiecare activitate din cadrul atelierelor a depins de complexitatea obiectivelor trasate, a textului literar studiat și a variat de la 45 de minute până la o oră și jumătate. Atât cele șapte ateliere, cât și activitățile desfășurate în cadrul lor au fost structurate pe arii tematice și anume:

#### **Atelierul nr.1: Recunoaștem și restabilim basmele**

Activitatea nr.1:

Tema: Acțiunea basmului (succesiune de întâmplări)

Activitatea nr. 2

Tema: Personajele basmelor

#### **Atelierul nr.2: Creăm povești**

Activitatea nr. 1.

Tema: Povești alcătuite în baza unui plan de idei

Activitatea nr.2:

Tema: „Hai să facem o poveste“

Activitatea nr.3.

Tema: Povești alcătuite în baza unor personaje propuse de profesor

#### **Atelierul nr.3: Dramatizarea poveștilor**

Activitatea nr. 1:

Tema: Etapa de pregătire a dramatizării

Activitatea nr. 2:

Tema: Etapa de dramatizare/ reprezentare

Activitatea nr.3:

Tema: Etapa de analiză și de evaluare a dramatizării

#### **Atelierul nr. 4. Carnavalul personajelor**

Activitatea nr.1: Etapa de pregătire pentru carnaval

Activitatea nr. 2: Desfășurarea propriu-zisă a carnavalului

Activitatea nr. 3: Etapa de analiză și de evaluare a activității

#### **Atelierul nr.5: Procesul de judecată**

Activitatea nr 1: Etapa de colectare a datelor necesare procesului de judecată

Activitatea nr. 2: Desfășurarea propriu-zisă a procesului de judecată

Activitatea nr. 3. Analiza și evaluarea activității

#### **Atelierul nr.6: Basm, culoare, muzică**

Activitatea nr.1: Basm – culoare

Activitatea nr.2: Basm - muzică

#### **Atelierul nr. 7. Ecranizarea basmului**

Activitatea nr 1: Vizionarea unor ecranizări ale basmelor

Activitatea nr.2: Ecranizarea de către copii a unor basme.

Menționăm că o activitate sau alta, la rândul ei, în funcție de conținuturile proiectate de profesor, de obiectivele trasate, de interesul și necesitățile de cunoaștere ale elevilor are un caracter deschis, în sensul că ea se poate desfășura în una sau mai multe ședințe. Mai jos propunem metodologia de desfășurare a câtorva activități din cadrul unor ateliere din cele nominalizate, cu mențiunea că, practic, toate activitățile s-au desfășurat conform aceluiași algoritm.

#### **Atelierul nr.1: Recunoaștem și restabilim basmele**

##### **Activitatea nr. 1**

*Tema:* Acțiunea basmului (succesiune de întâmplări desfășurate într-o anumită ordine)

*Obiective:*

- să recunoască unele întâmplări atestate într-un basm;
- să identifice întâmplări lipsă din șirul propus;
- să restabilească succesiunea unor întâmplări dintr-un basm;
- să argumenteze importanța fiecărei întâmplări în acțiunea basmului/poveștii.

*Metode:* exercițiul de identificare, exercițiul de restabilire, banda desenată, mozaicul/puzzle-ul, lectura în lanț, relatarea orală.

*Mod de aplicare nr.1:*

- a. profesorul împarte textul poveștii în fragmente corespunzătoare elementelor acțiunii (expozițiune, intrigă, dezvoltare, punct culminant, deznodământ) și în funcție de numărul membrilor grupului (Anexa nr.11).
- b. fiecare elev dintr-un grup sau altul citește pentru sine fragmentul de pe fișa primită (la această etapă, niciun elev nu are voie să se uite/să citească fișa colegilor din grup);
- c. fiecare elev din grup citește cu voce sau relatează istoria/conținutul din fragmentul său; elevii din fiecare grup restabilesc textul/ordinea întâmplărilor în baza lecturii în lanț sau a relatării orale în lanț;
- d. fiecare grup relatează/citește în lanț varianta de text refăcut;
- e. elevii identifică în text elementele/indicii gramaticali ce au facilitat refacerea poveștii: formule inițiale, mediane, finale, verbe, construcții incidente, locuțiuni etc. (*la început, apoi, mai întâi, pe urmă, în primul rând* etc).
- f. elevii formulează concluziile cu privire la rolul întâmplării în acțiune, la legătura cauzală dintre episoade.

*Mod de aplicare nr 2:*

- a) profesorul propune elevilor o bandă desenată cu întâmplări dintr-o poveste citită de ei și din care lipsește fie deznodământul, fie orice alt element al acțiunii (în alte cazuri, profesorul poate recurge la un text necunoscut de elevi) (Anexa nr.12);
- b) elevii analizează imaginile benzii și identifică întâmplarea lipsă (dacă se recurge la un text necunoscut de elevi, ei pot propune o variantă a întâmplării omise, care, ulterior, va fi comparată cu cea din textul studiat).
- c) fiecare grup, inițial, identifică în textul basmului, fragmentul/întâmplarea omisă, pe care, ulterior o va citi cu voce sau o va relata, totodată argumentând importanța întâmplării omise în desfășurarea acțiunii.

*Mod de aplicare nr.3:*

- a) profesorul propune elevilor un plan de idei, în care întâmplările nu se desfășoară succesiunea atestată în operă; (Anexa nr. 13)
- b) elevii refac, în baza textului, planul de idei, restabilind ordinea desfășurării acțiunii;
- c) se discută variantele obținute, rolul fiecărei întâmplări în narațiune.

**Activitatea nr.2**

*Tema:* Personajele basmului

*Obiective:*

- să numească personajele poveștii/basmului;
- să clasifice personajele în pozitive și negative;



- să argumenteze rolul personajelor în acțiune;
- să-și exprime argumentat opiniile cu privire la comportamentul, faptele personajelor;
- să caracterizeze personajele în funcție de rolul/funcția care le este atribuit/ă.

*Metode:* exercițiul de comparare, simularea întâlnirii cu personajul, piramida, jocul de rol, studiul de caz.

*Mod de aplicare nr. 1:*

- a) profesorul propune elevilor o fișă de lucru (Anexa nr. 14), elevii urmând a identifica atât personajul intrus (care nu este atestat în text), cât și manifestările de comportament care nu aparține personajelor textului respectiv;
- b) elevii argumentează opțiunile lor;

*Mod de aplicare nr.2:*

- a) elevii, repartizați în grupuri, completează spațiile libere ale unei piramide (Anexa nr.15)
- b) se discută variantele elevilor

*Mod de aplicare nr.3:*

- a) profesorul propune elevilor mai multe replici ale diferitelor personaje din basmul/povestea studiată (Anexa nr.16)
- b) elevii recunosc personajele după replică;
- c) elevii numesc situațiile în care sunt rostite replicile;
- d) elevii clasifică, în baza replicilor, personajele în diferite categorii (bune-rele, pozitive-negative).

### **Atelierul nr.2: Creăm/inventăm povești.**

*Activitatea nr. 1:* Povești alcătuite în baza unui plan de idei, a unui început dat

*Tema:* Binele învinge răul

*Obiective:*

- să alcătuiască o poveste, în baza unui plan de idei propus de profesor, sau a unui început dat;
- să argumenteze importanța fiecărei întâmplări în acțiune, precum și a finalului/deznodământului poveștii (binele învinge răul);
- să utilizeze formulele narrative, caracteristice basmelor/poveștilor;
- să exprime argumentat opinia cu privire la personajele create, la rolul atribuit acestora (erou, adversar, ajutoare etc.);

*Metode:* scrierea creativă, exercițiul de asociere, experimentul de gândire, problematizarea.

*Mod de desfășurare:*

- a) profesorul propune elevilor un început pentru o poveste și apoi le dă reper un plan de idei.

- b) elevii citesc cu atenție începutul și, conform planului de idei încearcă să alcătuiască un text. (Anexa nr.17);

**Activitatea/ ședința nr. 2:** Hai să inventăm o poveste!

*Obiective:*

- să creeze o poveste ținând cont de caracteristicile de fond ale acesteia: lupta dintre bine și rău, binele învinge răul, personaje reale/fantastice, ajutoare, învingerea obstacolelor, formule inițiale, mediane, finale etc.
- să argumenteze componentele de structură a poveștii: întâmplări, personaje, titlu, formule narrative;
- să manifeste interes în procesul creării textului,
- să explice argumentat finalul poveștii;
- să-și expună atitudinea față de cele relatate, față de personaje;
- să numească stările trăite în procesul de creare a poveștii;

*Metode:* scrierea creativă, jocul didactic, exercițiul de asociere, problematizarea, puzzle

*Mod de aplicare:*

- a) profesorul discută cu elevii, în baza unui poster/fișe-reper, tiparul narativ al unei povești: formula inițială; prezența unei forțe malefice care strică echilibrul/depistarea unei probleme; încercarea protagonistului de a soluționa problema/depășirea probelor; rezolvarea problemei, formula finală;
- b) profesorul va propune elevilor mai multe cuvinte de reper pentru crearea poveștii: „*peste nouă mări și țări*“, „*atunci, deodată, în acel moment*“, „*la răsăritul soarelui*“, „*a apărut*“, „*merse cât merse*“, „*în sfârșit*“, etc.
- c) profesorul începe enunțarea unei povești: „A fost odată ca niciodată“ ....;
- d) un elev continuă enunțul profesorului, având ca reper (nu e obligatoriu!) ultimul cuvânt din enunțul precedent (ex: „...un împărat și o împărăteasă, care nu aveau copii“, „...un om sărac, care avea un fecior...“ etc.);
- e) fiecare elev din grup/din clasă continuă povestea în funcție de propria imaginație (în cazul în care elevii lucrează în grupuri, fiecare va continua povestea de câte ori îi va veni rândul prin rotație);
- f) povestea se va termina cu formula „Am încălecat pe-o șarpe și v-am spus povestea așa“;
- g) textul elevilor poate fi consemnat de profesor, de o altă persoană ori poate fi înregistrat, în timpul când este alcătuit de elevi;
- h) în final, profesorul citește textul alcătuit de elevi/elevii ascultă înregistrarea;
- i) elevii redactează textul (pot face și anumite modificări);

- j) se discută textul din perspectiva componentelor lui de structură: întâmplări, personaje, mesaj, formule etc., precum și din cea a obiectivelor trasate de profesor.

**Activitatea/ ședința nr.3.** Povești alcătuite în baza unor personaje propuse de profesor

*Obiective:*

- să alcătuiască în grup/individual/în perechi o poveste ținând cont de caracteristicile de fond ale acesteia: lupta dintre bine și rău, binele învinge răul, personaje reale/fantastice, ajutoare, învingerea obstacolelor, formule inițiale, mediane, finale etc.
- să argumenteze componentele de structură ale poveștii: întâmplări, personaje, titlu, formule narative;
- să manifeste interes în procesul creării textului;
- să explice argumentat finalul poveștii;
- să-și expună atitudinea față de cele relatate, față de personaje;
- să numească stările trăite în procesul de creare a poveștii.

*Metode:* scrierea creativă, jocul didactic, exercițiul de asociere, problematizarea.

*Mod de aplicare:*

- a) profesorul propune elevilor un grup de personaje fie din anumite povești, fie oricare altele din lumea animală, umană, vegetală, fantastice, legendare etc. (în caz de necesitate le poate oferi și anumite caracteristici ale acestora (Anexa nr.18);
- b) profesorul și elevii alcătuiesc o listă a posibilelor probleme cu care s-ar confrunta personajul/personajele;
- c) elevii sunt solicitați să numească mai multe eventuale întâmplări/acțiuni ale personajului rezultate din tentativa lui de a rezolva problema/conflictul;
- d) profesorul, ca și în cazul activității precedente, le poate propune elevilor mai multe cuvinte de reper pentru crearea poveștii: era odată, într-o seară/dimineată, vâzând că, atunci, deodată, nici una, nici două, în sfârșit, etc.
- e) elevii citesc povestea creată, precum și titlul pe care i l-au dat; (exemplu de poveste, Anexa nr. 19);
- f) se discută cu elevii poveștile lor din perspectiva obiectivelor trasate de profesor;
- g) elevii formulează concluzii pe marginea tiparului narativ al basmului/poveștii.

### **Atelierul nr.3: Dramatizarea poveștilor**

**Activitatea/ședința nr. 1:** Etapa de pregătire a dramatizării

*Obiective:*

- să identifice în text și să aprecieze unele comportamente, replici ale personajelor;
- să caracterizeze personajele;

- să manifeste interes pentru relectura textului;
- să pătrundă în psihologia personajelor;
- să explice complexitatea problemelor cu care se confruntă personajul principal.

*Metode:* jocul de rol, exercițiul de identificare, dramatizarea, lectura ghidată, discuția colectivă/dezbaterea.

*Mod de aplicare:*

- a) uniți în grupuri sau perechi, elevii aleg un fragment din operă (cu dialog) pe care urmează să-l dramatizeze. În cazul în care profesorul decide ce fragmente/secvențe din operă vor fi înscenate, el pune la dispoziția elevilor lista respectivă (mai multe grupuri pot alege unul și același fragment);
- b) fiecare distribuție (elevii pot fi ajutați și de profesor) decide asupra detaliilor privind recuzita, jocul actoricesc (intonații, gesturi, mimică, mișcare scenică etc.);
- c) profesorul inițiază o discuție cu elevii în procesul căreia sunt analizate fragmentele ce urmează a fi puse în scenă: circumstanțele în care se desfășoară acțiunea din fragment, participării la acțiune, rolul fiecărui participant (ajutoare, forța binelui, forța răului etc);
- d) elevii, secondați de profesor, exersează în grupuri rolurile (lectura expresivă);
- e) elevii au ca temă pentru acasă învățarea pe de rost a replicilor.

**Activitatea/ședința nr. 2: Etapa de dramatizare/prezentare propriu-zisă**

- a) fiecare distribuție prezintă fragmentul său, care, de regulă, durează max. 3 minute
- b) restul elevilor au statutul de spectatori, urmând să se comporte ca atare (să aplaude, să exclame);

**Activitatea/ședința nr.3:** Etapa de analiză și de evaluare a dramatizării

- a) elevii sunt incluși într-o discuție axată pe următoarele subiecte-întrebări: „Cât de greu/ușor le-a fost să interpreteze rolul?”, „Ce emoții au trăit în timpul jocului?”, „Ce cred despre personaj, judecând după replicile, comportamentul acestuia din situația respectivă?”, „Care dintre distribuții a fost mai interesantă, mai convingătoare?” etc.
- b) elevii, ulterior profesorul, formulează concluziile referitoare la întâmplările acțiunii, la personaje etc.

**Activitatea/ședința nr. 4:** . Încenarea integrală a basmului

- a) vor fi parcurse aceleași etape (pregătitoare, de prezentare și postprezentare), doar că pentru primele două etape va fi alocat mai mult timp;
- b) elevii prezintă încenarea în fața spectatorilor

**Atelierul nr. 4: Carnavalul personajelor**

**Activitatea/ședința nr.1:** Etapa de pregătire pentru carnaval

*Obiective:*

- să numească mai multe personaje din basmele citite;
- să-și argumenteze opțiunea pentru un anumit personaj;
- să decidă asupra detaliilor de costum;
- să identifice în text replica pe care o va rosti în cadrul carnavalului și să-și argumenteze alegerea;
- să exerseze lectura expresivă a replicii.

*Metode:* lectura cognitivă, lectura expresivă, exercițiul de identificare, situația de problemă cu variante de răspuns.

*Mod de aplicare:*

- a) fiecare elev scrie o listă de personaje din basmele/poveștile citite, urmând să aleagă unul și să-și motiveze opțiunea ( în alte cazuri lista respectivă poate fi propusă de profesor);
- b) elevii identifică în textul basmului/poveștii detalii de costum, făcând în caiet notițele necesare (în cazul în care acestea lipsesc), profesorul va iniția o discuție în vederea stabilirii vestimentației conform rolului și tipului uman pe care-l reprezintă personajul (vârstă, ocupație, gen, trăsături de caracter etc.).

**Activitatea/ ședința nr. 2:** Desfășurarea propriu-zisă a carnavalului

*Obiective:*

- să recunoască personajul, opera din care face parte;
- să raporteze personajul la o categorie de vârstă (copil, matur, bătrân) și socială (împărat, om nevoiaș, boier etc.);
- să argumenteze, în baza replicii rostite de personaj în timpul carnavalului, o trăsătură de caracter a lui, precum și situația în care rostește replica respectivă;
- să se raporteze emoțional-afectiv la personajele prezente la carnaval și să argumenteze (îi/nu-i place personajul, îl/nu-l admiră etc.).

*Metode:* jocul de rol, lectura expresivă, exercițiul de recunoaștere/identificare, situația-problemă

*Mod de aplicare:*

- a) „personajele” fac un tur prin sală (parada costumelor/personajelor);
- b) fiecare personaj, într-un moment al carnavalului, rostește replica sa (în cazul în care sunt două sau mai multe personaje din aceeași operă, ele pot rosti replicile lor în cadrul unui dialog);
- c) după rostirea replicii de către un „personaj“, elevii, participanți la carnaval, numesc personajul, opera și situația din care a fost selectată replica;
- d) elevii numesc și alte momente interesante din operă legate de personajul în cauză.

### ***Activitatea/ședința nr. 3***

#### ***Obiective:***

- să comenteze rolul vestimentației și al replicii în recunoașterea personajului;
- să numească problema cu care se confruntă personajul în acțiunea operei;
- să raporteze comportamentul personajului dintr-o situație anumită sau din operă la un anumit tip de comportament (exemplar, demn de urmat, condamnat etc.);
- să-și exprime atitudinea față de personaj;
- să clasifice personajele carnavalului în bune și rele.
- să identifice personajul favorit, participant la carnaval, și să-și argumenteze opțiunea;
- să formuleze concluzii cu privire la tipurile de personaje prezente într-un basm/poveste.

***Metode:*** conversația euristică, dezbateră, problematizarea, PRES-ul,

#### ***Mod de aplicare:***

- a) fiecare elev argumentează atributele vestimentare pe care le-a ales în cazul personajului său, precum și opțiunea lui pentru o anumită replică;
  - b) elevii își exprimă opiniile cu privire la vestimentația/detaliile de vestimentație a colegilor (corespunde/nu corespunde statutului și rolului atribuit de scriitor, contribuie/nu contribuie la caracterizarea personajului etc.), a replicilor rostite (în ce măsură acestea contribuie la caracterizarea personajului: replică-cheie, replică memorabilă, replică mai puțin importantă etc.);
  - c) fiecare elev aderă, conform propriei înțelegeri, la unul dintre cele două grupuri („personaje bune”, „personaje rele”), argumentând opțiunile lor și atitudinea față de un personaj sau altul;
  - d) elevii numesc și argumentează personajul lor favorit dintre toți participanții la carnaval;
- elevii formulează concluziile finale cu privire la personajele basmelor/poveștilor.

### **Atelierul nr.5: Procesul de judecată**

***Activitatea/ședința nr 1:*** Etapa de colectare a datelor necesare procesului de judecată.

#### ***Obiective:***

- să colecteze din basmul/povestea studiată informația referitoare la cazul/situația ce urmează a fi discutată, la circumstanțe (loc, timp al desfășurării acțiunii), comportament, replici, caractere umane, motive ce declanșează lanțul de evenimente, relații ale personajului cu lumea operei etc.
- să cunoască și să aplice procedura judiciară;
- să argumenteze informația culeasă din text;

- să cunoască caracteristicile/funcțiile rolului ce urmează a fi interpretat: judecător, avocat, procuror;

*Metode:* lectura cognitivă, exercițiul de identificare, dezbaterea, algoritimizarea, deducția, agenda cu notițe.

*Mod de aplicare:*

- a) elevii, în rol de anchetatori, cercetează cazul adunând informația necesară pentru alcătuirea actului de învinuire: alcătuiesc actul de învinuire pe baza datelor extrase din operă, pe care, ulterior, îl prezintă vinovatului; interoghează inculpatul și martorii, dacă aceștia din urmă sunt în operă; formulează concluzia de învinuire;
- b) elevii-procurori își exprimă opiniile cu privire la actul de învinuire, la faptul dacă dovezile sunt suficiente, la necesitatea găsirii unor dovezi suplimentare etc.;
- c) „avocații“ găsesc în operă motive, dovezi în apărarea inculpatului;
- d) „judecătorii“ examinează dosarul inculpatului, analizează informația colectată de anchetatori, de procurori, avocați și o supune unei discuții/dezbateri cu aceștia, formulând, în final, o concluzie cu privire la validarea dosarului.

**Activitatea/ ședința nr. 2:** Desfășurarea propriu-zisă a procesului de judecată

*Obiective:*

- să argumenteze gravitatea întâmplării, consecințele ei;
- să caracterizeze personajele în baza comportamentelor manifestate;
- să raporteze un comportament la altul și să formuleze concluziile cu privire la tipul de comportament;
- să-și exprime argumentat atitudinea față de subiecții cazului discutat în procesul de judecată.

*Metode:* jocul de rol, analiza, sinteza

*Mod de aplicare:*

- a) judecătorul anunță deschiderea procesului de judecată;
- b) procurorul citește concluziile de învinuire/de acuzare;
- c) judecătorul îi explică inculpatului drepturile și-l întreabă dacă se recunoaște vinovat sau nu;
- d) inculpatul spune tot ce dorește/ce are de spus;
- e) consecutiv, judecătorul, procurorul, avocatul pun inculpatului întrebările pe care le-au formulat încă la etapa precedentă;
- f) judecătorul, procurorul, avocatul, dacă există martori, le pun acestora întrebări;
- g) procurorul, avocatul pronunță concluzia lor referitoare la dosarul de învinuire;

- h) inculpatul își rostește discursul cu privire la învinuire (se căiește, își recunoaște/ nu-și recunoaște fapta, numește motivele ce l-au determinat să se comporte anume așa etc.);
- i) judecătorul dă citire sentinței;
- j) elevii evaluează activitatea și formulează concluzii.

#### **Atelierul nr.6: Basm, culoare, muzică**

##### **Activitatea/ședința nr.1:** Basm - culoare

###### *Obiective:*

- să relaționeze/identifice și să compare mijloacele de exprimare a unor atitudini, idei în textul artistic și în arta plastică;
- să asocieze unele întâmplări, fapte, personaje, finalul poveștii etc. cu anumite culori și să argumenteze;
- să expună prin desen un fragment/o întâmplare din poveste/basm, argumentându-și opțiunea;
- să compare mai multe ilustrații la aceeași operă/fragment și să-și exprime opinia pe marginea acestora.

*Metode:* exercițiul de asociere, exercițiul de comparare, dezbateră

###### *Mod de aplicare/ desfășurare a activității:*

- a) profesorul propune elevilor mai multe ilustrații la aceeași operă/fragment, incluzând elevii într-o discuție în baza următoarelor întrebări-sarcini: „Ce întâmplare, personaj sunt surprinse de pictor?”, „De ce pictorul a optat anume pentru această întâmplare/personaj?”, „Ce culori a folosit el?”, „De ce anume acestea?”, „Care ilustrație este mai expresivă?” etc;
- b) elevii sunt îndemnați să ilustreze un tablou, o întâmplare din operă, ulterior, lucrările lor fiind expuse pentru a fi vizionate; (Anexa nr. 20)
- c) elevii își expun opiniile cu privire la modul în care autorii desenelor au reușit să surprindă esența întâmplării, stările personajelor etc; (Anexa nr. 21)

##### **Activitatea/ ședința nr.2:** Basm - muzică

###### *Obiective:*

- să relaționeze cele două arte: a cuvântului și muzicală;
- să selecteze/propună piese/fragmente muzicale adecvate pentru dramatizarea, ecranizarea unei povești și să argumenteze opțiunea;
- să argumenteze utilizarea fragmentului/piese muzicale ca fundal pentru lectura expresivă a textului/fragmentului de text ales din lista propusă de profesor;



*Metode:*

*Mod de aplicare nr 1:*

- a) elevii ascultă mai multe fragmente muzicale propuse de profesor în vederea alegerii unuia ca fundal pentru lectura expresivă/dramatizarea, ecranizarea textului/fragmentului de text; (Anexa nr. 22)
- b) elevii aleg din lista propusă de profesor (în alte cazuri ei pot alege piesa muzicală ajutați de părinți) 1 - 2 fragmente/piese muzicale în funcție de atmosfera textului, de întâmplarea relatată și de forma de activitate (dramatizare, ecranizare, lectură expresivă, relatare la persoana a treia etc.) și-și argumentează opțiunile;
- c) elevii exersează lectura expresivă/dramatizarea/ecranizarea fragmentului/operei, folosind ca fundal fie piesa aleasă, fie mai multe variante, în final optând pentru cea adecvată;
- d) elevii își exprimă opiniile cu privire la fundalul muzical, la importanța acestuia pentru accentuarea mesajului poveștii/basmului;
- e) elevii formulează concluzii referitoare la relația „arta cuvântului/dramatizarea/ecranizarea - arta muzicală”.

*Mod de aplicare nr. 2:*

- a) profesorul le oferă elevilor informația necesară desfășurării activității;
- b) profesorul propune elevilor mai multe imagini auditive atestate în textul studiat (în alt caz, elevii vor trebui să le identifice), ei urmând să le asocieze cu un instrument muzical (vioară, acordeon, toabă etc.), cu o piesă muzicală (marș, vals, etc.);
- c) elevii își argumentează asocierile.

#### **Atelierul nr. 7: Ecranizarea basmului/poveștii**

*Activitatea/ședința nr 1: Vizionarea unor ecranizări ale basmelor*

**Obiective:**

- să relaționeze cele două arte: literatura și filmul;
- să analizeze și să-și exprime opiniile cu privire la fidelitatea/infidelitatea „text - film”;
- să exprime opinii cu privire la felul în care scriitorul și regizorul și-au exprimat atitudinea față de personaje (mijloace de expresie);
- să argumenteze avantajele de abordare a temei prin arta filmului și cea a cuvântului;
- să argumenteze rolul episodului/întâmplării în acțiunea basmului/poveștii;
- să-și exprime impresiile de lectură și cele rezultate din vizionarea filmului.

*Metode:* dezbateră, problematizarea, exercițiul-sarcină de comparare, analiza.

*Mod de aplicare:*

- a) înainte de a fi vizionat filmul, elevii sunt solicitați să soluționeze mai multe sarcini (Anexa nr. 23);
- b) elevii vizionează filmul, ulterior, exprimându-și, comparativ, impresiile de lectură și cele provocate de film;
- c) elevii se pronunță asupra fidelității/infidelității „text-film“, cu referire la întâmplări, personaje, deznodământ, etc.;
- d) elevii argumentează avantajele/dezavantajele de abordare a temei în textul literar și în film, insistând asupra unor mijloace de expresie caracteristice fiecăreia dintre cele două arte;
- e) elevii își expun părerea referitoare la personaje, insistând asupra rolului comportamentului, replicilor, asupra tipului de relații ale personajului cu alți participanți în acțiune.

**Activitatea/ședința nr.2:** Ecranizarea de către copii a unor basme/povești.

*Obiective:*

- să formuleze și să argumenteze tema proiectatului film;
- să numească/relateze întâmplările din operă și să argumenteze rolul fiecăreia în constituirea acțiunii;
- să caracterizeze personajele;
- să formuleze opinii cu privire la comportamentul personajelor, la tipologia acestora (pozitive, negative, etc.);
- să argumenteze rolul personajelor secundare, episodice în acțiune;
- să formuleze concluzii cu privire la filmul „turnat” de ei.

*Metode:* jocul de rol, experimentul de gândire, problematizarea, PUZZEL-ul, conversația euristică.

*Mod de aplicare:*

- a) elevii alcătuiesc o listă de întâmplări ce vor fi incluse în acțiunea filmului, argumentând importanța fiecăreia (în alt caz, profesorul le poate da un plan de idei al textului, elevii urmând să relateze întâmplările);
- b) elevii propun variante de aranjare în film a întâmplărilor, insistând, în mod special, pe întâmplarea inițială și pe cea finală, evident, argumentând, în fiecare caz, importanța și necesitatea includerii în film a unei anumite întâmplări;
- c) elevii propun nume de artiști, colegi, cunoscuți, rude etc., care vor interpreta un rol sau altul, motivându-și opțiunile;

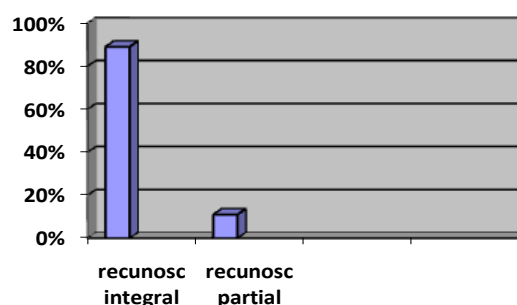
- d) profesorul include elevii într-o discuție cu privire la modalitățile de rostire a replicilor de către personaje: intonație (interogativă, exclamativă, enunțiativă, imperativă), accente logice (vor fi identificate, în replici, cuvintele cu cea mai mare încărcătură emoțională); pauze (de durată), psihologice (de reamintire, de surpriză, de reflecție etc);
- e) elevii discută despre produsul lor cinematografic;
- f) dacă povestea respectivă este în variantă cinematografică, elevii vizionează filmul, după care îl compară cu varianta verbală, creată de ei.

### **3.2.Valori și niveluri de formare a competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului/poveștii (rezultatele experimentului de formare)**

Standardele educației literar-artistice a elevilor, care nu sunt altceva decât niște valori proiectate a fi atinse, derivă/trebuie să derive din principiul libertății în educație, acesta, la rândul lui, în cazul artelor, implicit, al literaturii, fiind garantul receptării operei artistice, în funcție de statutul receptorului ca cel de-al doilea subiect, re-creator al mesajului operei și de subiect care nu numai comunică, dar care „se și comunică”. Anume acest statut al receptorului impune, de multe ori, în cazul artelor, depășirea standardelor și stereotipurilor acceptate. Dincolo de afirmația lui Tudor Vianu, conform căreia, în creație-receptare pot fi formulate norme, care trebuie să alcătuiască „un ansamblu coerent de coordonare, prin care putem introduce o anumită ordine rațională și sistematică în viața noastră artistică” [169, p 45] în cazul receptării literaturii, competența literară, comportamentele literare, atitudinile, aptitudinile, motivele pentru activitatea literară, varietatea formelor de comunicare literară, imaginația recreatoare etc. ale elevilor sunt, de fapt, valori ale educației literar-artistice. Dacă ele au devenit achiziții ale formabililor, acestea, la rândul lor, pot fi și criterii de evaluare. Așadar, în urma implementării Modelului pedagogic de formare a competenței literare la elevii claselor primare prin valorificarea basmului, în vederea probării eficienței acestuia, am constatat că rezultatele obținute sunt destul de relevante. Practic, toate activitățile proiectate în cadrul celor șapte ateliere, nu numai că și-au demonstrat eficacitatea, dar și au contribuit substanțial la formarea competenței literare a elevilor. Multitudinea de date cu privire la experiențele de lectură-receptare-interpretare a basmelor de către elevii claselor primare au conturat anumite niveluri de dezvoltare literară a acestora. Prelucrarea datelor experimentale s-a efectuat prin metode statistice, hermeneutice (interpretarea axiologică a valorilor numerice și a celor contextuale), prin sinteza teoretică, producătoare de concluzii și recomandări pentru noi probleme de cercetare.

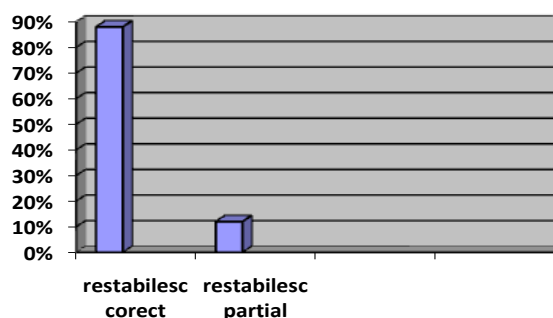
Cele patru obiective (atelierul „Recunoaștem și restabilim basmele”), referitoare la conceptul de acțiune a basmului (să recunoască întâmplările atestate în basm; să identifice

întâmplarea lipsă din șirul propus; să restabilească succesiunea întâmplărilor dintr-un basm; să argumenteze importanța fiecărei întâmplări în acțiunea basmului/poveștii) au fost realizate cu succes. Metodele interactive și cu caracter ludic, utilizate la această etapă de lucru (*banda desenată, mozaicul, puzzle-ul, lectura în lanț, relatarea orală* etc.) au contribuit, în mare măsură, la realizarea obiectivelor trasate. Primele două obiective au angajat o activitate preponderent semiotică, accentuată și de verbul de acțiune „a identifica”/„a recunoaște”. Valorile performate de elevii lotului experimental au arătat că 89% din numărul total au identificat/au recunoscut corect întâmplările basmului, întâmplarea lipsă, întâmplarea intrusă, 11% - în mare parte, au identificat/recunoscut corect întâmplările, dar au avut anumite dificultăți în ceea ce privește identificarea întâmplării lipsă sau a celei intruse (figura 3.1):



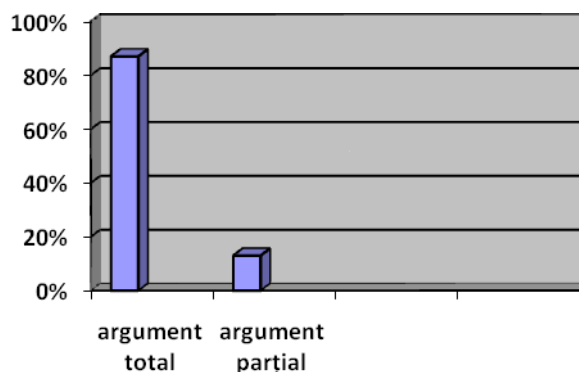
**Figura nr. 3.1. Capacitatea elevilor de a identifica/recunoaște întâmplările basmului**

Celelalte două obiective au scos în evidență faptul că elevii au reușit nu numai să restabilească ordinea desfășurării acțiunii, moment foarte important în înțelegerea raportului „cauză-efect”, dar și să argumenteze importanța fiecărui episod în acțiune. Astfel, 88% au restabilit corect textul, și au argumentat rolul fiecărei întâmplări, restul 12% au comis anumite erori (figura 3.2):



**Figura. 3.2. Capacitatea elevilor de a restabili textul după succesiunea întâmplărilor**

Cât privește argumentarea importanței episodului în narațiune, 83% au argumentat foarte bine, iar 17% , deși au încercat să argumenteze, totuși s-au limitat la reproducerea unui sau altui fragment (figura 3.3):



**Figura nr. 3.3. Capacitatea elevilor de a argumenta importanța episodului narațiunii**

Mai jos cităm din argumentele elevilor în ceea ce privește rolul episodului în acțiune:

„Episodul în care vulpea s-a prefăcut moartă în mijlocul drumului este foarte important, deoarece vorbește despre faptul că ea este șireată. Totodată acest episod ne provoacă să cunoaștem ce se va întâmpla” (M. P.)

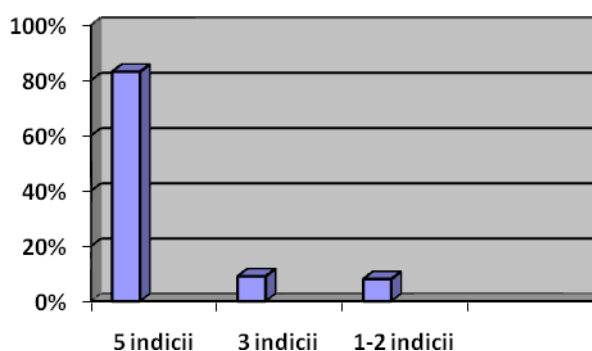
„Episodul când ursul își vâra coada în apă și așteaptă să se prindă pește de ea este o urmare a faptului că vulpea l-a îndemnat să facă așa. Dacă vulpea nu l-ar fi sfătuit, el nu avea să pescuiască în acest mod” (C. N.)

„Episodul în care vulpea se preface moartă este chiar la începutul poveștii. Văzând că în căruță este mult pește, vulpea se culcă în mijlocul drumului, se preface moartă, apoi fură peștele” (N.C.).

O sarcină importantă, realizată de către elevi în procesul de interpretare a operei literare din perspectiva acțiunii, a fost identificarea indiciilor gramaticali, a formulelor inițiale, mediane, finale, care ordonează șirul de evenimente ale basmului. În cazul soluționării acestui obiectiv, (în baza basmului „Sarea în bucate“), 83% au reușit să identifice cel puțin 5 indicii, formule, ce denotă succesiunea de evenimente („departe de-aici“, „a fost odată“, „într-un după-prânz“ „zilele toate treceau la fel“, „când s-a trezit“, „a doua zi, în zori“, și „a fost o nuntă cum niciun crai nu mai văzuse“), 9% - au identificat 3 indicii/formule, iar 8% - 1-2 indicii/formule (figura nr. 3.4.)

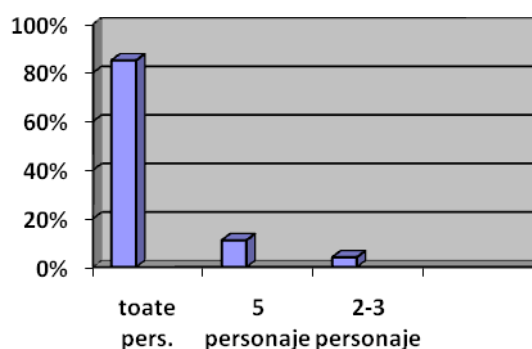
Trebuie menționat că, în cadrul atelierului respectiv, activitățile de lectură și de reproducere a episoadelor/textului s-au desfășurat în conformitate cu principiile literaturii/artei, pe coordonatele semiotică (identificare, recunoaștere, discernere) și hermeneutică (interpretare, argumentare). Totodată, elevii au stabilit legături cu alte basme, ghidați fie de sarcina

„Descoperiți întâmplarea intrusă”, fie de identificarea formulelor caracteristice basmului. Acest fapt a contribuit, în mare parte, la dezvoltarea competenței lor literare.



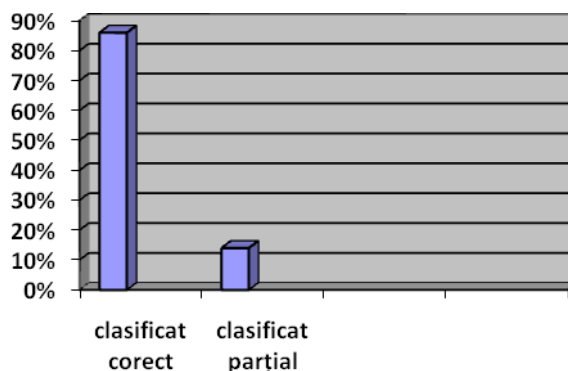
**Figura nr. 3.4. Capacitatea elevilor de a interpreta basmul din perspectiva acțiunii**

Un alt obiectiv important, urmărit în procesul de studiere/interpretare a basmului, implicat, în formarea competenței literare a formabililor, a vizat personajele, în această ordine de idei, elevii urmând: să numească personajele poveștii/basmului; să le clasifice în pozitive și negative; să argumenteze rolul lor în acțiune; să exprime argumentat opiniile cu privire la comportamentul, faptele personajelor; să caracterizeze personajele în funcție de rolul/ funcția care le este atribuit/ă în acțiune. Cât privește primul item, recunoașterea personajelor intruse din basmele „Capra cu trei iezi“, „Fata babei și fata moșneagului“, „Fata săracului cea isteță“ (Anexa nr. 14), elevii au demonstrat cunoștințe literare: 85% au identificat toate personajele intruse (în total, 6), 11% au identificat 4 personaje, iar 4% - 2 - 3 personaje intruse (figura 3.5):



**Figura nr. 3.5. Capacitatea elevilor de recunoaștere a personajelor intruse din basme**

Rezultatele obținute în urma clasificării personajelor din „Capra cu trei iezi” de I. Creangă în pozitive și negative sunt următoarele: 86% dintre elevi au considerat că lupul, iedul mare, iedul mijlociu sunt personaje negative, iar capra și iedul mic - personaje pozitive, 14% au considerat că doar lupul este personaj negativ (figura 3.6):



**Figura nr. 3.6. Capacitatea elevilor de a clasifica personajele**

Argumentele enunțate de către elevi au fost următoarele:

„Lupul și cei doi iezi mai mari sunt personaje negative. Lupul a mâncat iezi, producând durere mamei-capră, iar cei doi iezi n-au ascultat de sfatul mamei” (M. U);

„Lupul este personaj negativ, deoarece a mâncat iezi” (N.L);

„Capra și iedul cel mic sunt personaje pozitive. Ea își iubește iezi, le aduce de mâncare. Iedul cel mic a fost ascultător și i-a sfătuit pe frații lui să nu deschidă ușa” (D.R).

Solicitați să reprezinte în desen personajul/personajele pozitiv/e din basmul „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, de Frații Grimm (Anexa nr 21), elevii au dat preferință, în special, Albei ca Zăpada și celor șapte pitici.

În procesul analizei și discuțiilor pe marginea desenelor, elevii au susținut că „au desenat-o pe Alba ca Zăpada frumoasă, pentru că este bună“, că „cei șapte pitici o ajută pe fată și, în desen, ei urmează să se afle mereu lângă dânsa“, „că mama vitregă are ochi foarte mânioși și plini de răutate” etc.

Rezultatele respective denotă faptul că receptarea basmului de către elevi, din perspectiva personajului pozitiv/negativ, este marcată de principiul faptelor bune/rele, adică al binelui.

Exprimarea argumentată a opiniilor cu privire la comportamentul, faptele personajelor ține, în esență, de domeniul hermeneuticii. Capacitatea elevului de a recepta personajul literar ca fenomen literar sintetic, ca exponent al unei tipologii umane, de a formula o atitudine față de personaj, de a raporta comportamentul acestuia la un anumit tip (exemplar, condamnable, etc.) sunt achiziții/valori indiscutabile obținute în cadrul experimentului de formare. Mai jos propunem câteva dintre opiniile elevilor, care demonstrează statutul lor de cititori avizați ai poveștii „Scufița Roșie”:

„Scufița Roșie este o fetiță bine crescută, amabilă cu cei din jur. Ea își iubește bunicuța și vrea să-i ducă flori”.

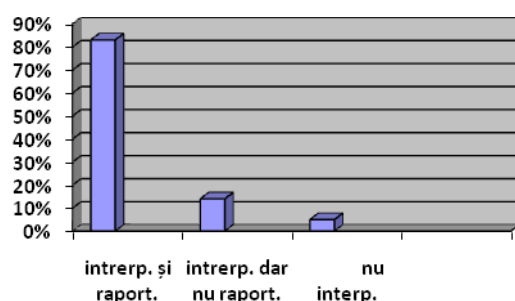
„Scufița Roșie este o fetiță, care nu ascultă de povețele mamei, din care cauză este mâncată de lup. Chiar dacă voia să-i ducă flori bunicii, ea nu trebuia să se abată din drum. Ea reprezintă copilul ce nu ia în considerație sfaturile celor maturi”.

„Scufița Roșie se mustră pe sine că n-a ascultat de povețele mamei. Ea reprezintă copilul care înțelege că a greșit și că nu va mai repeta greșeala”.

„Comportamentul Scufiței Roșii nu este demn de urmat. Deoarece ea n-a ascultat sfatul mamei, ea reprezintă copilul neascultător, care suportă/trebuie să suporte urmări grave”.

„ Eu cred că Scufița Roșie este doar o fetiță nevinovată, care crede că toată lumea este bună, nu consideră a fi un pericol să stea de vorbă cu cineva, este încrezătoare, ea a considerat chiar a fi un sfat bun să culeagă flori pentru bunicuța”.

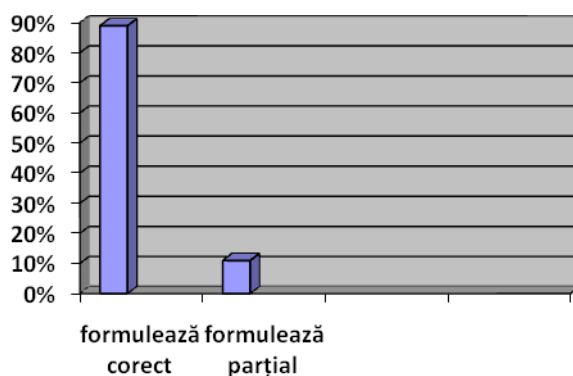
Analizând opiniile elevilor cu privire la comportamentul personajului și la tipul uman pe care-l reprezintă, am constatat că în urma realizării sarcinilor, 81% din numărul total de elevi au reușit să aprecieze comportamentul și să raporteze personajul la un tip uman, 14% au susținut că fetița a manifestat un comportament neadecvat, dar nu au putut să determine tipul uman pe care-l reprezintă personajul, 5% au considerat că fetița nu poartă nicio vină, că a manifestat un comportament ce nu poate fi supus criticii, întrucât intenția ei (de a aduna flori pentru bunica) este laudabilă (figura 3.7):



**Figura nr. 3.7. Capacitatea de a interpreta comportamentul personajului și de a-l raporta la un tip uman.**

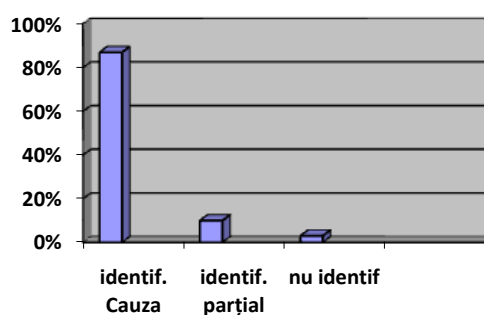
Trebuie menționat că, în cadrul experimentului de formare, mai multe obiective importante, urmărite de profesor și rezolvate de elevi, prin includerea lor în variate activități de cercetare, au vizat identificarea și formularea problemei cu care se confruntă personajul, găsirea soluțiilor de depășire a problemei, relevarea trăsăturilor de caracter ale personajelor, manifestate în diferite situații. Astfel, la etapa de sinteză a interpretării basmului „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă, solicitați să completeze spațiile libere ale unei piramide (Anexa nr 16), 89% din numărul total au putut să formuleze problemele cu care se confruntă cele două fete, 11% au formulat cu ajutor din partea profesorului (figura 3.8):





**Figura nr. 3.8. Capacitatea de a formula problema cu care se confruntă personajele**

În ce privește identificarea cauzei care declanșează problemele respective, 87% au reușit să identifice în totalitate, 10% au întâmpinat anumite dificultăți iar 3% nu au fost convingători (figura 3.9):



**Figura nr. 3.9. Capacitatea de a identifica din ce cauză se declanșează problemele**

Pentru obiectivul „să deducă, în baza comportamentului, replicilor, trăsăturile de caracter ale personajelor“, realizând sarcinile în totalitate, 85% au reușit în totalitate, 12% au demonstrat anumite dificultăți iar 3% nu au reușit să descopere trăsăturile de caracter doar urmărind replicile personajelor (figura 3.10):

În această ordine de idei menționăm și câteva dintre opiniile și argumentele elevilor:

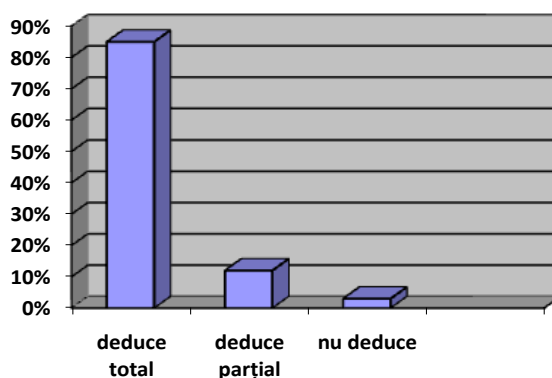
„Problema fetei moșneagului constă în faptul că nu este iubită nici de mama, nici de sora vitregă. Din această cauză ea este alungată de acasă. Fata babei, fiind leneșă, începe să aibă probleme din momentul când e pusă la lucru. Drept rezultat va fi mâncată de șerpi și balauri”.

(M. A.)

„Unica problemă a fetei moșneagului este că nu e iubită de mama și sora vitregă. În rest, această fată este cuminte, ascultătoare, harnică. Ea îngrijește cățelușă, fântâna, cuptorul, toate animalele din curtea Sfintei Duminici, fapt pentru care este răsplătită”.

„Fata moșneagului este leneșă, alintată, rea, invidioasă și mincinoasă. Cred că toate problemele pe care le are sunt provocate de aceste trăsături de caracter ale ei. Dacă era harnică și bună la inimă, nu ar fi fost mâncată de șerpi în finalul basmului”. (D. M.)

„Pentru că era harnică și bună la inimă, fata moșneagului, în final, scapă de cele două răutăți, iar fata babei și mamă-sa, întrucât erau foarte rele, sunt pedepsite de autor”. (A. M.)

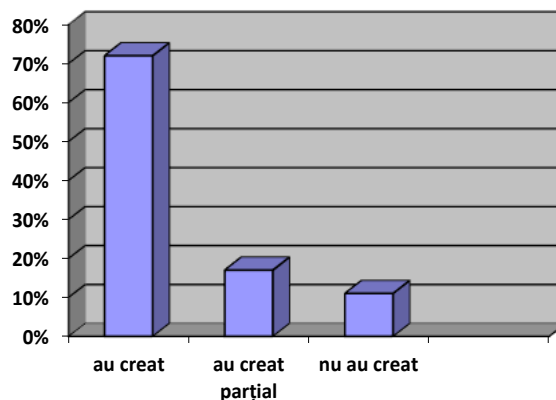


**Figura nr. 3.10. Capacitatea de a deduce trăsăturile de caracter în baza replicilor, comportamentului personajelor**

Activitatea de creare de către elevi a unor povești (Atelierul nr.2: „Creăm/inventăm povești”), precum demonstrează rezultatele experimentului de formare, a incitat elevii în scrierea unor texte, care corespund tiparului narativ al basmului: situația inițială, stricarea echilibrului, încercările personajului de a restabili echilibrul prin depășirea obstacolelor, revenirea la situația inițială. Astfel, în cadrul mai multor lecții/ședințe, elevii au fost solicitați să alcătuiască povești fie în baza unui plan de idei, fie a unor personaje propuse de profesor, fie ținând cont de caracteristicile de fond ale acestora: lupta dintre bine și rău, binele învinge răul, personaje reale/fantastice, ajutoare, depășirea obstacolelor, folosirea formulelor inițiale, mediane, finale etc. , fie după un început dat.

Textele elevilor demonstrează că aceștia și-au însușit tema dominantă a poveștilor (lupta dintre bine și rău), mesajul (binele învinge răul), tipurile de personaje (pozitive, negative), tiparul narativ, formulele caracteristice etc. (Anexa nr. 20).

În această ordine de idei, subliniem că 72% din lotul experimental au creat povești ținând cont de toate caracteristicile de fond ale basmului, 17% au creat povești, nereușind să țină cont de anumiți indici caracteristici desfășurării acțiunii unui basm, 11% nu au reușit să dezvolte o situație, un personaj etc. (figura 3.11):



**Figura nr. 3.11. Capacitatea de a crea povești**

Având drept sarcină scrierea unor povești după mai multe începuturi propuse de profesor, elevii, cunoscând deja tiparul narativ, tema basmului, au propus variante inedite și interesante. Exemplificăm o variantă de dezvoltare a acțiunii propusă de elevi, în cadrul lucrului în echipe, pornind de la începutul poveștii „Cămașa fericirii”:

*„Împăratul primește în dar de la un vrăjitor o cămașă fermecată, care, din momentul când este îmbrăcată, îl face să uite de toate necazurile, tristețile, să devină fericit. Împăratul vecin, invidios din fire, prin diferite uneltiri, reușește să-i fure cămașa. Păgubașul pornește cu armata sa pentru a-și recupera cămașa. Pe drum el se întâlnește cu Zâna cea Înțeleaptă, care-i spune că o confruntare cu adversarul nu-l va face fericit. Zâna îl sfătuiește să se întoarcă din drum și să aibă tot mai multă grijă față de supușii săi. Împăratul ascultă sfatul zânei, se întoarce. De acum încolo, împăratul este pus pe fapte bune, în folosul oamenilor. Oamenii în sunt recunoscători împăratului. Împăratul înțelege că faptele bune îl fac pe om fericit” (cl. IV).*

O altă activitate practică în procesul experimentului de formare a fost cea de dramatizare a poveștilor (Atelierul nr.3). Dat fiind faptul că personajul este structura-cheie a structurilor epică și dramatică, în cadrul atelierului respectiv, o importanță deosebită am acordat-o comportamentului acestuia, problemelor cu care se confruntă, precum și psihologiei (stări trăite în diferite situații, atitudini etc.) lui. La prima etapă de lucru, cea de pre-dramatizare, activitățile de bază au fost lectura (lectura selectivă, lectura pe roluri, lectura comentată, lectura expresivă etc.) și interpretarea textului. În cadrul acestor activități elevii au fost solicitați să identifice situația/episodul pe care vor să-l dramatizeze (ori pe cel propus de profesor), circumstanțele în care se desfășoară acțiunea din fragment, participanții la acțiune, rolul fiecărui participant (ajutoare, forța binelui, forța răului etc.), replicile lor, să decidă asupra intonațiilor, gesturilor,

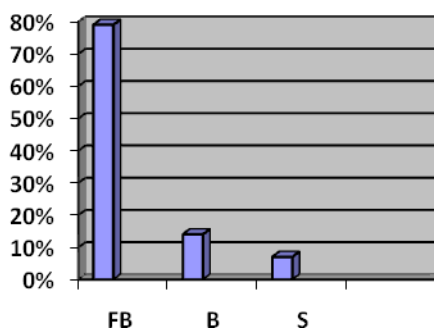
mimicii, mișcării scenice, reieșind din detaliile furnizate în operă, să identifice în text, să propună și să comenteze elementele de recuzită etc. Rezultatele obținute în urma rezolvării sarcinilor respective au demonstrat capacitatea lor de identificare, de interpretare, de exprimare și de argumentare a opiniilor. Astfel, puși în situația de a identifica personajele după replici, precum și după povestea/istoria din care acesta face parte (Anexa nr.17), elevii au demonstrat nu numai cunoașterea basmelor, dar și replicile personajelor. În continuare, ei au argumentat, în baza replicilor, trăsăturile de caracter, stările personajelor, și-au exprimat opiniile cu privire la modul în care trebuie rostită o replică sau alta, având în vedere tipurile de propoziții și semnele de punctuație (întrebare, exclamație, relatare).

Mai jos propunem câteva dintre reflecțiile elevilor cu privire la rolul și modalitatea de rostire a replicilor personajelor (povestea „Motanul încălțat” de Charles Perrault):

„Răspunsul căpcăunului („Este adevărat! Numește numai animalul și voi intra pe dată în pielea lui!“), la întrebarea motanului dacă poate să se transforme în orice fel de animal, seamănă cu un fel de laudă. Voi rosti aceste cuvinte astfel ca să accentuez că personajul meu este un laudăros” (C. B);

„Cele două replici ale motanului („Mă plec smerit înaintea Măriei Voastre! Așa o măiestrie n-am mai pomenit!”, „Mă întreb însă dacă înălțimea voastră poate să se preschimbe și într-un animal mic și nevinovat. De exemplu, într-un șoricel. Dar poate că asta vă este mult prea greu...”) le voi pronunța cu o ușoară șiretenie, șmecherie. Motanul vrea să-l păcălească pe căpcăun și să-l mănânce”. (T.E.)

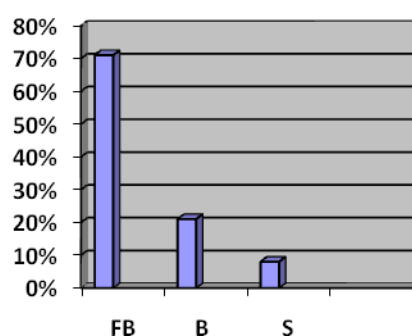
Observațiile, exemplele, argumentele, opiniile elevilor înregistrate în cadrul acestui atelier au validat activitățile desfășurate, sarcinile cu caracter creativ, interactiv și de problemă, propuse conform modelului teoretic, și rolul lor în formarea competenței literare a elevilor. Astfel, 79% din numărul total de elevi au reușit să rezolve sarcinile cu calificativul „foarte bine”, 14% - cu calificativul „bine”, 7% - „suficient” (figura 3.12):



**Figura nr. 3.12. Capacitatea elevilor de a rezolva sarcinile propuse conform calificativelor**

Abordând conceptul de lecție-dramatizare, cercetătoarea Marcela Vâlcu, menționează că această formă de organizare a activității elevilor vizează „nu atât formarea/dezvoltarea aptitudinilor interpretative-scenice, cât valorificarea operei literare, evident, în funcție de scopul lecției, formulat de profesor în momentul planificării acestei activități, iar prin această valorificare – formarea competenței literare și de comunicare ale elevilor, componente definitorii ale educației literar-artistice și lingvistice” [171, p. 104]. În cadrul acestui tip de lecție, autoarea citată insistă și asupra „Carnavalului costumelor/rolurilor din operele studiate”, ca tip de activitate. În cadrul experimentului de formare, am propus elevilor acest tip de activitate, care a urmărit mai multe obiective: recunoașterea operei și a personajului în baza vestimentației, a replicilor rostite; recunoașterea situației, a circumstanțelor în care a fost rostită replica; raportarea personajului la un anumit tip uman, etc. Trebuie menționat că activitatea în cauză a contribuit substanțial la stimularea creativității elevilor, la implicarea lor activă în procesul învățării, la reactualizarea materiei studiate, la asigurarea unei participări afective în comunicare.

Toate acestea, precum au demonstrat rezultatele experimentului de formare, nu sunt altceva decât condiții sine qua non ale formării competenței literare și de lectură a elevilor. La finele activității „Carnavalul costumelor/personajelor”, elevii au enunțat opinii, au soluționat sarcini ce indică nivelul lor de cunoaștere, de caracterizare a personajelor, de interpretare a operei din diverse perspective: temă, mesaj, tipar narativ, deznodământ etc. Sarcinile cu privire la recunoașterea personajului, a operei, la circumstanțele și situațiile în care au fost rostite replicile au fost soluționate în felul următor: 71% - foarte bine, 21% - bine, 8% - suficient (figura 3.13):



**Figura nr. 3.13. Capacitatea elevilor de a recunoaște personajele basmelor și de a-și argumenta opiniile**

Atelierul nr.5, Procesul de judecată, reprezintă o formă de activitate extrem de eficientă în ceea ce privește formarea/dezvoltarea la elevi a competențelor de interpretare a operei literare și de comunicare. Prin activitățile desfășurate în cadrul acestui atelier, elevilor li s-a oferit

oportunitatea de a realiza mai multe tipuri de lectură (selectivă, pe roluri, comentată, dirijată), să colecteze din basmul/povestea studiat/ă informația referitoare la un anumit caz, la circumstanțe (loc, timp al desfășurării acțiunii), comportament, replici, caractere umane, motive ce declanșează lanțul de evenimente, relații ale personajului cu lumea operei etc. Această activitate de identificare/colectare a informației necesare i-a ajutat pe elevi, ulterior, în timpul desfășurării procesului de judecată propriu-zis, să argumenteze gravitatea întâmplării, consecințele ei, să caracterizeze personajele în baza comportamentelor manifestate, să raporteze un comportament la altul și să formuleze concluziile cu privire la tipul de comportament, să-și exprime atitudinile față de subiecții cazului discutat. Subliniem și implicarea afectivă (bucurie, compasiune, empatie, condamnare etc.) a elevilor în activitate, în special, la etapa de joc. Menționăm că, în cadrul atelierului respectiv, au fost organizate și desfășurate mai multe ședințe „proces de judecată“, care au avut ca subiect al discuției cazuri identificate în basmele/poveștile „Lebedele” de H-Ch. Andersen, „Fata babei și fata moșneagului”, „Ursul păcălit de vulpe”, „Punguța cu doi bani”, de Ion Creangă, „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, „Prințul fermecat”, „Cenușăreasa”, de Frații Grim, „Sarea în bucate”, de Petre Ispirescu etc.

Astfel, pentru valorificarea sensurilor poveștii „Lebedele” de Hans-Christian Andersen, de exemplu, în experimentul de formare, s-a pornit de la două cazuri: alungarea de acasă, de către mama vitregă, a celor 11 prinți și transformarea lor, prin blestem, în lebede; alungarea de acasă a Elizei, fiica împăratului. Cazurile ne-au interesat în mod deosebit, având în vedere și faptul că, în finalul textului, lipsește pedepsirea mamei vitrege, ca făptașă a unor acțiuni cu un impact negativ asupra personajelor. Având statutul de inculpat, mama vitregă a fost acuzată pentru că:

- a) i-a vorbit de rău față de crai pe cei 11 prinți;
- b) l-a determinat pe crai să-i alunge pe fiii săi de acasă;
- c) i-a blestemat pe fiii craiului să se transforme în păsări;
- d) a dus-o de acasă, la niște țărani, pe unica fiică a craiului, Eliza, lipsind-o astfel de căldura părintească;
- e) a transformat-o pe Eliza într-o pocitanie, aceasta fiind nerecunoscută și alungată de acasă de către tatăl ei.

Ca și în orice proces de judecată, elevii și-au asumat rolurile de judecător, avocați, procurori, inculpat, păgubași. În cadrul procesului propriu-zis, elevii au adus argumente „pro“, „contra“ cu privire la faptele inculpatei, la impactul acestora asupra păgubașilor. Mai jos propunem câteva dintre argumentele/opiniile elevilor din clasa a IV-a (lotul experimental):

- a) „Crăiasa este vinovată de cele întâmplate. A acționat din răutate și invidie. Din cauza ei, prinții își pot vedea casa părintească doar o dată în an”. (A. F.)

- b) „Crăiasa trebuie să răspundă pentru suferințele Elizei, pentru faptul că fata, din cauza mamei vitrege, rătăcește prin pădure, nu-și poate vedea frații, a crescut fără să fie alături de ei”. (F. A.)
- c) Mama vitregă face diferite vrăji pentru a scăpa de prinți și de Eliza. Comportamentul ei este unul de condamnat. Spre deosebire de crăiasă, Eliza este nu numai frumoasă, dar și cucernică, stă cu cartea de rugăciuni în mâini mai tot timpul”. (I. M.)

Analiza răspunsurilor/opiniilor elevilor în rol de avocați ai fetei și prinților demonstrează că ei au reușit să surprindă și să argumenteze comportamentele/faptele bune și rele, să caracterizeze personajele, să raporteze un comportament la altul.

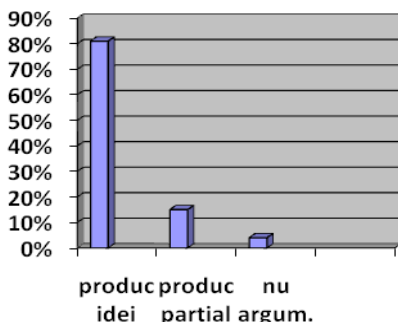
Aflați în rol de procurori, elevii au adus dovezile necesare, identificate în operă, pentru argumentarea învinuirii:

„Crăiasa, când a văzut cât de frumoasă era fata, a vrut s-o schimbe în lebedă ca și pe frații ei, dar n-a îndrăznit să facă asta chiar îndată, fiindcă craiul voia să-și vadă fiica”.

„Crăiasa a luat trei broaște, le-a sărutat ca fiecare să se așeze, respectiv, pe capul, pe fruntea, pe inima fetei ca aceasta să devină proastă, urâtă și rea la inimă”.

„Crăiasa a frecat-o pe față cu zeamă de nucă și a înnegrit-o toată, a uns-o pe față cu o alifie rău mirositoare și i-a încălțit părul. Alungată din palat, Eliza a umblat o zi întreagă pe câmp și prin mlaștini, apoi a rătăcit într-o pădure mare”.

Ceea ce trebuie subliniat, în cazul „procurorilor“, este faptul că elevii au identificat, analizat, interpretat toată informația din text cu privire la vina pe care o poartă crăiasa. Astfel, obiectivitatea textului, pe de o parte, și subiectivitatea interpretării datelor le-au permis elevilor să formuleze opinii pertinente, valoroase despre personaje, fapte, să se plaseze în rol de al doilea subiect al operei, apt să-i acorde acesteia valori în actu. Majoritatea, 81%, au fost apti să exprime opinii, atitudini corespunzătoare unui cititor care a produs idei, 15% au produs idei, dar au întâmpinat dificultăți în ceea ce privește găsirea unor contraargumente, 4% doar au formulat idei fără să le poată argumenta în baza textului (figura 3.):



**Figura nr. 3.14. Capacitatea elevilor de a exprima opinii, de a formula idei.**

Noțiunile de interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate și transdisciplinaritate sunt intrinseci interpretării unor texte artistice. După cum afirmă C. Șchiopu, „în cele mai dese cazuri, profesorul/elevii sunt nevoiți, prin însuși datul operei, să facă anumite conexiuni între diferite discipline, să transfere metode din diverse domenii ale cunoașterii în cel al literaturii și să le aplice în vederea interpretării textului artistic” [157].

Răspunzând acestor exigențe, activitățile din cadrul atelierului „Basm, culoare, muzică” au fost desfășurate tocmai din perspectiva pluri-/interdisciplinarității, elevii fiind solicitați să relaționeze mijloacele de exprimare, de construire a unui personaj, caracteristice diferitor arte. În cazul relației „literatură - artă plastică”, ei au fost angajați în activități de:

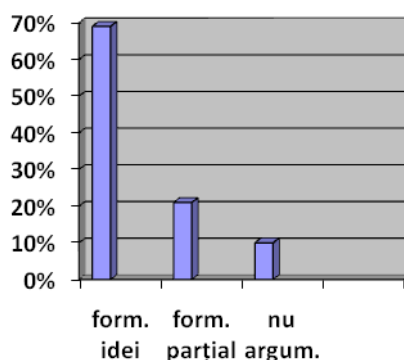
- a) identificare a mijloacelor artistice de exprimare, utilizate de scriitor și de pictor;
- b) de asociere a unor întâmplări, fapte, personaje cu anumite culori;
- c) comparare a mai multor ilustrații la aceeași operă/fragment etc.

Cât privește relația „literatură - muzică”, elevii au fost puși în situațiile de a găsi un fundal muzical pentru lectura expresivă a unui fragment din basm, de a selecta fragmente muzicale pentru dramatizarea unui fragment din opera literară, în funcție de atmosfera textului, de a asocia replica unui personaj cu un instrument muzical, ținând cont de atitudinea exprimată de vorbitor, de intențiile de comunicare ale acestuia, de intensitatea rostirii, de informația comunicată. Totodată, elevii au fost solicitați, în toate cazurile, să-și exprime opiniile cu privire la fundalul muzical, asocierile făcute, la importanța coloanei sonore pentru accentuarea mesajului poveștii/basmului, pentru caracterizarea personajelor.

Rezultatele obținute în urma desfășurării activităților din cadrul acestui atelier demonstrează o implicare activă a elevilor, capacitatea lor de comparare, de asociere, de argumentare. Evident, în primele ședințe din cadrul atelierului, au fost înregistrate și unele dificultăți ale elevilor în ceea ce privește identificarea piesei muzicale adecvate ca atmosferă, ca mijloc de intensificare/stimulare a capacității elevilor de a formula o idee, de a caracteriza un personaj etc.

Pe parcursul activităților, această barieră cognitivă și emoțională a elevilor a fost depășită. Astfel, 69% din numărul total de elevi, la finele activităților din cadrul atelierului, au reușit să identifice, să compare, să asocieze, să formuleze idei/opinii privind relația „literatură - artă plastică - muzică”, 21% au identificat, comparat, asociat, dar nu au reușit să-și argumenteze convingător opțiunile, insistând mai mult pe argumentul „... pentru că mie îmi place acest desen/melodie”. Restul de 10%, au reușit să asocieze, nu și să compare, să identifice., să formuleze opinii/ concluzii (figura 3.15):





**Figura nr. 3.15. Capacitatea elevilor de a identifica , de a compara, asocia, de a formula ideii privind relația „literatură - artă plastică - muzică**

Mulți elevi din această grupă, de regulă, nu au putut argumenta variantele propuse de ei. Deoarece atitudinile, opiniile, comportamentele elevilor pot servi drept indicii pentru evaluarea nivelului lor de receptare/interpretare a basmului/operei literare, mai jos propunem câteva dintre acestea, răspunsuri mai scurte, axate pe un anumit episod din basm, sau referitoare la basm, în ansamblu:

„Am ales din lista propusă de profesor (Anexa 22) anume această melodie: *Iubiți și câinii vagabonzi*, pentru episodul în care cele două fete din povestea „Fata babei și fata moșneagului“ se întâlnesc cu acea cățelușă care are nevoie de ajutor.” ( A. M.)

„Mi s-a părut potrivită melodia *Prin pădure la bunica* pentru episodul în care Scufița Roșie merge spre bunica.”( L. M.)

„Eu cred că potrivită pentru fundalul muzical al unui basm este melodia *Secret of the Elves*, deoarece conține și pasaje de muzică liniștitoare dar și reprezentative pentru lupta dintre bine și rău.” ( B.A.)

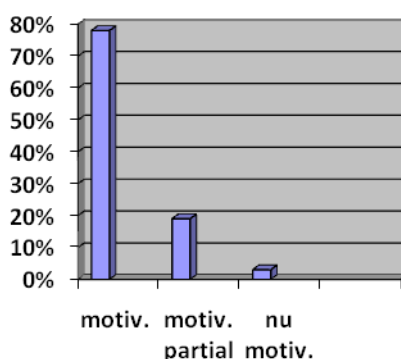
„Aș asocia comportamentul lupului („Scufița Roșie”) în momentul când o păcălește pe fetiță cu comportamentul unui om hain, mincinos și care face rău mereu, celor din jurul său, iar comportamentul iedului cel mare și a celui mijlociu (*Capra cu trei iezi*) cu al copiilor care nu ascultă de părinți.”

Legătura dintre literatură/basm și arta plastică este o modalitate esențială în formarea la elevi a competenței de lectură. Solicitați să compare mai multe ilustrații la un basm sau altul, să asocieze întâmplări, fapte, personaje cu anumite culori, elevii au demonstrat o implicare activă în acest proces, formulând judecăți de valoare. Propunem câteva dintre afirmațiile elevilor:

„Asociez faptele Albei-ca-Zăpada cu albul. Nu întâmplător o și cheamă Albă-ca-Zăpada. Am auzit că albul este culoarea purității, a curățeniei. Albă-ca-Zăpada este bună la suflet, săritoare la nevoie, nu face rău nimănui.” ( B. G.)

„Am colorat hainele personajului Albă-ca-Zăpada cu albastru (bluzița) și roșu (fusta). Mie îmi plac aceste culori. Când cerul e albastru, senin, e foarte frumos, înseamnă pace, liniște. Așa este și Albă-ca-Zăpada, plăcută, bună și frumoasă.”

Expoziția de desene (Turul galeriei), realizate de către elevi în baza basmelor, a fost punctul culminant al activităților din cadrul atelierului respectiv. Mai întâi, elevii au avut posibilitatea să identifice basmele, scena, personajul, reprezentate în desene, să observe modul în care fiecare își exprimă, prin desen, atitudinea față de personaj, de comportamentul acestuia. Ochii babei sunt larg deschiși, fata babei este nepieptănată, fata moșneagului e îmbrăcată în haine frumoase, moșneagul este mai scund decât baba, coroana prăsadului are în centru un zâmbet larg, etc. sunt câteva dintre detaliile pe care le-au remarcat elevii și care i-au ajutat să-și formuleze atitudinea față de un personaj sau altul. Astfel, *Turul galeriei* ne-a permis să constatăm că 78% din numărul total de elevi au putut motiva interrelația „literatură/basm - artă plastică/desen”, 19% - au motivat ajutați de profesor sau de colegi această legătură dintre arte, 3% au dat răspunsuri ne semnificative (figura 3.16):



**Figura nr. 3.16. Capacitatea elevilor de a motiva interrelația „literatură/basm - artă plastică/desen**

Solicitați, în procesul discuției colective, ca etapă finală a *Turului galeriei*, să argumenteze opțiunea lor pentru anumite personaje, întâmplări, situații, elevii au reușit să argumenteze tipul uman al personajului, rolul lui în acțiune, importanța episodului, întâmplării în destinul personajului etc. Mai jos propunem câteva dintre afirmațiile elevilor.

„Am desenat episodul întâlnirii fetei moșneagului cu cățelușa. În acest episod fata îngrijește de cățelușă cum știe ea mai bine. Fata este bună la inimă și săritoare la nevoie. Tot așa a procedat și cu alții, pe care i-a întâlnit în calea sa.” (A. C)

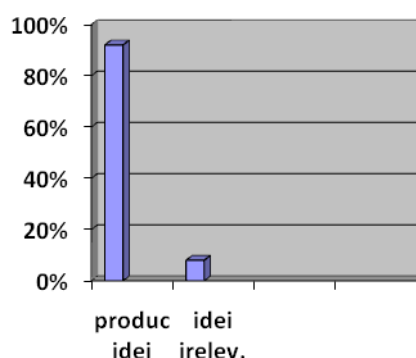
„Am desenat episodul în care baba și fata ei sunt mâncate de șerpi. Ele au fost pedepsite din cauza răutății. Dacă omul e rău, el trebuie să fie pedepsit.” (M. N.)

„Am desenat momentul când lupul a ajuns la casa bunicii, iar Scufița Roșie este încă pe drum. Acest episod ne vorbește despre faptul că fata nu trebuia să-i spună lupului unde se duce. Spunându-i, a pus în pericol viața bunicii.”

„Am desenat-o pe Albă-ca-Zăpada în fața oglinzii, pentru că o fată frumoasă se uită mult în oglindă și mie îmi place să mă uit în oglindă.”

Afirmațiile a 92% din numărul total de elevi au corespuns nivelului productiv (elevii au produs idei), 8% au formulat idei, mai mult sau mai puțin irelevante (figura 3.17):

:



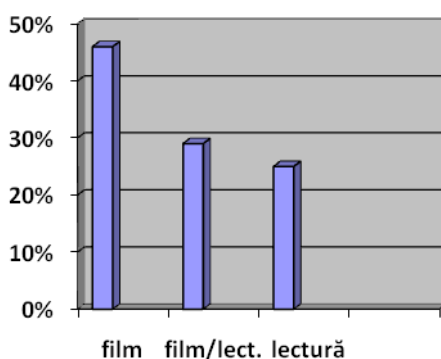
**Figura nr. 3.17- Capacitatea elevilor de a argumenta opțiunile pentru personajele reprezentate în desen**

Așadar, opiniile elevilor expuse în lucrările lor, precum și în cadrul discuțiilor colective, au demonstrat că, puși în situația de a face anumite conexiuni între discipline, ei pătrund mult mai ușor în adâncimile/sensurile basmelor, înțeleg comportamentele umane, pot diviza personajele între bune și rele. Totodată, grație interacțiunilor respective, elevii au reușit să facă diferite asociații (melodie/ilustrație-text), să compare diverse modalități artistice de exprimare, caracteristicile celor trei arte: literatura, pictura, muzica.

Activitățile din cadrul atelierului „Ecranizarea basmului/poveștii“ s-au desfășurat în câteva ședințe, conform obiectivelor trasate, debutând cu vizionarea unor ecranizări găsite pe internet <https://www.dailymotion.com/video/x4lm66o> (Anexa nr. 23). Discuția colectivă asupra filmului/filmelor vizionat/e a fost concentrată pe mai multe sarcini-întrebări: „Ce impresii v-a provocat filmul? ”, „Ce v-a plăcut/nu v-a plăcut în film? ”, „Ce episoade/momente ale acțiunii sunt în film? ”, „Ce episoade atestate în basm lipsesc din film?“, „Ce a fost mai plăcut/eficient: vizionarea filmului sau lectura basmului? ”, „Ce părere aveți despre personajele filmului? ”, „În ce măsură personajul din film corespunde celui din basm/poveste?” etc.

Evident, la această etapă, elevii au remarcat că în film se regăsesc întâmplările-cheie ale basmului/poveștii, că lipsa uneia face neînțeleasă istoria relatată. În același timp, 47% din numărul total de elevi au optat pentru vizionarea filmului în detrimentul lecturii, 25% și-au exprimat opțiunea lor pentru lectură, restul, 29% au susținut că e bine și să lectureze, și să privească filmul (figura 3.18):

:



**Figura nr. 3.18. Preferințele elevilor pentru lectura și ecranizarea basmelor**

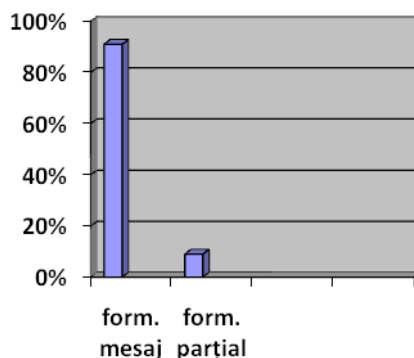
Numărul, relativ, destul de mare al elevilor care au optat pentru vizionarea filmului în detrimentul lecturii, ipotetic, se explică prin faptul că majoritatea producțiilor cinematografice vizionate, erau executate în desen animat. În această ordine de idei, particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor din clasele primare au determinat și opțiunile lor. Rezultatele respective ne-au motivat să abordăm cu elevii și alte aspecte ale relației „basm - ecranizare”: avantajele și dezavantajele fiecăreia dintre cele două modalități artistice de exprimare/realizare (cuvântul și imaginea vizuală), mijloacele de expresie propriu-zise (desenul animat, imaginea vizuală a personajului, cadrul natural în care se desfășoară acțiunea, jocul actoricesc, care, de regulă, este foarte expresiv, gesturile etc), intonațiile ce însoțesc replicile personajelor, etc.

Este important de menționat că în cadrul atelierului în cauză elevii au înțeles că fiecare artă are modalitățile sale de exprimare, că textul artistic ascunde multe sensuri, pe care cititorul urmează să le descopere.

Un alt tip de activitate desfășurată cu elevii în cadrul atelierului respectiv a fost ecranizarea imaginată, de către elevi, a unor basme/povești. Ca formă de activitate am optat pentru cea frontală. Menționăm că ecranizarea a fost concepută ca metodă didactică, ce a contribuit la soluționarea interactivă, creativă a obiectivelor trasate. Astfel, au fost „ecranizate” câteva povești („Fata babei și fata moșneagului”, „Cenușăreasa”, „Motanul încălțat”), proces prin care s-a urmărit formularea mesajului transmis, caracterizarea personajelor, analiza replicilor ca modalitate de caracterizare a personajului, analiza detaliilor cu privire la vestimentație, la gesturi,

la mimică etc. Cât privește formularea mesajului basmelor/poveștilor, datorită ecranizării, 91% au remarcat lupta dintre bine și rău, în urma căreia binele, întotdeauna, învinge răul, iar 9%, au formulat incomplet sau cu unele dificultăți de concepere a ideilor (figura 3.19):

:



**Figura nr. 3.19. Capacitatea elevilor de a formula mesajul basmului**

Alegerea episoadelor pe care elevii urmau să le introducă în film a fost un moment destul de interesant, având în vedere, că elevilor, din start, li s-a pus condiția: să se refere la întâmplările-cheie. În urma dezbaterilor, elevii au optat pentru următoarele episoade incluse în prima parte a filmului: fata moșneagului este alungată de acasă; ea întâlnește în calea sa o cățelușă bolnavă, pe care o îngrijește, o fântână pe care o curăță etc.; slujește cu devotament și cu pricepere în gospodăria Sfintei Duminici; este răsplătită de Sfânta Duminică. Partea a doua a filmului a avut-o în centrul acțiunii pe fata babei, care a parcurs același drum și nimerind în aceleași situații. Mai jos propunem câteva dintre argumentele elevilor cu privire la rolul episoadelor în film:

„Trebuie numaidecât inclus în film alungarea fetei de acasă, pentru a sublinia că baba n-o iubește și e rea.” ( A. V.)

„Eu propun să includem în film scena în care fata moșneagului îngrijește cățelușă, pentru a arăta că este harnică, milostivă și nu se teme de greutate.” ( M. L.)

„Neapărat trebuie să introducem în film scena în care baba și fata ei sunt mâncate de șerpi, pentru a arăta că oamenii răi sunt pedepsiți, că oamenii buni ies biruitori.” ( L. A.)

Alegerea actorilor în diferite roluri a trezit interesul elevilor. Inițial li s-a propus să descrie cum trebuie să arate actorul/actrița care va fi în rolul moșneagului/babei/fetei. Majoritatea elevilor au susținut că actrița care va juca rolul fetei moșneagului trebuie să fie frumoasă, îndemnatică, harnică, bună la inimă, ascultătoare, milostivă, iar cea care își va asuma rolul fetei babei trebuie să poată demonstra că-i rea, alintată, țăfnoasă, leneșă, lăudăroasă etc.

Aceste detalii de portret moral au fost completate pe parcursul rezolvării mai multor sarcini de lucru cu textul poveștii: „Identificați în text cum sunt descrise fetele”, „Cine afirmă cum sunt ele?” , „Ce atitudine manifestă fata moșneagului/babei față de cățelușă, păr, fântână, cuptor?”, „Numiți o acțiune a personajelor care vă place/nu vă place și argumentați-o”, „Identificați în text replica unui personaj ce-l caracterizează cel mai mult”. „Scrieți un dialog al fetei cu unul dintre cei neajutorați” etc.

Iată câteva exemple din lucrările elevilor, ce demonstrează că ei au înțeles tipologiile umane pe care le reprezintă un personaj sau altul:

„Mi-a plăcut cum fata moșneagului a curățat fântâna. E o acțiune exemplară, deoarece mai multă lume o să poată bea apă din fântână.”

„Nu mi-a plăcut faptul că baba a alungat-o pe fata moșneagului de acasă. Copiii nu trebuie alungați, ei trebuie protejați, ajutați.”

„Nu mi-a plăcut că fata babei, care nu a făcut față cerințelor Sfintei Duminici, a ales lada cea mai nouă. Ea este lacomă. Nu știam că din ea vor ieși șerpi. Pe urmă m-am bucurat că a fost pedepsită astfel.”

Cât privește dialogurile scrise de elevi, ele au avut ca repere relatările naratorului. Astfel, elevii au avut posibilitatea să inventeze un dialog pornind, în același timp, de la o replică a unui personaj.

Propunem în continuare un exemplu concludent:

- „*Fată frumoasă și harnică, grijește-mă și curăță-mă de omizi, că ți-oi prinde și eu bine vrodată!*“ (replica părului, atestată în text)

- *Îmi pare bine că mă consideri harnică și frumoasă.*

- *Te rog, curăță-mă!*

- *Da. Imediat te curăț de omizi, că mi-e milă de tine. Văd că ai și crengi uscate.*

- *Da. Demult nimeni nu m-a mai curățat.*

- *Ai zis că ai să-mi prinzi și tu mie bine vreodată. Să știi că nu am făcut-o pentru răsplată. Nu puteam să te văd atât de plin de omizi.*

Analiza dialogurilor elevilor a scos în evidență faptul că ei au prins toate detaliile atestate în relatările naratorului. Faptul demonstrează capacitatea elevilor de a transforma narațiunea în dialog și de a înțelege esența și rolul replicii în caracterizarea personajului,

În concluzie menționăm că explorarea potențialului formativ al filmelor turnate în baza unor basme/povești, că ecranizarea de către elevi a unor basme/fragmente contribuie în mare măsură la formarea cititorului cult, implicit, a competenței lectorale.

### **3.3.Valori literare-lectorale achiziționate de elevi în baza Modelului conceptualizat (rezultatele experimentului de control)**

Experimentul de control s-a desfășurat în ultimul modul din anul școlar 2022-2023, pe același eșantion de elevi din clasele a II-a, a III-a și a IV-a de la Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau”, Vânători-Neamț (unde s-a desfășurat experimentul de formare) precum și la Liceul Tehnologic „Ion Creangă”, Pipirig și Școala Domnească, Târgu Neamț (unde nu a avut loc experimentul de formare)

Prin acest experiment am urmărit testarea nivelului achizițiilor literare-lectorale ale elevilor, în urma participării la experimentul de formare. Obiectivele vizate au fost testarea la elevi a următoarelor aspecte:

- îmbunătățirea competenței lectorale, calitatea actului citirii, fluentă, expresivitate, etc;
- stabilirea momentelor subiectului unei povești și extragerea ideilor principale;
- realizarea rezumatului unui basm lecturat/studiat;
- caracterizarea personajelor;
- îmbogățirea vocabularului prin utilizarea unor expresii întâlnite în basmele studiate;
- cultivarea valorilor morale: bine, curaj, adevăr, dreptate, etc.
- dezvoltarea gândirii creative și cultivarea creativității elevilor;
- stimularea interesului pentru lectură.

În vederea stabilirii modului în care aceste obiective au fost atinse, s-au distribuit la clase teste de evaluare, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor din clasele respective. Astfel, celor 25 de elevi din clasa a II-a li s-au administrat un test care cuprindea toate tipurile de itemi (tip pereche, de asociere, alegere duală, alegere multiplă, itemi semiobiectivi și itemi obiectivi)-(Anexa nr. 24)

#### **Obiectivele operaționale ale acestui test au fost:**

- O<sub>1</sub>- să recunoască autorul basmelor studiate;
- O<sub>2</sub>- să asocieze personajele care fac parte din același basm;
- O<sub>3</sub>- să aleagă răspunsul corect adevărat sau fals și varianta corectă;
- O<sub>4</sub>- să recunoască personajele din poveștile studiate;
- O<sub>5</sub>- să cunoască conținutul basmului studiat completând cu cuvintele potrivite;
- O<sub>6</sub>- să recunoască basmul prezentat;
- O<sub>7</sub>- să găsească antonime pentru cuvintele date;
- O<sub>8</sub>- să despartă corect în silabe;
- O<sub>9</sub>- să-și exprime propriile păreri.

Pentru aprecierea rezultatelor am acordat un număr total de 100 de puncte distribuit în funcție de cei 9 itemi, după gradul de dificultate. Am convertit punctajul obținut în calificative:  
 FOARTE BINE: 100 - 85 de puncte,  
 BINE: 84 - 65 de puncte  
 SUFICIENT: 64 - 45 de puncte

**Tabelul nr. 3.1.Punctaj acordat fiecărui item al testului de evaluare sumativă la clasa a II-a**

Itemi	Punctaj
1	6 puncte(câte 2 pentru fiecare asociere corectă)
2	6 puncte (câte 2 p pt fiecare personaj )
3	8 puncte câte 2 pt fiecare răspuns)
4	12 p. (câte 3p. pt fiecare cuvânt)
5	12. ( câte p. pentru fiecare cuvânt)
6	p ( 3 p. pentru fiecare cuvânt)
7	a. 2 p titlul, 2 p autor. 3 p altă poveste - total 7 puncte b. 2 p despărțirea în silabe, 3p identificarea nr de silabe, 4 p alt cuvânt- total 9 puncte c. 9 puncte (câte 3 p pt fiecare cuvânt)- 25 puncte
8	16 puncte
Aspect	10 puncte
Total puncte	100 puncte

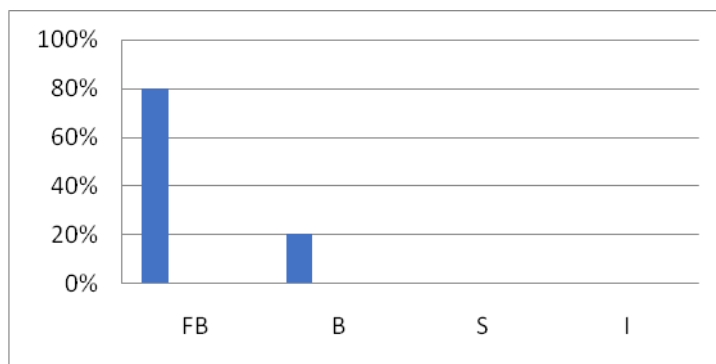
Prin aplicarea acestui test am urmărit evaluarea următoarelor componente ale competenței literare:

- cunoașterea conținutului basmelor studiate;
- recunoașterea personajelor după descriere sau după replicile acestora;
- îmbogățirea vocabularului (sinonime, antonime);
- dezvoltarea auzului fonematic (despărțire în silabe);
- dezvoltarea competenței de comunicare;
- exprimarea liberă.

La acest test, toate obiectivele au fost atinse, în proporție de peste 80%, fapt ce demonstrează că elevii și-au însușit noțiunile fundamentale despre basm, cunosc bine caracteristicile basmelor studiate și rezolvă cu ușurință sarcinile.

Nu au fost elevi care să obțină calificative de *Insuficient* și *Suficient*, 5 elevi au obținut calificativul *Bine*, ceea ce reprezintă 20% din numărul total, iar restul de 20 elevi, 80%, au obținut calificativul *Foarte Bine* (figura 3.20):





**Figura nr. 3.20. Rezultate obținute în sfera calificativelor, la testul de evaluare sumativă la clasa a II-a, clasa experimentală**

Itemul 1 al testului, cel care propunea să unească titlul basmului cu autorul, nu a ridicat probleme niciunui elev, toți au asociat corect titlul basmului cu autorul acestuia. Toți elevii au recunoscut cu ușurință personajele care aparțin aceluiași basm, numind corect titlul: „Albă ca zăpada și cei 7 pitici“.

Și pentru itemul 3, cu alegere duală, la care elevii au avut de stabilit valoarea de adevăr a propozițiilor, răspunsurile elevilor au fost 100% corecte, fapt ce dovedește că aceștia cunosc bine acțiunea basmelor.

La itemul 4, item cu alegere multiplă la care elevii au avut de ales varianta corectă ce corespunde cu acțiunea basmului, s-a înregistrat un singur răspuns greșit, un elev alegând varianta că „Cenușăreasa și-a pierdut mănușa“. Ceilalți 24 de elevi au ales varianta corectă.

La itemul 5, itemul cu răspuns scurt, răspunsurile au fost diferite pentru doi elevi care nu au recunoscut toate personajele descrise. Acești elevi sunt cei care au întâmpinat uneori dificultăți în procesul de învățare, care se concentrează și lucrează mai greu. Aceeași doi elevi nu au reușit să completeze toate cuvintele potrivite pentru fragmentul din povestea „Punguța cu doi bani“, propozițiile lacunare de la itemul 6.

Pentru itemul 7, întrebări structurate, punctul a, nu a existat nici un obstacol, toți elevii recunoscând basmul lui Ion Creangă, „Fata babei și fata moșneagului“. Pentru sarcina de a numi alte basme, s-au regăsit numeroase rezolvări: mai mulți copii au numit poveștile foarte cunoscute ale lui Creangă: „Punguța cu doi bani“, „Capra cu trei iezi“, „Ursul păcălit de vulpe“. Elevii care au citit mai mult au numit și alte basme: „Povestea porcului“, „Soacra cu trei nurori“, „Dănilă Prepeleac“, „Harap-Alb“.

La punctul b, unde au avut de căutat cuvinte cu înțeles opus cu unele date, 3 elevi nu au reușit să rezolve sarcina, deoarece, fie nu au citit cu atenție cerința (au dat exemple de sinonime în loc de antonime), fie nu au găsit cuvântul cel mai potrivit. Elevii care au rezolvat sarcina în întregime, au dat mai multe variante, unele folosite chiar în opera lui Creangă: *frumoasă- slută*,

*urâtă, hâdă; harnică-leneșă, puturoasă, trândavă.* Acest fapt dovedește că elevii au citit în întregime basmele și și-au îmbogățit vocabularul cu expresiile întâlnite.

Pentru punctul c al itemului 7, care a presupus despărțirea corectă în silabe a cuvântului *ascultătoare*, doi elevi, deși au despărțit corect în silabe, nu au reușit să găsească alte cuvinte care să aibă același număr de silabe. Cei care au realizat sarcina au dat exemple de cuvinte diferite: *in-te-re-san-tă; ne-mai-po-me-nit; re-mar-ca-bi-lă; Ce-nu-șă-rea-sa, u-ti-li-za-re; re-a-li-za-re; în-fri-co-șă-tor; sem-ni-fi-ca-tiv.* Acest lucru dovedește faptul că elevii din clasa a II-a au un vocabular dezvoltat, și-au însușit multe cuvinte în urma activităților care au avut ca punct de plecare basmul.

Itemul 8, de tip eseu liber, a cărui sarcină a fost „*Scrie în cel mult 8 enunțuri cu ce personaj din povești ai vrea să semeni și de ce*“, a fost provocator pentru elevi, prin rezolvarea sa, aceștia au dat dovadă de creativitate, imaginație și capacitate de expunere a propriilor păreri. 4 elevi au avut greșeli de exprimare, nu au reușit să argumenteze până la final alegerea făcută. Elevii care au reușit să realizeze minieseul au dat dovadă de imaginație, au găsit mijloace de argumentare. Cei mai mulți au ales să se asemene cu personaje pozitive din povești. Au fost și câțiva elevi care au ales personaje precum zmeul sau vrăjitoarea. Propun spre exemplificare câteva din lucrările elevilor:

*Luna îmi bătea ușor în geam urându-mi „Noapte bună“. Povestea citită mă purta pe aripi de vis și am ajuns într-o grădină minunată în care erau copaci de aur și flori de mătase. Eram îmbrăcată într-o rochie minunată, albă și vaporeasă. Eram o prințesă adevărată, gingașă, frumoasă, admirată de toată lumea. Toate vietățile se înclinau în fața mea și îmi îndeplineau toate dorințele. Mi-aș dori să fiu o prințesă din povești.(A.L.)*

Mulți băieți au ales că vor să semene cu Făt-Frumos:

*Eu aș vrea să fiu un Făt-Frumos, să fiu viteaz și curajos ca acesta. Vreau să ajut pe toată lumea, să salvez fetele de împărat, dar și pe fetele sărmane din ghearele zmeilor și a balaurilor. Aș dori să am un cal năzdrăvan cu care să zbor și să călătoresc în lumea întreagă, chiar și în spațiu.(L.B.)*

Un elev a specificat că vrea să semene cu cocoșul din „Punguța cu doi bani”:

*Eu aș dori să fiu precum cocoșul din povestea lui Creangă pentru că acesta era foarte isteț, l-a păcălit de fiecare dată pe boier și s-a îmbogățit repede. ( B. F.)*

*Mi-aș dori să fiu o vrăjitoare ca să îi sperii pe copiii neascultători și care nu se pregătesc pentru lecții, a specificat o fetiță.*

Același test a fost aplicat și elevilor din clasa a II-a, clasă la care nu s-a implementat modelul pedagogic elaborat, nu s-au aplicat metodele și nu s-au desfășurat activitățile care au

avut ca scop formarea competenței literare prin intermediul basmului. Rezultatele obținute au fost următoarele:

**Tabelul nr. 3.2 Rezultate obținute de elevii din clasa de control la testul de evaluare sumativă pentru clasa a II-a**

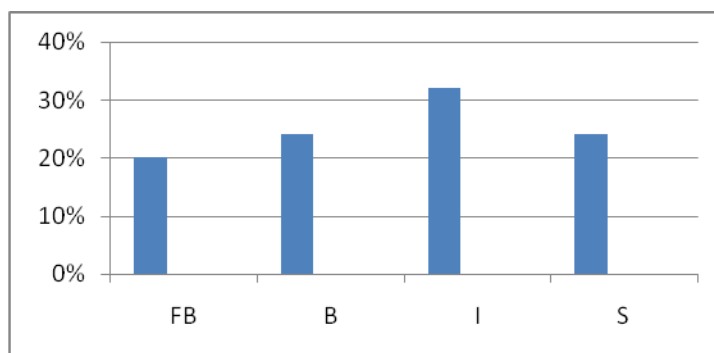
CALIFICATIVUL	NR. ELEVI	%
INSUFICEINT	6	24 %
SUFICIENT	8	32 %
BINE	6	24 %
FOARTE BINE	5	20%

Analizând tabelul, se observă că un număr de 6 elevi, respectiv 24%, au obținut calificativul *Insuficient*, ceea ce demonstrează că nu au reușit să rezolve nici un item din test, iar 8 elevi, respectiv 32 % au obținut calificativul *Suficient*.

Acești elevi nu au recunoscut basmele și autorii acestora, nu au completat corect sau nu au completat deloc propozițiile cu cuvintele care lipseau, ceea ce dovedește că nu au cunoscut acțiunea basmelor, au un vocabular sărac, nereușind să găsească antonime pentru cuvintele date.

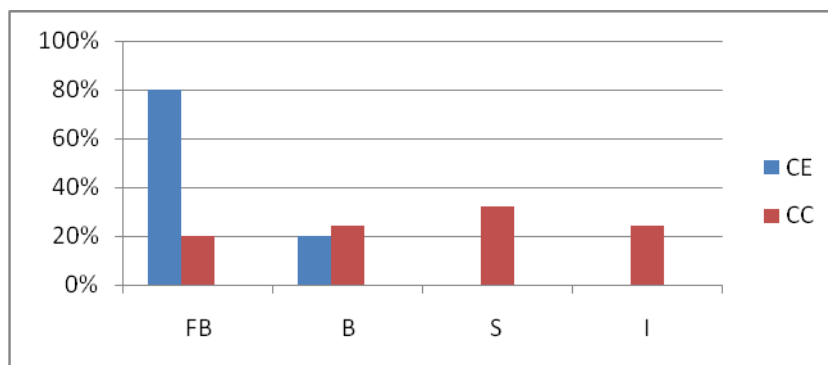
Doar 6 elevi au obținut calificativul *Bine*, iar 5 calificativul *Foarte bine*, aceștia regăsindu-se printre elevii foarte buni din clasă.

Sarcina de la itemul 8 a fost rezolvată doar de 4 elevi, ceilalți nu au reușit să argumenteze cu ce personaj din basme ar dori să se asemene (figura nr. 3.21):



**Figura nr. 3.21. Rezultate obținute în sfera calificativelor, la testul de evaluare sumativă la clasa a II-a, clasa de control**

Se observă că, mai mult de jumătate din numărul de elevi din clasa de control, respectiv 58%, au obținut rezultate slabe și foarte slabe, în comparație cu rezultatele bune și foarte bune ale elevilor din clasa experimentală (figura 3.22):



**Figura nr. 3.22. Compararea rezultatelor obținute de elevii din cele două clase la testul de evaluare sumativă**

Pentru clasele a III-a și a IV-a, unui număr de 75 de elevi, am aplicat un test de evaluare sumativă (Anexa nr. 25)

Competențele urmărite în cadrul acestui test au fost:

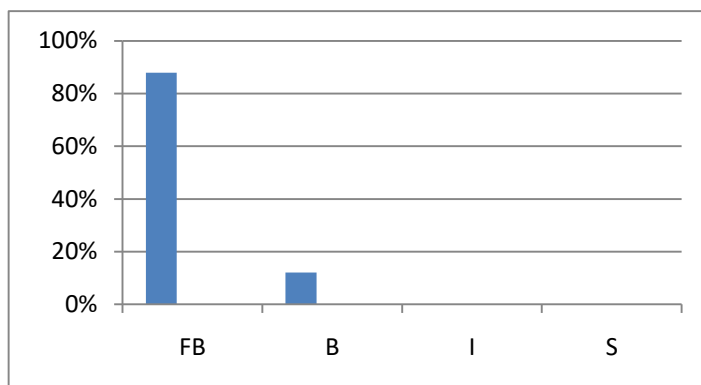
- stabilirea elementelor caracteristice basmului;
- recunoașterea titlurilor de basme;
- înțelegerea conținutului textului;
- capacitatea de sintetizare prin formularea de idei principale și idei secundare;
- înțelegerea conținutului textului;
- scrierea creativă.

Rezultatele obținute de către elevi, în funcție de răspunsurile date la itemii testului, au fost următoarele:

**Tabelul nr. 3.3. Rezultatele obținute în funcție de rezolvarea itemilor la testul de evaluare sumativă pentru clasele a III-a, a IV-a**

Subiect	Itemi		Nr. elevi	Procentaj
Subiectul I	1	a	75	100%
		b	75	100%
		c	75	100%
		d	75	100%
		e	75	100%
	2	a	75	100%
		b	73	97%
		c	75	100%
		d	72	96%
	3		75	100%
Subiectul II	1		75	100%
	2		75	100%
	3		71	95%
	4		70	93%
	5		71	95%
Subiectul III			66	88%

În sfera calificativelor, rezultatele obținute de către elevii au fost următoarele: Foarte bine, 88% (66 de elevi); bine – 12% (9 elevi) (figura 3.23)



**Figura nr. 3.23. Rezultate obținute, în sfera calificativelor de elevii din clasele III, IV, din lotul experimental, la testul de evaluare sumativă**

Analizând rezultatele obținute, se observă că la subiectul I al testului, la punctul 1, toți elevii au completat corect spațiile libere cu cuvinte potrivite, ceea ce dovedește că ei cunosc bine care sunt caracteristicile basmului. La punctul b, la care elevii au avut de recunoscut formulele specifice basmului, 3% dintre elevi au ezitat la răspuns, considerând că expresia *în concluzie* ar fi o formulă specifică basmului. La punctul d, 4 % dintre elevi nu au selectat corect formulele care arată că timpul și spațiul în basme nu sunt determinate, 96% au răspuns corect. La punctul 3, toți elevii au recunoscut care este personajul pozitiv și care este personajul negativ din fragmentul prezentat.

La subiectul II, punctul 1: *Care sunt personajele din textul de mai sus?* și punctul 2: *Precizați care sunt cuvintele care arată timpul și locul acțiunii*, au răspuns corect toți elevii.

Pentru itemul 3, la care sarcina era să formuleze două idei principale, 71 (95%) , din cei 75 de elevi, au reușit să rezolve. Ideile enunțate au fost atât sub formă de titlu: (*1. Adăpostirea în scorbură. 2. Întâlnirea cu broasca.*), cât și sub formă de propoziție enunțiativă (*Deoarece l-a prins ploaia, Vaniușa s-a adăpostit într-o scorbură; În scorbură o întâlni pe Stăpâna-lumilor-de-sub-pământ*) cât și sub formă de propoziție interogativă (*Unde s-a adăpostit Vaniușa de ploaie? Cine l-a strigat în scorbură?*)

La itemul 4, care avea ca sarcină ca elevii să precizeze care este personajul principal și ce trăsătură a sa se desprinde din text, 70 de elevi (93%), au stabilit că personajul principal era Vaniușa și că era înzestrat cu mult curaj, pe când 5 elevi, 7% au considerat că personajul principal era broasca, iar în ce privește trăsătura sa, unii au zis că era fricoasă, că se teme de ploaie.

La itemul 5, sarcina a fost să specifice un element caracteristic basmului. Elevii au găsit mai multe variante: descrierea grădinii minunate, personificarea broaștei, descrierea acesteia care stătea pe un tron și avea carapacea împodobită cu aur și coroniță de flori pe cap, alții au amintit de existența grădinii minunate de sub pământ. 4 elevi au specificat alte aspecte care nu sunt caracteristice doar basmelor cum ar fi: scorbura, ploaia.

Interesante au fost rezolvările subiectului III, unde elevii au avut de continuat acțiunea basmului. 66 de elevi au obținut punctajul maxim la această probă, ceea ce reprezintă 88 % din numărul total. De remarcat faptul că 12 elevi au continuat să povestească chiar varianta basmului cules de Vladimir Colin, indicând personajele care apar în continuare (unchiul broaștei, Călărețul-de-Aramă, Vultur-Uriaș, Rusalca), descriind încercările prin care trece Vaniușa pentru a-l răpune pe călăreț, cum primește instrumentele de la Rusalca, cum a fost un an ucenic la frunzele albastre ale copacilor din pădurea de aur care l-au învățat să cânte, cum a dus acesta cântecul în lume. Acești elevi au fost notați cu punctajul maxim, deoarece am apreciat faptul că au citit acest basm, au avut capacitatea de sintetizare și au realizat un rezumat al poveștii. De apreciat au fost și creațiile elevilor care și-au imaginat alt final poveștii. În cele ce urmează voi exemplifica fragmente din lucrările elevilor:

*Vaniușa s-a înclinat în fața Stăpânei-lumilor-de-sub-pământ și i-a zis că s-a adăpostit de ploaie și a ajuns pe acel tărâm fermecat. Broasca a spus că știe despre el că este un băiat de ispravă, harnic și bun la suflet și că, de multe ori a ajutat bătrânii din sat la treburi, a hrănit animalele abandonate și a îngrijit de bolnavi.*

- *Azi ai un mare, noroc, Vaniușa! îi spuse broasca. Este ziua în care, odată la 100 de ani, îndeplinesc o dorință unui om bun. Ce dorință ai?*
- *Nu vreau nimic pentru mine! a spus Vaniușa. Aș dori ca oamenii să nu mai fie triști, să aibă ceva care, atunci când au o supărare, să uite de ea și să se înveselească.*

*Broasca a stat o clipă pe gânduri apoi a zis:*

- *Îți voi da cântecul. De câte ori omul va fi abătut, dacă va auzi sau va cânta un cântec, se va înveseli.*

*Și așa a adus Vaniușa cântecul oamenilor.*

Un alt elev și-a imaginat mai multe aventuri ale personajului principal:

*Broasca era tare furioasă că Vaniușa a călcat pe pământurile ei, în grădina fermecată. I-a spus că orice pământean care a îndrăznit să ajungă acolo nu a mai ieșit viu. Degeaba flăcăul îi spunea că ploaia l-a făcut să intre în scorbura, broasca nu voia să audă. Credea că băiatul avea gânduri ascunse și că voia să îi fure din crengile de aur ale copacilor.*

*Privind cu atenție chipul lui Vaniușa și-a zis că pare a fi un flăcău de ispravă așa că i-a propus că, dacă vrea să scape cu bine și să se întoarcă acasă, să meargă la zmeul, care a furat cântecul, să îl aducă înapoi. I-a spus apoi că din cauză că zmeul a furat cântecul, în pădurea sa de aur nu se aude nici un tril de păsărele.*

*Vaniușa a acceptat și a mers să îl găsească pe balaur. Pe drum s-a întâlnit cu un câțel căruia i-a dat să mănânce din bucata lui de pâine, cu o albină pe care a ajutat-o să ajungă la flori, cu un vultur care fusese săgetat de vânător și căruia i-a scos săgeata din picior. Toți trei au mers apoi cu Vaniușa să găsească zmeul. Acesta dormea și ținea strâns în mână cheia de la cutiuța în care era încuiat cântecul. Când a simțit miros de om, s-a ridicat furios.. În acel moment, câinele l-a mușcat de picior și s-a împiedicat, albina l-a înțepat în mână și a scăpat cheia. Băiatul a luat și cutia și cheia și a urcat pe spatele vulturului care l-a dus în zbor înapoi la broască. Bucuroasă, broasca a făcut ca Vaniușa să ducă și oamenii cântecul (I. M)*

Se observă în compozițiile elevilor influențele altor basme studiate (ajutorul în izbândă primit de la prietenii de drum, drept răsplată, pentru binele făcut; zmeul care fură ceva și este biruit de voinic, etc) limbajul specific basmelor, existența elementelor de fantastic, formulele caracteristice basmului, lupta dintre bine și rău, triumful binelui.

Toate aceste lucruri demonstrează faptul că elevii au citit multe basme, că sunt familiarizați cu structura basmului, cu elementele caracteristice, că au un vocabular dezvoltat și că și-au dezvoltat competențe de povestire și gândirea creativă și că implementarea modelului pedagogic de formare a competenței literare prin valorificarea basmului a avut impact pozitiv

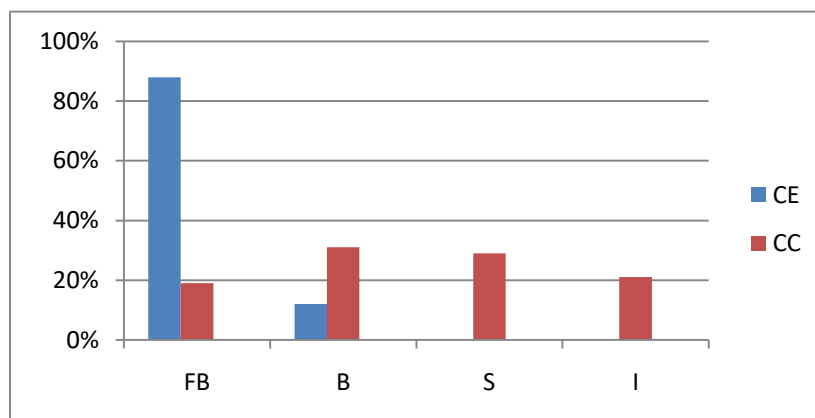
Același test de evaluare sumativă a fost aplicat unui număr de 75 de elevi din clasele de control.

Rezultatele au fost următoarele:

**Tabelul nr. 3.4. Rezultate obținute de elevii din clasele de control la testul de evaluare sumativă**

CALIFICATIVUL	NR. ELEVI	%
INSUFICEINT	16	21%
SUFICIENT	22	29%
BINE	23	31%
FOARTE BINE	14	19%

Comparând rezultatele obținute de cele două grupe de elevi, din clasele experimentale și din clasele de control se observă următoarele (figura 3.24):



**Figura nr. 3.24. Rezultate comparative obținute de elevii din clasele experimentale și de control la testul de evaluare sumativă**

Din analiza graficului se observă numărul mare de calificative „insuficient” și „suficient” la clasele de control, iar la clasele experimentale predomină calificativele „bine” și „foarte bine”. Greșeli frecvente la elevii din clasele de control s-au înregistrat la itemii care cereau să se specifice elemente caracteristice basmului. Mulți elevi au un vocabular sărac, nu sintetizează conținutul textului dat, nu au reușit să extragă idei principale.

În ce privește scrierea creativă, doar 12 elevi au reușit să-și imagineze o oarecare continuare a basmului, exprimarea acestora fiind uneori lacunară, dar s-a apreciat faptul că aceștia au mai citit basme și au reușit să finalizeze sarcina.

În urma desfășurării acestui experiment se constată că elevii din ciclul primar, care au făcut parte din clasele experimentale și au participat la toate activitățile cuprinse în Modelul pedagogic de formare a competenței literare la elevii claselor primare prin valorificarea basmului, și-au dezvoltat competențe de comunicare, au un vocabular dezvoltat, povestesc cu ușurință conținuturile citite.

De asemenea, acești elevi au competențe lectorale, de citire cursivă, fluentă, conștientă, de înțelegere a textului lecturat, de caracterizare de personaje, de receptivitate a valorilor formative a basmului. Aceștia îndrăgesc personajele pozitive pentru că sunt curajoase, bune și așa ar dori și ei să fie. Pe lângă toate acestea, elevii din clasele experimentale și-au dezvoltat și creativitatea, capacitatea de a scrie basme, respectând structura basmelor și elementele caracteristice.

### **3.4. Concluzii la capitolul 3**

- 1. Basmul/povestea, ocupând un loc important în viața copilului și, implicit, în varietatea (ca gen și specie) de texte literare studiate în școală, contribuie esențial la educația literar-artistică a elevului. Caracteristicile speciei respective oferă posibilități enorme de aplicare a**



unei metodologii interactive și creative atât la nivel de metode, procedee, cât, mai ales, la cel de lecții sau de activități extracurriculare.

2. Valorificarea basmului în cadrul unei diversități de ateliere (de creație/de scriere creativă, de restabilire/refacere a textului, de dramatizare, de ecranizare, inter/transdisciplinare (literatură – muzică - artă plastică), de joc etc., desfășurate fie în cadrul lecțiilor de limbă română, fie în afara lor, oferă elevilor oportunitatea de a-și explora procesele și stările psihice, contribuie la însușirea structurii interioare a cunoștințelor și a conexiunilor dintre ele, la învățarea cu interes, care este în relație funcțională cu gândirea productivă, creatoare, la educarea încrederii că ei posedă capacitatea de a fi creativi.
3. Valorificarea basmelor (tipar narativ, temă, acțiune, personaje, mesaj etc.) prin includerea elevilor într-un proces de creație și ludic, rezolvarea unor probleme, sarcini ce necesită sensibilitate (capacitatea de a reacționa afectiv), asociativitatea gândirii, flexibilitate (capacitatea de a reacționa la situații noi), originalitate (capacitatea de a găsi soluții noi) este o cale sigură de formare a competenței literar-artistice a elevilor, implicit, a cititorului, interpret de operă artistică.
4. În planul elevului cititor, modelul teoretic de formare a competenței lor literare prin valorificarea basmelor a determinat cadrele didactice la performanțe profesionale semnificative, validate de rezultatele elevilor pe parcursul experimentului de formare. Aceste rezultate denotă capacitatea elevilor de a reface, restabili, elabora, transforma, compara, de a formula idei, de a crea valori în actu.

Rezultatele cercetării, inclusiv cele obținute în urma experimentului de control, au demonstrat că Modelul elaborat este un construct viabil, ce poate fi aplicat cu succes în practica școlară în vederea formării competenței literare a elevilor.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE

Cercetarea respectivă a soluționat o problemă științifică foarte importantă pentru educația literar-artistică: stabilirea reperelor epistemologice și metodologice ale formării la elevii claselor primare a competenței literare prin valorificarea basmului ca specie literară conformă vârstei.

Valorile principale ale cercetării sunt sistematizate de următoarele concluzii:

1. Avându-și originea în disciplinaritate, situându-se în sfera interdisciplinarității, competența literară include experiența metacognitivă a individului. În această ordine de idei putem vorbi despre natura și caracterul complex al competenței literare, dovadă fiind și cele șase componente ale ei: cognitivă (identificarea proceselor intelectuale care conduc la producerea și înțelegerea limbajului), enciclopedică (solicită cunoașterea aspectelor lingvistice specifice unor domenii, precum știința, tehnica etc.), ideologică (implică dezvoltarea capacității de a reacționa la anumite idei, valori, principii), literară (valorificarea creativității în comunicare), socio-afectivă (implică formarea sentimentelor și atitudinilor care pot influența comportamentul lingvistic).
2. Element fundamental al culturii, basmul, prin însăși natura și specificul său, funcționează atât la nivel conștient, cât și subconștient al cititorului/ascultătorului, în special, al celui mic. Constituind o lume în care totul e posibil, construit pe o schemă (tipar narativ) asemănătoare, cu un final ce aduce victoria binelui asupra răului, cu personaje grupate în două serii opuse, accesibil ca poveste, ca tipologii umane, basmul rămâne una dintre cele mai îndrăgite specii literare, în mod esențial, de către copiii de vârstă preșcolară și de cei din clasele primare. Având un impact deosebit asupra lor, făcându-i să trăiască o diversitate de sentimente și stări, producându-le simpatii sau antipatii față de un personaj sau altul, basmul, în raport cu elevul mic, își exercită plenar toate funcțiile sale: hedonistă, formativă, cognitivă. Prin urmare, valorificarea întregului potențial al acestei specii literare este o cale sigură de formare a competenței literare și în ultimă instanță a cititorului.
3. Praxiologic, cercetarea a enunțat erori metodologice privind studierea basmului în școală, precum:
  - a) limitarea elevilor la studierea unor fragmente din basm sau adaptate, paradigma de valorificare/ interpretare fiind neconformă cu conceptul de morfologie a basmului;
  - b) nerecunoașterea elevului, în special, din clasele primare, ca subiect al receptării/interpretării operei literare (opera literară este concepută, în mare parte, ca

- text-reper pentru studierea unor aspecte/probleme de ordin gramatical: lexic, fonetică, morfologie, sintaxă), fapt ce nu poate satisface orizontul de așteptare al elevilor;
- c) studierea basmului/fragmentelor se realizează preponderent în cadrul lecțiilor, după un algoritm rigid, determinat de obiectivele formulate în funcție de tema predată;
  - d) textul literar/basmul nu este privit ca provocare, ca angajare, ca realizare, prin interpretare, a unui act de creație. Activitățile desfășurate de către profesor în cazul studierii basmului sunt, preponderent, de natură reproductivă (sarcini de identificare, de reproducere, de localizare, de exemplificare, atestate și în manualele pentru clasele a III-a – IV-a).
  - e) formarea competenței literare, conform stipulărilor curriculare și ale celor din manualele școlare, este urmărită în afara unor obiective concrete, fapt ce diminuează înseși finalitățile proiectate;
4. Studiul teoretic, rezultatele experimentului de constatare au demonstrat că selectarea-structurarea unor principii constitutive și reglatorii în vederea formării la elevii claselor primare a competenței literare nu este suficientă și eficientă în afara unei metodologii de valorificare a basmului, întemeiate pe conceptele de creație, creativitate, ludic, pe forme interactive de organizare a activității elevilor, desfășurate atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara lor.
5. Conceptualizarea Modelului pedagogic de formare la elevii claselor primare a competenței literare prin valorificarea basmului este necesară și oportună, în cazul în care se constituie din:
- a) teorii privind originea și esența operei de artă, în general, și a basmului ca specie literară epică, în particular, esența emoției estetice, educația literar-artistică, libertatea imaginii ca trăsătură de fond a procesului de creație;
  - b) o serie de principii ale artei, ale receptării, ale educației literar-artistice și didactice;
  - c) un construct metodologic elaborat în funcție de complexitatea competenței literare, de morfologia basmului, de particularitățile psihologice ale elevilor mici, de nivelurile de receptare și de tipurile de receptori, precum și de joc, ca activitate caracteristică vârstei, și care oferă, prin racordarea actului educațional la cine este elevul de azi și la cum se dorește el să fie mâine, posibilitatea devenirii într-o proprie ființă a educabilului;
  - d) modernizarea metodologiei de formare a cititorului, ca tendință actuală în procesul instructiv, nu trebuie să constrângă (actul educațional, într-o mare măsură, contravine

epistemologiei artei și educației, elevul mic fiind obligat de cele mai multe ori să reproducă decât să formuleze opinii.

6. Atelierele, ca formă de organizare, activitățile de natură creativă și activ-participativă, desfășurate în cadrul lor, metodele de stimulare a gândirii elevilor, cu caracter ludic, oferă oportunități majore în vederea valorificării potențialului formativ al basmului, implicit, a formării competenței literare a elevilor.
7. Modelul pedagogic elaborat și aplicat în practică de către cadrele didactice le-a determinat pe acestea la performanțe profesionale semnificative, validate de valorile pe care le-au produs elevii pe parcursul experimentului de formare, precum:
  - a) autoidentificarea lor, ca subiecți creatori al operei literare, prin valorile *in actu* ale mesajului, produse, datorită experiențelor proprii, din cadrul atelierelor de valorificare a basmelor;
  - b) crearea/elaborarea unor povești proprii, restabilirea/substituirea unor fapte, întâmplări, personaje ale operei, dramatizarea, ecranizarea unor fragmente/povești, luarea și formularea unor decizii în urma examinării mai multor fapte ale personajelor în procese de judecată, recunoașterea în cadrul carnavalului a personajelor din basme etc.
  - c) capacitatea elevilor de a identifica, a interpreta, a formula idei pe marginea textelor studiate, de a-și dezvolta o competență literară avansată, în conformitate cu basmul (limbaj, tipar narativ, caracteristicile definiției de limbaj, de gen și specie ale operelor literare).
8. Rezultatele cercetării au demonstrat că Modelul elaborat este un construct viabil, care poate fi aplicat cu succes în practica școlară în vederea formării competenței literare la elevii claselor primare prin valorificarea basmului. Asigurând reacții, acțiuni, comportamente, necesare depășirii unei situații, îndeplinirii unui rol, modelul respectiv contribuie la devenirea într-o proprie ființă a educabililor.

### **Recomandări practice:**

1. *Autorilor de manuale și de alte auxiliare didactice:*
  - să aleagă ca texte suport pentru predarea-învățarea noțiunilor de limbă și literatură română, mai multe fragmente din basme și nu doar adaptări ale acestora, în acest sens să se țină cont măcar de 50% dintre basmele propuse; (Anexa nr. 26)
  - sarcinile propuse la activitățile de învățare, pe lângă celelalte obiective, să vizeze și valențele formative ale textului literar, capacitatea creatoare a elevilor și dezvoltarea gândirii critice.
2. *Cadrelor didactice:*

- să urmărească formarea competenței literare a elevilor prin aplicarea unor metode activ-participative și desfășurarea activităților antrenante în valorificarea conținutului basmului, ca text literar studiat;
  - să încurajeze elevii să citească mai multe basme și să verifice modul în care aceștia și-au format competențele lectorale prin organizarea unor ateliere specificate în Modelul pedagogic de formare a competenței literare prin valorificarea basmului.
3. *Centrelor care organizează cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice:* să valorifice, în cadrul activităților, a conceptelor de educație literar-artistică și lingvistică și de aplicare a metodologiei de dezvoltare a educației literar-artistice.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALBU, G. *Repere pentru o concepție umanistă asupra educației*. Pitești: Paralela 45, 2005. ISBN: 973-697-330-1
2. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Vasile Goldiș. University Press, 2012. ISBN 978-973-664-578-5
3. ARISTOTEL. *Poetica*. București: Editura academică, 1957. 156 p. Disponibil: <https://rb.gy/jfbdak>
4. BARALIUC, N. *Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare*. Autoref. tezei de dr. ped.. Chișinău: UPSC, 2010
5. BARBĂNEAGRĂ, A. ș.a. *Limba și literatura română pentru școala alolingvă: Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal*. Chișinău: Știința, 2007.
6. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Chișinău: Cartier, 2006. 226 p. ISBN 978-9975-79-400-8
7. BĂRBOI C., IONESCU C., LĂZĂRESCU G. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP, 1983
8. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. 240 p, ISBN 978-973-135-513-9
9. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU D. ș.a. *Comunicare în limba română*. Manual pentru clasa a II-a. București: E D. P., 2018
10. BÎRLEA, O., *Mică enciclopedie a poveștilor românești*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976
11. BOCOS, M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 287p. ISBN: 973-686-483-9.
12. BOLOCAN, V. *Modalități de predare-asimilare a operei epice în școală*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2007.
13. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: ALL, 2008. 416 p. ISBN: 978-973-571-738-4
14. BOTEZATU, L. *Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor*. Comrat: CEP US Comrat, 2008
15. BURDUJAN, R. *Dezvoltarea competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2010

16. BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A. ș.a. *Abecedar. Manual de limba și literatura română pentru clasa I*, Chișinău: Știința și Prut Internațional, 2020
17. BURUIANĂ, M., ERMICIOI, A., COTELEA, S., *Limba română, manual pentru clasa a III-a*, autori: Știința, 2016 (Moldova)
18. CALLO, T. *Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor*. Teza de dr. hab. în. ped. Chișinău: IȘE, 2006
19. CĂLINESCU, G. *Estetica basmului*. București: Editura Pentru Literatură, 1965
20. CEMORTAN, S. *Bazele psiho-pedagogice ale activității verbal-artistice a copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău, 1996
21. CHIȚIMIA, I. C. *Folclorul românesc în perspectivă comparată*. București: „Minerva“, 1971
22. *Codul educației al Republicii Moldova*. În: <https://n9.cl/2jkmy1> (accesat 15.01.2025)
23. COJOCARU, M., PAPUC, L., SADOVEI, L. *Teoria instruirii*. Suport de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006. 190 p., ISBN 978-606-31-0184-7
24. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998. 305 p. ISBN: 973-683-035-7
25. CORTI, M. *Principiile comunicării literare*. București: Univers, 1981
26. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999, ISBN 973-683-048-9
27. COSMOVICI, A. *Psihologie diferențiată*. Iași: Univ. Al. I. Cuza, 1974
28. COSMOVICI, A.. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996, ISBN: 9799739248272
29. CRĂCIUN, Gh, . *Introducere în teoria literaturii*, Chișinău: Cartier, 2003
30. CREANGĂ, I. *Cele mai frumoase povești*. București: Aramis, 2020, ISBN 9786067065633
31. CREȚU, D., NICU, A. *Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004, ISBN 9736518728, 9789736518720
32. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. București: Polirom, 2016., ISBN 978-973-46-6008-7;
33. CREȚU, T. *Psihologia copilului*. Ministerul Educației și Cercetării. Proiect pentru învățământul Rural, 2005
34. CRISTEA, S. *Conceptul pedagogic de competență*. În: Didactica Pro, 2011, nr. 1
35. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Ch.- B: Litera internațional, 2000. 395 p. ISBN 9975742483

36. CRIȘAN A, DOBRA S. ș.a. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a V-a. București: Humanitas Educațional, 2005
37. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. a II-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2002. 978-973-681-063-1
38. *Curriculum național. Limba și literatura română.*, cl a V - IX-a. Chișinău: Lyceum, 2020 ISBN 978-9975-3437-3-2
39. DERȘIDAN, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. Oradea: EU Emanuel, 2003. 400 p., ISBN 9737791576
40. DRAGU, A., CRISTEA, S. *Psihologie și pedagogie școlară*, Constanța: Ovidiu University Press. 2003. ISBN 973614-135-7
41. DUMITRESCUI., BARBU, D. *Comunicare în limba română*. Manual pentru clasa I, partea I și partea a II-a. București: C .D. Press, 2014
42. ECO, U. *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*. București: Univers, 1991. 139 p. ISBN 973-34-0050-5
43. ECO, U. *Limitele interpretării*. Constanța: Pontica, 1996. 416 p. ISBN 973-9224-12-1
44. ECO, U. *Opera deschisă*. București: Editura pentru Literatură, 1969. 280 p. ISBN 973-533-697-6
45. EFTIMIE, N. *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*. Pitești: Paralela 45. 2000. 344 p. ISBN 978-973-4704-27-9
46. FEKETE, A-C. *Abordarea sociologică a raportului național-universal în educația tinerilor*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE. 2005
47. FLORIAN, M. *Respingerile sofistice*. În: *Organon IV* de Aristotel.
48. FLUIERAȘ, V. *Competența ca entelehie*. Cluj Napoca: Casa cărții de știință. 2022 ISBN 978-606-17-1969-3
49. FON HUMBOLDT, W., *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*, Humanitas, 2008
50. *Frumosul românesc în concepția și viziunea poporului*. București: Eminescu. 1977. ISBN 1209IP13D1918FR
51. FRUNZĂ, L. *Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2008
52. GARȘTEA, N. *Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău. 2003
53. GOIA, V., DRĂGOTOIU, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP, 1995. 182 p, ISBN 9733042315



54. GOLUBIȚCHI, S. *Romanul „Frații Jderi” de M. Sadoveanu ca model de educație permanentă*. Autoref. tezei de dr. ped. Chișinău: IȘE, 2008
55. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare*. În: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE PRO Didactica. 2008. ISBN 978-9975-9763-4-3
56. GORAȘ-POSTICĂ, V.. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție*. Teza dr. hab. ped. Chișinău: 2013
57. GREIMAS, A.J. *Despre sens. Eseuri semiotice*. București: Univers, 1974.
58. GRIGORE, A., IPATE-TOMA, C., IONICĂ, N.-S., CRIVAC, G.-M. NEGRITOIU, C.-D. ANGHEL, A. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a III-a, semestrul I și semestrul al II-lea*, București: Ars Libri, 2016
59. GRIGORE, A., IPATE-TOMA, C., IONICĂ, N.-S., CRIVAC, G.-M. NEGRITOIU, C.-D. ANGHEL, A. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a IV-a, semestrul I și semestrul al II-lea*, București: Ars Libri. 2016
60. GUȚU, V. *Model psihopedagogic de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară*. În: *Didactica Pro*. 2014. nr.4
61. HADÎRCĂ, M., *Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare*. Ch.: SC Garomont Studio SRL, 2023
62. HADÎRCĂ, M. *Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare*. În: *Limba română*, 2015, nr. 3-4.
63. HADÎRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Autoref. tezei de dr. ped. Chișinău: CEP IȘE, 2006
64. HAȘDEU, B. P. *Studii de folclor*, Colecția „Restituirii“, Volumul 53. Cluj: Dacia. 1979
65. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București: Humanitas, 1995. 383 p. ISBN 973-28-0539-0
66. HOBJILĂ, A. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*. Iași: Junimea. 2006. 369 p. ISBN 978-973-37-1177-3
67. HOBJILĂ, A., *Limbă și comunicare. Perspective didactice*. Iași: UAIC. 2016. ISBN 978-606-714-295-2
68. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X
69. IONESCU, M; CHIȘ V, *Nuanțări în instrucția școlară determinate de dezvoltarea mijloacelor de învățământ* . În: *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia. 1995

70. ISER, W. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45. 2006. 412 p. ISBN: 978-973-697-810
71. ISPIRESCU, P. *Legende sau basmele românilor*. București: „Andreas Print“. 2013. 252 p., ISBN 973-8958-30-2
72. JAUSS, H.- R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers. 1983
73. JAUSS, H-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers. 1983
74. JINGA, I., ISTRATI, E. (coordonatori). *Manual de pedagogie*. București: All Education. 2001. ISBN 973- 684-390-4
75. KANT, I. *Despre frumos și bine*. Vol. II. București: Minerva. 1981. 320 p. Disponibil: <https://rb.gy/ajbjka> .
76. LANSON, G. *Metoda istoriei literare*. În: *Încercări de metodă, critică și teorie literară*. București: Univers. 1974
77. LERNER, I. Ya. *Caracteristici didactice ale metodelor de predare*. Moscova: Pedagogika. 1981
78. *Limba și literatura română. Curriculum disciplinar, clasele a V-a – a IX-a*. Ch.: Liceum, 2020
79. LUPAȘCO, Ș. *Legea dinamică a contradictoriului*. București: Editura politică. 1982
80. MANOLESCU, N. *Lectura pe înțelesul tuturor*. Brașov: Aula. 2003, 265 p., ISBN: 2000032119792
81. MARANTSMAN, V.G. *Analiza unei opere literare și dezvoltarea unui cititor școlar*. În: *Literatura la școală*. 1980. nr. 1.
82. MARIN, M. *Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară*. Autorefer. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE. 2008.
83. MARIN, M. *Didactica lecturii. Interacțiunea elev – operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*, Arad: Editura, Universității Aurel Vlaicu. 2013
84. MARIN, M., NICULCEA, T. *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IV-a*, Chișinău: Cartier, 2017
85. MARIN, M., STATE, D., NICULCEA, T. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a II-a*. Chișinău: Cartier, 2019
86. MAȘEK, V-E. *Receptarea artistică*. În: Gheorghe Achiței et al. *Estetica*. București: Editura Academiei. 1983
87. MIHĂESCU, M., PACEARCĂ, Ș., DULMAN, A., ALEXE, C., BREBENEL, O. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a III-a, semestrul I și semestrul al II-lea*, București: Intuitext. 2016

88. MIHĂESCU, M., PACEARCĂ, Ș., DULMAN, A., ALEXE, C., BREBENEL, O. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a IV-a*, semestrul I și semestrul al II-lea,, București: Intuitext. 2016
89. MIHĂILESCU, C., PIȚILĂ, T. *Comunicare în limba română*. Manual pentru clasa I. București: E. D. P. 2019
90. MIHĂILESCU, C., PIȚILĂ, T. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a IV-a*, București: Aramis. 2016
91. MIHĂILESCU, C., PIȚILĂ, T., *Limba și literatura română, manual pentru clasa a III-a*, semestrul I și semestrul al II-lea, București: Grup Editorial Art, 2016
92. MIHĂILESCU, C., PIȚILĂ, T., *Comunicare în limba română*. Manual pentru clasa a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică. 2019
93. MINDER, M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier educațional. 2003. ISBN 9975-79-39-1
94. MITROFAN, N. *Aptitudinile pedagogice*. București: EDP. 1988
95. MOCANU, L. *Întrebarea – element de bază al comunicării*. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale Educației). 2010, nr.5
96. MOLAN, V, FIERĂSCU, A, LAPOVIȚĂ, A. *Abecedar*. Manual pentru clasa I, București: Petrion. 2002
97. MOLAN, V. *Didactica limbii și literaturii române*. București: EDP. 2006. 146 p., ISBN 10 973-0-04558-5
98. MOLAN, V. *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română din învățământul primar*. București: Miniped. 2016. ISBN: 973-85674-7-4
99. MUKAROVSKY, J. *Studii de estetică*. Trad., prefață și note: Corneliu Barborică. București: Univers, 1974. 466 p. Disponibil <https://sng1lib.org/ireader/4994595>
100. MUREȘAN, V. *Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică*. Timișoara: Mirton. 1997
101. NEACȘU, I. *Didactica limbii și literaturii române*, Craiova: Aius. 2008. 295 p. ISBN 9789731780634
102. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: E.D.P. 1999. 340 p, ISBN 9789733055037
103. PAGA, T-D. ȘCHIOPU, C., *Conceptualizarea formării competenței literar-artistice la elevii claselor primare*. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației). 2024, nr. 9 (179), pp. 63-69. ISSN 1857-2103 (index B)

104. PAGA, T-D. *Atelierul de creație și de scriere creativă*. În: *Didactica Pro* 2024, nr. 5(147), pp 40-44, ISSN 1810-6455 (index B)
105. PAGA, T-D. *Formarea competenței lectorale la elevii din ciclul primar prin intermediul basmului*. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educației). 2021, nr. 5 (145), pp.97-100. ISSN 1857-2103/ ISSNe 2345-1025 (index B)
106. PAGA, T-D. *Valorificarea inteligențelor multiple în formarea competenței de lectură*. În: *Univers Pedagogic*. 2019, nr. 3, pp. 62-65. ISSN 1811-5470 (index C)
107. PAGA, T-D. *Competența literar-artistică - obiectiv-cadru al receptării operei literare*. În: *Știință, educație, cultură: conf. intern.*, Comrat, Moldova, 13 februarie 2023. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2023. pp. 369-373. ISBN: 978-9975-83-254-0
108. PAGA, T-D. *Lectura explicativă-metodă de familiarizare a elevilor din ciclul primar cu textul literar*. În: *Dialog intercultural polono-moldovenesc: congres intern.*, Chișinău, 14-15 mai 2021. Chișinău: Tipografia UST., 2021. pp. 306-310. ISBN 978-9975-76-342-4
109. PAGA, T-D. *Lectura ca mijloc de îmbogățire a vocabularului și de formare a competenței literare a elevilor din ciclul primar*. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.19. partea 2: conf., Chișinău, ian. 2021. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2021. pp 5-15 ISBN: 978-9975-46-235-8
110. PAGA, T-D. *Locul basmului în contextul orelor de limba română*. În: *Revista AGIRO: conf.*, Eforie Sud-Constanța, 2-7 aug. 2020. Caracal: Hoffman, 2020. pp.48-51. ISSN 1844-7899
111. PAGA, T-D. *Tehnologia modernă în managementul lecțiilor de lectură*. În: *Managementul educațional în contextul tehnologiilor moderne: conf. intern.*, Iași, 26 februarie 2020. Iași: Lumen, 2020. pp. 128-134. ISBN 978-973-166-560-9
112. PAGA, T-D. *Rolul lecturii în formarea competențelor literar-artistice la elevii din ciclul primar*. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Seria 22. Vol.2. Conf., Chișinău, 8-9 oct., 2020. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2020. pp. 375-378. ISBN 978-9975-46-449-9
113. PAGA, T-D. *Motivația pentru lectură și dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor*. În: *Tolerance and intercultural communication: simp. intern.*, Iași, iulie

2019. Marea Britanie: Academia Publishing-AEPEEC, 2020. pp.54-56. ISBN978-1-9998738-8-2
114. PAGA, T-D. *Abordarea basmului în vederea dezvoltării pe plan cognitiv, emoțional și social al elevului.* În: *Portrete de dascăli.* Vol. XIII, partea IV: simp. intern., Baia-Mare-Transcarpatia-Ucraina, 31 oct-3 nov., 2020. Caracal: Hoffman. 2020. pp. 38-40. ISBN 978-606-46-1322-6
115. PAGA, T-D. *Basmul-perlă a literaturii populare, valori formative.* În: *Istorie, cultură, tradiție-sufletul unei nații:* simp. intern., Vânători-Neamț, iulie 2019. P. Neamț: Graph-Est, 2019. pp 69-71. ISSN 2069 – 928X
116. PAGA, T-D. *Trezirea interesului pentru lectură în cadrul activităților didactice.* În: *Portrete de dascăli:* simp. intern., Ucraina, 25-27 iulie, 2019. Caracal: Hoffman, 2019. pp. 75-76. ISBN 978-606-46-0906-9
117. PAGA, T-D. *Competența de comunicare literar-artistică în ciclul primar.* În: *Revista AGIRO:* conf., Chișinău-Ștefan Vodă, 22-25 iulie 2019. Caracal: Hoffman, 2019. pp. 104-106. ISSN 1844-7899
118. PAGA, T-D. *Premise ale formării competențelor literar-artistice ale elevilor din clasele primare.* În: *Probleme actuale ale științelor umanistice.* Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.18. Partea 1: conf., Chișinău, 1 ianuarie 2019. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă“, 2019. pp 196-206. ”ISBN 978-9975-46-235-8
119. PAGA, T-D. *Basmul, mijloc de stimulare a interesului pentru lectură la elevii din ciclul primar.* În: *Mica didactică a lecturilor de azi.* Iași: STEF, 2019. pp. 36-40. ISBN 978-606-028-240-2
120. PAGA, T-D. *Formarea competenței de lectură, obiectiv important al învățământului primar.* În: *Revista opiniilor didactice.* 2019, nr. 1, pp. 17-20. ISSN-L-2734-4193
121. PAGA, T-D. *Ion Creangă și contribuția sa la evoluția basmului românesc.* În: *Revista AGIRO:* conf., Eforie Sud, 9-13 iulie 2018. Caracal: Hoffman, 2018. pp. 79-81. ISSN 1844-7899
122. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Pitești: Paralela 45. 2004. 203 p. ISBN 973-593-835-9
123. PAMFIL, A. *Didactica limbii și literaturii române.* Cluj-Napoca: Dacia. 2000
124. PAMFIL, A. *Studii de didactica literaturii române.* Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință. 2006
125. PARFENE, C. *Teorie și analiză literară.* Iași: Științifică. 1993. 375 p. ISBN: 973-44-0115-7

126. PARFENE, C. *Literatura în școală*. Iași: Editura U.A.I. C. 1997. 299 p. ISBN 973-9312-01-2
127. PASCADI, I. *Nivele estetice*. București: EDP. 1972
128. PAVILESCU, M. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, 2010. 384 p. ISBN 978-973-135-562-7
129. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Sigma, 2013, ISBN 978-973-649-875-6
130. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 311 p. ISBN 9975-906-41-9
131. PETEAN, A. PETEAN, M. *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*. Cluj Napoca: Limes. 2010
132. PETRAS, I. *Teoria literaturii*. București: E.D.P. 2009. ISBN 9789733026389
133. PETRE, G. M. *Basmul popular și basmul cult, algoritm narativ, stereotipii, dimensiuni estetice, și didactice*. lucrare grad I, Universitatea din Pitești. 2016. În: <https://n9.cl/vgmx8> (accesat 15.01, 2025)
134. PETRENCO, L., POPOVICI, A. *Formarea deprinderilor de vorbire, citire și scriere prin audiere*. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*, vol.1, 2009. ISBN 978-9975-46-334-8
135. PÎRÎIALĂ, O., RADU M. A., CHIRAN, R. *Comunicare în limba română*, Manual pentru clasa I. București: E. D. P. 2018
136. PLATON. *Phaidros*. București: Humanitas, 1993. 190 p. ISBN 978-973-50-3321-7 <https://rb.gy/plgsys>.
137. POP, M. *Metode noi în cercetarea structurii basmelor*. În: *Folclor literar românesc*. Univ. din Timișoara. 1967
138. POP, M., RUXĂNDOIU, P. *Folclor literar românesc*, București: E.D.P. 1991. 306 p.
139. POPOVA, V. *Repere epistemologice și metodologice ale formării la elevi a noțiunilor de teorie literară*. În: *Acta et commentationes (Științe ale educației)*, 2018, nr 2, p.107 – 114, ISSN: 1857-0623
140. POPOVA, V. *Metodologia predării noțiunilor de teorie literară în procesul formării elevului-interpret al textului artistic*. Teza de dr. șt. ped. 2019
141. PREDUCA, C. *Problematika și simbolurile basmului*. Lucrare de diplomă. Pitești: Universitatea din Pitești. 2013
142. PROPP, VI. *Morfologia basmului*. București: Univers. 1970

143. RADU, A., JELER, R. *Limba și literatura română, manual pentru clasa a IV-a, semestrul I și semestrul al II-lea*. București: Grup Editorial Art. 2016
144. RADU, C. *Artă și convenție*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. ISBN: 973-29-0044-X
145. RADU-ȘCHIOPU, A. *Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română*. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău: CEP UPSC. 2013
146. *Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* [online]. Comisia Europeană. 2006 [citat 24.08.2020]. Disponibil: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962>
147. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național*. Document de politici educaționale. În: <https://www.edu.ro>, accesat 31.10.19
148. ROȘIANU, N. *Stereotipia basmului*. București: Univers. 1973
149. RUSU, M.-N.. *Competența de comunicare – perspective de abordare*. În: *Limba română*, 2009. nr. 11-12
150. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Ch: CEP UPSC „I. Creangă”, 2008. 172 p. ISBN: 978-9975-46-026-2
151. SALADE, D. *Receptarea noului în practica școlară*. În: *Dezbateri de didactică aplicativă*. Cluj-Napoca: Presa Universității Clujene. 1997
152. SARTRE J-P. *Was ist Literatur?* În: W. ISER. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45, 2006
153. SÂMÎHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Art, 2014. 408 p. ISBN: 978-606-710-005-1
154. SERVAN-SCHREIBER, J. J. *Sfidarea mondială*. București: Humanitas, 1990. 204 p. ISBN: 973-28-0159-X
155. SINGER, M. *Realizarea unui curriculum centrat pe competențe – o provocare asumată*. În: *Revista de Pedagogie*. București: IȘE, 2003
156. STĂNCIUGELU, I., TUDOR, R. ș.a. *Teoria comunicării*. București: Tritonic, 2014. 440 p. ISBN: 978-606-749-002-2
157. ȘCHIOPU, C. *Dezvoltarea gândirii critice în procesul receptării textului artistic*. În: *Limba română*. 2011, nr.1-2. ISSN 0235-9111
158. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Pitești: Carminis, 2009. 333 p. ISBN 9789731230955

159. ȘCHIOPU, C. *Metodologia ELA a elevilor*. Teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016
160. ȘCHIOPU, C. *Formarea la elevi a competenței lectorale*. În: *Limba română*, 2014, nr. 6.
161. ȘCHIOPU, C., PÂSLARU, VI. *Literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*. Chișinău: Lumina, 1995. 248p. ISBN 5-372-01492-X
162. ȘCHIOPU, U. *Psihologia copilului*, București: România Press. 2009. 217 p. ISBN 973-8236-98-1
163. ȘCHIOPU, U., VERZEA, E. *Psihologia vârstelor*. București: EDPRA. 1997. ISBN 973-30-5798-3
164. ȘEINEANU, L. *Basmele române în comparație cu legendele antice clasice și în legătură cu basmele popoarelor învecinate și ale tuturor popoarelor romanice. Studiu comparativ*. București: Lito-tipografia Carol Göbl, 1895 În: <https://shorturl.at/swKjA> (accesat 15.01.2025)
165. ȘOVA, T., *Pedagogie. Suport de curs*. Bălți: Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2016, p. 62 – 180 p. ISBN 978-9975-132-72-5
166. *Testing for Competence Rather Than Intelligence*) UNICEF, Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor. București: MarLink, 2003
167. TOMASEVSKI, B. *Teoria literaturii. Poetica*. București: Univers. 1973
168. VERZEA, E., VERZEA, F. *Psihologia vârstelor*, București: Pro Humanitate, 2000, ISBN 973-99734-4-2
169. VIANU, T. *Estetica*. București: Orizonturi, 1997. 438 p. ISBN 973-9154-719
170. VÎLCU, M. *Lectura ca act de comunicare: repere metodologice*. În: *Lectura sub presiunea canonului? Lucrările Simpozionului Internațional* (București, 19-20 martie, 2010). București: Gabriel. 2010. p. 156-161. ISBN 978-606-8177-16-8
171. VÎLCU, M. *Educația literar-artistică și lingvistică a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale*. Teza dr. șt ale educației. 2022
172. VRABIE, G. *Proza populară românească*, Colecția „Sinteze Lyceum”, București: Albatros. 1986
173. WALLON, H. *Evoluția psihologică a copilului*. București: E.D.P. 1975
174. ZLATE, M., GOLU, P., VERZA, E., *Psihologia copilului-Manual pentru școli normale*. București: E.D.P. 1998. ISBN 973-30-3771-0
175. ZLATE, M., *Introducere în psihologie*. București: Polirom. 2015. 416 p. ISBN 978-973-46-5829-9



În limba rusă:

176. БАТИЩЕВ Г. Философские проблемы деятельности. Материалы круглого стола.  
În: *Вопросы философии*. 1985, nr. 2. ISSN: 0042-8744
177. КВЯТКОВСКИЙ Е. В. О путях повышения нравственно-эстетического влияния искусства слова на учащихся средней школы. În: *Советская педагогика*, 1981, nr.2  
КУДИНА Г. Н., МЕЛИК-ПАШАЕВ А. А., НОВЛЯНСКАЯ З. Н. *Как развивать художественное восприятие у школьников*. Москва: Знание, 1988. 80 с.
178. КУДРЯШЕВ Н. И. *Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы*. Москва: Просвещение, 1981. 189 с.
179. КУРДЮМОВА Т. Ф. *Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в классах средней школы*. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1973. 33 с.
180. КУШАЕВ Н. А. Система учебно-воспитательной работы по литературе и развитие художественного восприятия школьников. În: *Совершенствование литературного развития школьников*. Под редакцией Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева. Москва: НИИ Общей Педагогике АПН, 1979. с. 30 – 71 .
181. ЛЕЙБСОН В. И. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках и в процессе внеклассной работы по литературе. În: *Совершенствование литературного развития школьников*. Москва: НИИ общей педагогике АПН СССР, 1979, с. 91 – 135.
182. ЛИХАЧЕВ В.Т., КВЯТКОВСКИЙ Е.В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы. Научно-теоретическая концепция исследования НИИ Художественного Воспитания АПН СССР. În: *Советская педагогика*, 1980, nr.7, с. 27-37.
183. МАРАНЦМАН В. Г. Анализ литературного произведения и развитие читателя школьника. În: *Литература в школе*, 1980, nr. 1, с. 5-35. ISSN: 0130-3414.
184. НИКОЛЬСКИЙ В. А. *Методика преподавания литературы в средней школе*. Москва: Просвещение, 1971. 248 с.
185. ПАНИНА, Т. С. ВАВИЛОВА Л. Н. *Современные способы активизации обучения*. Москва: Академия, 2008. 176 с. ISBN: 978-5-7695-5042-3.
186. СМОЛКИН А. М. *Методы активного обучения*. Москва: Высш. шк., 1991. 176 с. ISBN: 5-06-002142-4.

187. СТРЕЛЬЦОВА Л. Е. *Литературное чтение. 3 класс. Методические рекомендации*. Москва: Ювента, 2003. 192 с., ISBN: 5-85429-177-0.
188. ЧЕРКЕЗОВА М. В. Принципы общности и национального своеобразия литератур народов СССР в преподавании русской литературы в национальной школе. Автореферат дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1980. 32 с.

În limba engleză:

189. DUBOIS, D. D., *Competency-based performance improvement: A strategy for organisational change*. Amherst, MA: HRD Press Inc., 1993
190. DUNDES, A., *The Morphology of North American Indian Folktales*, FFC 195, Helsinki, 1964; În vol. *The Study of Folklore*, New Jersey, 1965.
191. BARTHES, R., *Introduction à l'analyse structurale des récits*, în *Communications*, 1966, nr. 8.
192. GAGNÉ, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th Edition). New York: CBS College Publishing, 1985.
193. GLENBERG, A. M., et LANGSTON, W. E., *Comprehension of illustrated text: Pictures help build mental models*. *Journal of Memory and language*. Vol. 31, 1992.
194. MCCLELLAND, D. C., *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, Harvard University. În: <https://n9.cl/khy10> (accesat 15.01.2025)

În limba franceză:

195. BRÉMOND, C.I. *Le message narratif*, în *Communications*, 1964, nr. 4, pp. 4—32).
196. BRONCKART J. P., DOLZ J., *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?* In: *L'énigme de la compétence en éducation*. Paris: De Boeck Supérieur, 2002,. ISBN 9782804140199.
197. *Grande Enciclopedia di Arti, Scienze, Tecniche, Lettere, Storia, Filosofia, Geografia, Musica, Diritto, Economia, Sport e Spettacolo*, Bologna: Zanichelli editore, 2007, pagina 802. ISBN: 88-08-04221-9 - EAN13: 9788808042217.
198. GREIMAS, A. J. *Sémantique structurale*, Paris, 1966, cap. *Réflexions sur les modèles actantiels și A la recherche des modèles de transformation*). În: <https://n9.cl/pqfkv> (accesat 15.01.2025)
199. GREIMAS, A.J., *Eléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique*.
200. HENRY, J., CORMIER, V. Qu'est-ce qu'une compétence? En: *Les archives de DISCAS*, 2006.

201. JONNAERT, Ph. *Sur quels objets évaluer des compétences?* În: <https://n9.cl/ir92h>  
(accesat 15.01.2025)
202. PERRENOUD, P. *Développer des compétences dès l'école?* În: <https://n9.cl/88w0oz>  
(accesat 15.01.2025)
203. PIAGET, J., ET INHELDER, B., *La psihologie de l'enfant*, 1966, Presses  
Universitaires de France.
204. POSLANIEC, C. et HOUYEL, .C, *Activités de lecture à partir de la littérature de  
jeunesse, la lecture de l'image et son interprétation*,. Paris: Hachette Education, ISBN  
9782011712509.
205. SCALLON Ge. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. 2  
e édition. Bruxelles: Éditions de Boeck Université, 2007, p.104.
206. TZVETAN, T, *Les catégories du récit littéraire*. În: <https://n9.cl/lok3z> (accesat  
15.01.2025)

## ANEXE

### Anexa nr. 1: Proba de evaluare a vocabularului elevilor

Ascultați poezia pe care eu o voi citi în continuare. În unele locuri lipsesc cuvinte. Voi sunteți atenți și completați cu cuvintele care lipsesc, amintindu-vă întâmplările din povestea *Cei trei purceluși*.

Purcelușii-au hotărât  
Să se-apuce de ...(*zidit*)  
O căsuță călduroasă,  
Pentru iarna (*friguroasă*)  
Și mezinul a muncit  
O casă de paie-a...(*clădit*)  
Dar lupul, dintr-o suflare  
A împrăștiat-o-n ... (*zare*)/  
Nuf-Nuf, în apropiere,  
Făcu una de ... (*nuiete*)  
Lupul a suflat odată  
Și a dărâmat-o... (*toată*)  
Naf-Naf purcelul cel mare  
Construiește cu ... (*răbdare*)  
O casă din cărămidă ,  
Frumoasă dar și ... (*solidă*)  
Alergând în goana mare/  
Ei își caută ... (*scăpare*)  
La Naf-Naf, fratele lor  
Care le da ... (*ajutor*)  
Împreună au reușit  
Și pe lup l-au ...(*izgonit*)  
Cei mai mici au învățat  
Că un lucru adevărat  
Se face în timp cu greu  
Și te apără de ...(*rău*).

## **Anexa nr. 2: Proba de evaluare a capacității de recunoaștere a basmului**

### ***Identificați întâmplarea lipsă din poveste. Denumiți povestea.***

.... „Biata copilă rămăsese singură-singurică în pădurea cea nesfârșită.... Într-un sfârșit începu să alerge și gonia întruna peste bolovani și printre măracini, iar fiarele sălbatice treceau în fugă pe dinaintea ei, dar nu-i făceau niciun rău. Alergă ea așa, cât o mai ținură picioarele, și dădu cu ochii de o căsuță și intră înăuntru să se odihnească“.

.....  
„Și fiindcă se simțea grozav de obosită, dădu să se culce într-un pătuț, dar nici unul nu i se potrivea din cele șapte: unul era prea lung, altul prea scurt și abia ultimul pătuț se nimeri să fie pe măsura ei. Fata se culcă în el și adormi“.

Când se întunecă de-a binelea, sosiră și stăpânii căsuței. Erau .....

*(Albă ca zăpada și cei șapte pitici)*

### **Anexa nr. 3: Proba de evaluare a capacității de înțelegere a celor citite/ascultate**

1. În ceea ce urmează vă voi citi câteva enunțuri din povești:

*„A fost odată o fetiță zglobie și drăgălașă, pe care o iubea oricine de cum o vedea. Dar mai dragă decât oricui îi era bunicii, care nu știa ce daruri să-i mai facă. Odată, bunica îi dăruie o scufiță roșie, și pentru că-i ședea tare bine fetei și nici nu mai voia să poarte altceva pe cap.“*

*( Scufița Roșie)*

*„Femeia asta tare frumoasă, dar nespuse de trufașă și mândră, și n-ar fi îngăduit nici în ruptul capului s-o întrecă altă în frumusețe. Avea o oglindă fermecată și ori de câte ori se privea într-însa, nu uita să o întrebe:“*

*(Albă ca Zăpada și cei 7 pitici)*

*„Un dușman de lup - s-apoi știți care? - chiar cumătrul caprei, care de mult pândea vreme cu prilej ca să pape iezii, trăgea cu urechea la păretele din dosul casei, când vorbea capra cu dâșii.“*

2. Vă voi ruga să spuneți ce știți despre lupul cel rău, Scufița Roșie, oglinda fermecată?

**Anexa nr. 4: Proba de evaluare a capacității elevilor de a identifica, în baza imaginilor din basme, perechile aflate în raport contrar.**

1. Aveți mai multe imagini. Pentru imaginile din prima coloană, alegeți o imagine contrară.



**Contrarii**



**Anexa nr. 5 : Proba de evaluare a capacității elevilor de a identifica, în baza enunțurilor din basme cuvintele aflate în raport contrar**

1. *Eu voi spune câteva enunțuri. Sunteți atenți și completați cu acele cuvinte care se potrivesc, în funcție de ce știți voi din povești.*

Fata babei era leneșă, iar fata moșneagului era....( *harnică*);

Zâna era bună, vrăjitoarea era...( *rea*).

Făt-Frumos era curajos, zmeul era .....( *laș*).

Iedul cel mare era obraznic, cel mic era ....( *cuminte*)

Împăratul locuia într-un palat, omul cel sărac locuia...(în colibă)



**Anexa nr. 6: Chestionar de evaluare inițială ( elevii claselor I-a)**

1. Bifați căsuța cu răspunsul care vi se potrivește.

		deloc	uneori	des
I <sub>1</sub>	Îmi place să ascult povești			
I <sub>2</sub>	Urmăresc desene animate inspirate din povești			
I <sub>3</sub>	Tata îmi citește povești			
I <sub>4</sub>	Mama îmi citește povești			
I <sub>5</sub>	Părinții îmi cumpără cărți cu povești			
I <sub>6</sub>	Colorez imagini din povești			
I <sub>7</sub>	Știu să povestesc poveștile cunoscute			
I <sub>8</sub>	Recunosc personajele din povești după spusele lor sau după ceea ce fac			
I <sub>9</sub>	Am personaje îndrăgite			
I <sub>10</sub>	Învăț multe lucruri din basme			

**Anexa nr. 7: Chestionar aplicat elevilor claselor a II-a, a III-a și a IV-a cu privire la lectura basmelor**

*Încercuieți răspunsul care vi se potrivește, completează spațiile punctate.*

Ești elev în clasa....., ești **fată/băiat**.

**1. Ți place să citești:**

- a. Foarte mult
- b. Mult
- c. Puțin
- d. Deloc

**2. Cât de des obișnuiești să citești (altceva decât lecțiile de zi)?**

- a. În fiecare zi
- b. O dată pe săptămână
- c. O dată pe lună
- d. Deloc

**3. Care este motivul pentru care citești?**

- a. Îmi place foarte mult
- b. Mă relaxează
- c. Din obligație
- d. Nu citesc

**4. Ce îți place mai mult să citești?**

- a. Poezii
- b. Basme
- c. Ghicitori
- d. Nimic

**5. Ce fel de basme preferi? ( în funcție de personaje?)**

- a. Cu animale
- b. Cu prințese și zâne
- c. Cu Feți-Frumoși
- d. Cu copii

**6. Scrie trei titluri ale basmelor care ți-au plăcut cel mai mult.**

**7. De unde obișnuiești să citești basmele?**

- a. Am cărți de basme acasă
- b. Împrumut cărți de la bibliotecă sau de la colegi
- c. De pe internet
- d. Din manual

**8. Enumeră cel puțin trei autori de basme citite de tine:**

**9. Dacă ar fi să te întâlnești cu un personaj din basmele citite de tine, cine ți-ar**

**plăcea să fie? Scrie numele lui în spațiul rezervat.**

.....

**10. Ce crezi că ai învățat din basmele citite?**

.....

**Anexa nr. 8: Răspunsurile date la întrebările chestionarului cu privire la lectura basmelor (elevii claselor a II, III, IV-a)**

Item	Răspuns	nr.	Răspuns	nr.	Răspuns	nr.	Răspuns	nr.
1.Îți place să citești:	Foarte mult	27	Mult	22	Puțin	40	Deloc	46
2.Cât de des obișnuiești să citești ?	În fiecare zi	36	O dată pe săptămână	13	O dată pe lună	40	Deloc	46
3.Care este motivul pentru care citești?	Îmi place foarte mult	30	Mă relaxează	19	Din obligație	40	Nu citesc	46
4.Ce îți place mai mult să citești?	Poezii	30	Basme	27	Ghicitori	32	Nimic	46
5.Ce fel de basme preferi?	Cu animale	24	Cu zâne	46	Cu Feți Frumoși	38	Altele	27
6.Ce basme ți-au plăcut cel mai mult? ( scrie cel puțin trei titluri)	<i>Fata babei și fata moșneagului</i>	43	<i>Capra cu trei iezi</i>	36	<i>Scufița Roșie</i>	29	Alte basme	27
7.De unde obișnuiești să citești basmele	Am cărți de basme acasă	23	Împrumut cărți de la bibliotecă sau de la colegi	27	De pe internet	16	Din manual sau deloc	69
8.Enumeră cel puțin trei autori de basme citite de tine:	Ion Creangă	47	Petre Ispirescu	26	Frații Grimm	15	Alți autori	20
9.Dacă ar fi să te întâlnești cu un personaj din basmele citite de tine, cine ți-ar plăcea să fie?	Fata moșului	31	Făt-Frumos	26	Cu o prințesă/zână	23	Alte personaje	32
10.Ce crezi că ai învățat tu din basmele citite?	Să fii bun	32	Să fii curajos	30	Să fii cinstit	21	Altceva	20

## **Anexa nr. 9: Chestionar pentru profesori privind preferințele de lectură ale elevilor**

Sunteți cadru didactic cu o vechime de.....gradul didactic.....manageriați colectivul de elevi al clasei.....și predați la o școală din mediul rural/urban,

1. Câți dintre elevii dv. considerați că sunt pasionați de lectură?
    - a. Foarte mulți
    - b. Mulți
    - c. Puțini
  2. Ce gen de texte sunt mai mult agreate de către elevii dv?
    - a. Texte narative
    - b. Texte lirice
    - c. Texte nonliterare
  3. Ce text narativ este mai captivant pentru elevii dv.?
    - a. Basmul
    - b. Legenda
    - c. Descrierea
    - d. Povestirea
    - e. Alt tip de text
  4. Ce scop urmăriți în procesul de predare a basmului:
    - a. Trezirea interesului pentru lectură
    - b. Valorificarea mesajului
    - c. Captarea atenției elevilor
    - d. Altceva (precizați)
5. Alegeți dintre speciile enumerate pe care preferați să le predați: povestea, povestirea, basmul, legenda, schița, descrierea, nuvela. Argumentați.
- a. În primul rând: \_\_\_\_\_
  - b. în al doilea rând: \_\_\_\_\_
  - c. în al treilea rând: \_\_\_\_\_
- 
6. Enumerați cel puțin trei metode pe care le folosiți într-o lecție în care se studiază un basm/un fragment dintr-un basm.
7. Explicați în câteva enunțuri avantajele unei metode utilizate la lecție în procesul de studiere a basmului
- 
8. Numiți 1 – 3 activități pe care le organizați în afara lecției, axate pe studierea basmului:

**Anexa nr. 10: Răspunsurile profesorilor la subiectele chestionarului din anexa 9**

Item	Răspuns	nr	Răspuns	nr	Răspuns	nr.	Răspuns	nr
1. Câți dintre elevii dv. considerați că sunt pasionați de lectură?	Foarte mulți	7	Mulți	9	Puțini	24		
2. Ce gen de texte sunt mai mult agreate de către elevii dv.?	Texte narative	17	Texte lirice	14	Texte nonliterare	9		
3. Ce text narativ este mai captivant pentru elevii dv.?	Povestirea	16	Basmul	10	Legenda	8	Descrierea	4
4. Ce scop urmăriți în procesul de predare a basmului?	Captarea atenției elevilor	18	Trezirea interesului pentru lectură	11	Valorificarea mesajului	5	Altceva	6
5. Alegeți dintre speciile enumerate pe care preferați să le predați: povestea, povestirea, basmul, legenda, schița, descrierea, nuvela. Argumentați.	În primul rând: <i>povestirea</i>	17	în al doilea rând: <i>legenda</i>	9	în al treilea rând: <i>basmul</i>	6	Altele	8
6. Enumerați cel puțin trei metode pe care le folosiți într-o lecție în care se studiază un basm/un fragment dintr-un basm.	<i>Lectura explicativă</i>	21	<i>Povestirea</i>	14	<i>Altele</i>	5		
7. Explicați în câteva enunțuri avantajele unei metode utilizate la lecție în procesul de studiere a basmului								
8. Numiți 1 – 3 activități pe care le organizați în afara lecției, axate pe studierea basmului	dramatizare	19	concursuri	7	Medalion literar	5	Altele	9

## **Anexa nr. 11: Recunoaștem și restabilim basmele (1)**

- 1 Ordonăți fragmentele din basmul următor în funcție de desfășurarea întâmplărilor.
- 2 Încercuiți din variantele propuse (a, b, c, d,) cu privire la ordinea desfășurării acțiunii pe cea atestată în operă.

### **Fântâna fermecată**

de Frații Grimm

1. O duse pe fată lângă o ușă grea, care, când se deschise, lăsa să cadă peste ea o ploaie de monede care i se lipiră de haine și pantofi. Îi înapoie fusul pierdut, închise ușa și Hilda se văzu singură în fața ușii casei sale. Când o văzu, cocoșul cânta cu bucurie: "Cucurigu! Fata de aur a sosit!"

Când îl auziră, Alda și mama sa alegeară să o îmbrățișeze pe Hilda, pe care o crezuseră pierdută. Dar, imediat, începură să o întrebe de unde venise cu atâtea bogății. Hilda povesti întreaga sa aventură, iar ambițioasa mamă consideră că fiica cea mare ar putea aduce și mai mare profit. O convinse pe aceasta să-și încerce norocul și Alda se apucă de tors lângă fântână. Se prefăcu apoi că îi scăpă fusul din mâini și îl aruncă pe fundul fântânii. Apoi, se aruncă în fântână să-l caute.

Se trezi în acel loc minunat și văzu căsuța unde se coceau pâinicile. Dar acestea o rugară să le scoată din cuptor, ea spuse că sunt prea multe și ca vătraiul e prea greu, așa că își continua drumul. Întâlni apoi mărul plin de fructe, care o ruga să-l scuture, dar Alda văzu ca această treabă era foarte grea pentru ea și își continua drumul fără să-l ajute.

2. Într-o zi, când Hilda își terminase treburile și torcea lângă fântână, își înțepa degetul și mânji fusul cu sânge. Vru să-l spele, dar fusul îi scăpă din mâini și căzu în fântână. Fata plânse mult și, când îi povesti mamei sale ce i se întâmplase, aceasta dădu din umeri cu dispreț, spunându-i să găsească o cale de a scoate fusul din fântână. Hilda încerca să-i facă pe plac și când se aplecă pe marginea fântânii, alunecă și căzu în apă, apoi leșină.

Când deschise ochii, se afla într-un loc minunat. Văzu nu departe o căsuță de țară și se îndreptă către ea. Cum nimeni nu răspunse, deschise ușa și văzu că într-un cuptor se coceau multe pâinici, care țipau:

- Suntem deja coapte! Scoate-ne de aici!

Hilda scăpă pâinile de pericolul de a fi arse și își continua drumul, până ajunse la un măr plin de fructe și încovoiat din cauza greutateii, care striga:

- Crengile mele sunt grele! Scătură-mă ca să cadă fructele coapte! Scătură-mă!

Așa făcu Hilda, și mărul își ridică crengile către cer. Fata continua să meargă și ajunse la o căsuță a cărei stăpână stătea în ușă. Era o bătrână care avea niște dinți atât de mari, încât îi ieșeau printre buze. Speriată, vru să fugă, dar bătrâna îi spuse cu o voce blândă și suavă:

- Nu pleca. Mi-ar plăcea să rămâi cu mine! Rămâi și am să te răsplătesc! Tot ce vreau este să-mi faci patul și să scuturi salteaua, ca fulgii din ea să zboare precum cei de zăpadă. Sunt bătrâna mamă Promoroacă.

Fata rămase și fu foarte fericită acolo, pentru că muncea fără ca nimeni să o bombăne. Dimpotrivă, bătrâna o copleșea cu laude mai tot timpul. Până când, într-o zi, fata simți dorința de a-și revedea mama și îi spuse acest lucru bătrânei mamei Promoroacă.

-Bine, răspunse bătrâna. Ai fost foarte bună cu mine și am să te conduc eu însămi. Dar înainte, vreau să-ți dau ceva.

3. Când îl auziră, Hilda și mama fugiră să o întâmpine, dar mare le fu mirarea când o văzură mândrită de noroi din cap până-n picioare. Și, când mama încerca să protesteze în ceea ce privește comportamentul bătrânei mame Promoroacă, Alda, însăși, îi răspunse complet schimbată:

"Nu, mamă. Am primit ceea ce meritam. Nu am știut să fiu bună cu pâinicile, nici cu mărul, nici cu mama Promoroacă. Nici măcar pe tine nu te-am ajutat vreodată. Dar, de azi înainte, mă voi schimba."

Și, într-adevăr, din acea zi, Alda fu bună, atentă și muncitoare, ca și sora ei mai mică și ca orice fată cuminte.

4. Era odată o mamă văduvă, care trăia împreună cu cele două fiice ale sale: Alda și Hilda. Prima era urâtă, neatentă și leneșă; în timp ce a doua era frumoasă ca soarele, atentă și muncitoare. Mama o prefera pe prima fată, iar pe cea de-a doua o însărcina cu treburile cele mai grele.

5 Astfel ajunse la casa Mamei Promoroacă. Bătrâna îi ceru să rămână la ea și Alda accepta. Dar în curând se sătura de treaba pe care trebuia să o facă și renunță să mai facă paturile și să scuture saltelele. Mama Promoroacă se sătură și ea de lenevia Aldei, o făcu să se dea jos din pat într-o zi și îi spuse că nu mai avea nevoie de serviciile ei.

Alda se bucură la gândul că se întoarce acasă și crezu că își va primi și recompensa. Bătrâna o conduse până la ușă și, când Alda ieși, în loc de aur, căzu pe ea o ploaie de noroi. Ușa se închise și tânăra se văzu foarte aproape de casă. Când cocoșul o văzu, începu să cânte: "Cucurigu! Fata neagră a sosit!"

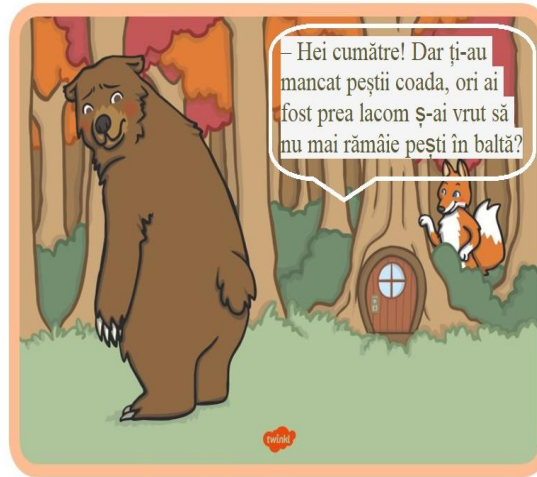
- a. 1. 2. 3. 4. 5
- b. 2. 4. 3. 1. 2.
- c. 4. 2. 1. 5. 3.
- d. 2. 1. 4. 3. 5.

## Anexa nr. 12: Recunoaștem și restabilim basmele, activitate 2

1. Ordonăți imaginile din următoarele benzi desenate, în funcție de desfășurarea întâmplărilor atestată în operă.







2. Scrieți titlul poveștii și autorul ei.....

### **Anexa nr. 13: Recunoaștem și restabilim basmele“ (3)**

1. Ordonăți ideile principale în funcție de desfășurarea evenimentelor:

„Prințul fermecat” de Frații Grimm

- a) Într-o zi, mingea de aur a prințesei a căzut în fântână.
- b) La îndemnul împăratului, prințesa a poftit broscoiul la masă.
- c) Broscoiul s-a transformat într-un prinț chipeș.
- d) Prințesa i-a promis broscoiului prietenia, în schimbul recuperării mingii de aur.
- e) Broscoiul a venit la palat după prințesă.
- f) Jucăria preferată a fetei era o minge de aur.
- g) Un împărat avea multe fete, dar cea mai mică era cea mai frumoasă.
- h) Îngrozită, fata a aruncat broscoiul.
- i) După ce și-a recuperat mingea, fata a fugit.

„Lebedele” de Hans Christian Andersen

1. Fata a început să țese cămăși din fire de urzici.
2. Rămas văduv, regele s-a căsătorit cu o femeie rea care a vrăjit prinții și a alungat pe Eliza.
3. Când Eliza s-a întors la palat, mama vitregă era invidioasă pe frumusețea ei.
4. O zână i-a dezvăluit cum poate să îi scape pe frații ei de vrajă.
5. Fata a început să țese cămăși din fire de urzici.
6. Era odată un rege care avea 11 fii și o fiică.
7. Acuzată de vrăjitorie, Eliza a fost întemnițată.
8. Când Eliza s-a întors la palat, mama vitregă era invidioasă pe frumusețea ei.
9. În timp ce era dusă să fie arsă pe rug, au apărut-o frații ei.
10. Eliza a reușit să-i salveze pe frații ei.
11. Eliza a fugit de acasă și a aflat că frații ei sunt transformați în lebede.
12. Un prinț a dus-o la palatul său.

## Anexa nr. 14: Personajul intrus

1. Descoperiți ce personaje s-au rătăcit din alte basme.
  - a) *Capra cu trei iezi* de Ion Creangă: capra, iezi, lupul, vânătorul, ursul, Mutulică;
  - b) *Fata babei și fata moșneagului* de Ion Creangă: baba, moșneagul fata babei, fata moșului, cocoșul, Sfânta Vineri;
  - c) *Fata săracului cea isteasă* de Petre Ispirescu: țăranul sărac, țăranul bogat, boierul, Împăratul Roșu, fata săracului, Făt-Frumos;
2. Citiți cu atenție replicile personajelor de mai jos. Descoperiți care personaj s-a rătăcit apoi scrieți pe spațiile punctate numele acestuia și basmul din care face parte.

*Ei ascultară, și celelalte rațe din jurul lor îi priveau, și ziceau tare:*

- *Ia uită-te aici; mai vin alții acum, parcă n-am fi noi destule aici.*
- *Pfi! Dar ce boboc e acela? Nu, nu-l primim între noi, Doamne ferește!*
- *Și deodată, o rață mai mare zbura lângă el, s-aruncă asupra lui și-l mușcă de gât.*
- *Lasă-l în pace, strigă mama, nu face rău nimănui.*
- *Nu știi, părerea m-a amăgit, ori am auzit mai multe glasuri? Dar ce Dumnezeu?! Parcau intrat în pământ... Unde să fie, unde să fie?, se întreba lupul căutând peste tot prin casă.*
- *Asta nu-i cu puțință, răspunse mama lui. Adevărat că nu-i frumos; dar are o fire așa de bună, și înoată de minune; aș îndrăzni chiar să spun că înoată mai bine decât toți ceilalți. Cred c-o să crească frumos, Și cu vremea s-o mai potrivești el.*

*( Rățușca cea urâtă )*

Personajul.....

Basmul.....

## Anexa nr. 15: Piramida

### Fata babei și fata moșneagului

de Ion Creangă

„Erau odată un moșneag și-o babă; și moșneagul avea o fată, și baba iar o fată. Fata babei era slută, leneșă, țâfnoasă și rea la inimă; dar, pentru că era fata mamei, se alinta cum s-alintă cioara-n laț, lăsând tot greul pe fata moșneagului. Fata moșneagului însă era frumoasă, harnică, ascultătoare și bună la inimă. Dumnezeu o împodobise cu toate darurile cele bune și frumoase. Dar această fată bună era horopsită și de sora cea de scoarță, și de mama cea vitregă; noroc de la Dumnezeu că era o fată robace și răbdătoare; căci altfel ar fi fost vai și amar de pielea ei.

Fata moșneagului la deal, fata moșneagului la vale; ea după găteje prin pădure, ea cu tăbuietul în spate la moară, ea, în sfârșit, în toate părțile după treabă.

Ș-apoi, când venea moșneagul de pe unde era dus, gura babei umbla cum umblă melița; că fata lui nu ascultă, că-i ușernică, că-i leneșă, că-i soi rău... că-i laie, că-i bălaie; și că s-o alunge de la casă; s-o trimită la slujbă unde știe, că nu-i de chip s-o mai ție; pentru că poate să innărăvească și pe fata ei. Moșneagul, fiind un gură-cască, sau cum îți vrea să-i ziceți, se uita în coarnele ei, și ce-i spunea ea sfânt era.

Într-una din zile, moșneagul, fiind foarte amărât de câte-i spunea baba, chemă fata și-i zise:

— Draga tatei, iaca ce-mi tot spune mă-ta de tine: că n-o ascuți, că ești rea de gură și innărăvită și că nu este de chip să mai stai la casa mea; de-aceea du-te și tu încotro te-a îndrepta Dumnezeu, ca să nu se mai facă atâta gâlceavă la casa asta, din pricina ta. Dar te sfătuiesc, ca un tată ce-ți sunt, că, orișunde te-i duce, să fii supusă, blajină și harnică; căci la casa mea tot ai dus-o cum ai dus-o: c-a mai fost și mila părintească la mijloc!... dar prin străini, Dumnezeu știe peste ce soi de sămânță de oameni îi da; și nu ți-or putea răbda câte ți-am răbdat noi.

Atunci biata fată, văzând că baba și cu fiică-sa voiesc cu orice chip s-o alunge, sărută mâna tată-său și, cu lacrimi în ochi, pornește în toată lumea, depărtându-se de casa părintească fără nici o nădejde de întoarcere! Și merse ea cât merse pe-un drum, până ce, din întâmplare, îi ieși înaintea o cățelușă, bolnavă ca vai de capul ei și slabă de-i numărăi coastele; și cum văzu pe fată, îi zise:

— Fată frumoasă și harnică, fie-ți milă de mine și mă grijește, că ți-oi prinde și eu bine vrodată!

Atunci fetei i se făcu milă și, luând cățelușa, o spală și-o griji foarte bine. Apoi o lasă acolo și-și căută de drum, mulțumită fiind în suflet că a putut săvârși o faptă bună. Nu merse ea tocmai mult, și numai iaca ce vede un păr frumos și înflorit, dar plin de omizi în toate părțile. Părul, cum vede pe fată, zice:

— Fată frumoasă și harnică, grijește-mă și curăță-mă de omizi, că ți-oi prinde și eu bine vrodată!

Fata, harnică cum era, curăță părul de uscături și de omizi cu mare îngrijire și apoi se tot duce înaintea să-și caute stăpân. Și, mergând ea mai departe, numai iaca ce vede o fântână mîlită și părăsită. Fântâna atunci zice:

— Fată frumoasă și harnică, îngrijește-mă, că ți-oi prinde și eu bine vrodată! Fata rânește fântâna și-o grijește foarte bine; apoi o lasă și-și caută de drum. Și, tot mergând mai departe, numai iaca ce dă de-un cuptor nelipit și mai-mai să se risipească. Cuptorul, cum vede pe fată, zice:

— Fată frumoasă și harnică, lipește-mă și grijește-mă, că poate ți-oi prinde și eu bine vrodată! Fata, care știa că de făcut treabă nu mai cade coada nimănui, își suflecă mânecile, călcă lut și lipi cuptorul, îl humui și-l griji, de-ți era mai mare dragul să-l privești! Apoi își spală

frumușel mâinile de lut și porni iarăși la drum. Și mergând ea acum și zi și noapte, nu știu ce făcu, că se rătăci; cu toate acestea, nu-și pierdu nădejdea în Dumnezeu, ci merse tot înainte până ce, într-una din zile, disdimineață, trecând printr-un codru întunecos, dă de-o poiană foarte frumoasă, și în poiană vede o căsuță umbrită de niște lozii pletoase; și când s-apropie de acea casă, numai iaca o babă întâmpină pe fată cu blândețe și-i zice:

— Da' ce cauți prin aceste locuri, copilă, și cine ești?

— Cine să fiu, mătușă? Ia, o fată săracă, fără mamă și fără tată, pot zice; numai Cel-de-sus știe câte-am tras de când mama care m-a făcut a pus mâinile pe piept! Stăpân caut și, necunoscând pe nime și umblând din loc în loc, m-am rătăcit. Dumnezeu însă m-a povățuit de-am nimerit la casa d-tale și te rog să-mi dai sălășluire. —Sărmană fată! zise bătrâna. Cu adevărat numai Dumnezeu te-a îndreptat la mine și te-a scăpat de primejdii. Eu sunt Sfânta Duminică. Slujește la mine astăzi și fii încredințată că mâine n-ai să ieși cu mâinile goale de la casa mea.

— Bine, măicuță, dar nu știu ce trebi am să fac.

— Ia, să-mi lai copilașii, care dorm acum, și să-i hrănești; apoi să-mi faci bucate; și, când m-oi întoarce eu de la biserică, să le găsesc nici reci, nici fierbinți, ci cum îs mai bune de mâncat.

Și, cum zice, bătrâna pornește la biserică, iară fata suflecă mânecile și s-apucă de treabă. Întâi și-ntâi face lăutoare, apoi iese afară și începe a striga:

— Copii, copii, copii! Veniți la mama să vă lăie! Și când se uită fata, ce să vadă? Ograda se umpluse și pădurea fojgăia de-o mulțime de balauri și de tot soiul de jivine mici și mari! Însă, tare în credință și cu nădejdea la Dumnezeu, fata nu se sperie; ci le ia pe câte una și le lă și le îngrijește cât nu se poate mai bine. Apoi s-apucă de făcut bucate, și când a venit Sfânta Duminică de la biserică și a văzut copiii lăuți frumos și toate trebile bine făcute, s-a umplut de bucurie; și după ce-a șezut la masă, a zis fetei să se suie în pod și să-și aleagă de-acolo o ladă, care-a vrea ea, și să și-o ia ca simbrie; dar să n-o deschidă pân-acasă, la tată-său. Fata se suie în pod și vede acolo o mulțime de lăzi: unele mai vechi și mai urâte, altele mai noi și mai frumoase. Ea, însă, nefiind lacomă, ș-alege pe cea mai veche și mai urâtă dintre toate. Și când se dă cu dânsa jos, Sfânta Duminică cam încrețește din sprâncene, dar n-are încotro. Ci binecuvântează pe fată, care își ia lada în spate și se întoarnă spre casa părintească cu bucurie, tot pe drumul pe unde venise. Când, pe drum, iaca cuptorul grijit de dânsa era plin de plăcinte crescute și rumenite... Și mănâncă fata la plăcinte, și mănâncă, hăt bine; apoi își mai ia câteva la drum și pornește. Când, mai încolo, numai iaca fântâna grijită de dânsa era plină până-n gură cu apă limpede cum îi lacrima, dulce și rece cum îi gheața. Și pe colacul fântânii erau două pahare de argint, cu care a băut la apă până s-a răcorit. Apoi a luat paharele cu sine și a pornit înainte. Și mergând mai departe, iaca părul grijit de dânsa era încărcat de pere, galbene ca ceara, de coapte ce erau, și dulci ca mierea. Părul, văzând pe fată, și-a plecat crengile-n jos; și ea a mâncat la pere și și-a luat la drum câte i-au trebuit. De-acolo mergând mai departe, iaca se întâlnește și cu cățelușa, care acum era voinică și frumoasă, iară la gât purta o salbă de galbeni pe care a dat-o fetei, ca mulțumită pentru că a căutat-o la boală. Și de aici, fata, tot mergând înainte, a ajuns acasă la tată-său.

Moșneagul, când a văzut-o, i s-au umplut ochii de lacrimi și inima de bucurie. Fata atunci scoate salba și paharele cele de argint și le dă tătâne-său; apoi deschizând lada împreună, nenumărate herghelii de cai, cirezi de vite și turme de oi ies din ea, încât moșneagul pe loc a întinerit, văzând atâtea bogății! Iară baba a rămas opărită și nu știa ce să facă de ciudă. Fata babei atunci și-a luat inima-n dinți și a zis:

— Las', mamă, că nu-i prădată lumea de bogății; mă duc să-ți aduc eu și mai multe. Și cum zice, pornește cu ciudă, trăsând și plesnind. Merge și ea cât merge, tot pe acest drum, pe unde fusese fata moșneagului; se întâlnește și ea cu cățelușa cea slabă și bolnavă; dă și ea de părul cel ticsit de omide, de fântâna cea mălită și seacă și părăsită, de cuptorul cel nelipit și aproape să se

risipească; dar când o roagă și cățelușa, și părul, și fântâna, și cuptorul ca să îngrijească de dânsule, ea le răspundea cu ciudă și în bătaie de joc:

— Da' cum nu!? că nu mi-oi feșteli eu mânuțele tătucei și a mămucei! Multe slugi ați avut ca mine? Atunci, cu toatele, știind că mai ușor ar putea căpăta cineva lapte de la o vacă stearpă decât să te îndatorească o fată alintată și leneșă, au lăsat-o să-și urmeze drumul în pace și n-au mai cerut de la dânsa nici un ajutor. Și mergând ea tot înainte, a ajuns apoi și ea la Sfânta Duminică; dar și aici s-a purtat tot hursuz, cu obrăznicie și prostește. În loc să facă bucatele bune și potrivite și să lăie copiii Sfintei Duminici cum i-a lăut fata moșneagului de bine, ea i-a opărit pe toți, de țipau și fugeau nebuni de usturime și de durere. Apoi bucatele le-a făcut afumate, arse și sleite, de nu mai era chip să le poată lua cineva în gură... și când a venit Sfânta Duminică de la biserică, și-a pus mâinile-n cap de ceea ce-a găsit acasă.

Dar Sfânta Duminică, blândă și îngăduitoare, n-a vrut să-și puie mintea c-o sturlubatică și c-o leneșă de fată ca aceasta; ci i-a spus să se suie în pod, să-și aleagă de-acolo o ladă, care i-a plăcea, și să se ducă în plata lui Dumnezeu. Fata atunci s-a suit și și-a ales lada cea mai nouă și mai frumoasă; căci îi plăcea să ia cât de mult și ce-i mai bun și mai frumos, dar să facă slujbă bună nui plăcea. Apoi, cum se dă jos din pod cu lada, nu se mai duce să-și ia ziua bună și binecuvântare de la Sfânta Duminică, ci pornește ca de la o casă pustie și se tot duce înainte; și mergea de-i pârlăiau călcâiele, de frică să nu se răzgândească Sfânta Duminică să pornească după dânsa, s-o ajungă și să-i ieie lada. Și când ajunge la cuptor, frumoase plăcinte erau într-însul! Dar când s-apropie să ia dintrînsele și să-și prindă pofta, focul o arde și nu poate lua. La fântână, așijderea: păturașele de argint, nu-i vorbă, erau, și fântâna plină cu apă până-n gură; dar când a vrut fata să puie mâna pe pahar și să ia apă, paharele pe loc s-au cufundat, apa din fântână într-o clipă a secat, și fata de sete s-a uscat!... Când prin dreptul părului, nu-i vorbă, că parcă era bătut cu lopata de pere multe ce avea, dar credeți c-a avut fata parte să guste vro una? Nu, căci părul s-a făcut de-o mie de ori mai înalt de cum era, de-i ajunsese crengile în nour! Și-atunci... scobește-te, fata babei, în dinți! Mergând mai înainte, cu cățelușa încă s-a întâlnit; salbă de galbeni avea și acum la gât; dar când a vrut fata să i-o ia, cățelușa a mușcat-o de i-a rupt degetele și n-a lăsat-o să puie mâna pe dânsa. Își mușca fata acum degetelele mămucei și ale tătucei de ciudă și de rușine, dar n-avea ce face.

În sfârșit, cu mare ce a ajuns și ea acasă, la mă-sa, dar și aici nu le-a ticnit bogăția. Căci, deschizând lada, o mulțime de balauri au ieșit dintr-însa și pe loc au mâncat pe babă, cu fată cu tot, de parcă n-au mai fost pe lumea asta, și apoi s-au făcut balaurii nevăzuți cu ladă cu tot. Iar moșneagul a rămas liniștit din partea babei și avea nenumărate bogății: el a măritat pe fiică-sa după un om bun și harnic. Cucoșii cântau acum pe stâlpii porților, în prag și în toate părțile; iar găinile nu mai cântau cucoșește la casa moșneagului, să mai facă a rău; c-apoi atunci nici zile multe nu mai aveau. Numai atâta, că moșneagul a rămas pleșuv și spetit de mult ce-l netezise baba pe cap și de cercat în spatele lui cu cociorva, dacă-i copt măla

1 . Completați următoarele cerințe, pe baza basmului citit:

(Numele personajului)

Problema cu care se confruntă

Felul în care reușește să soluționeze problema

Trei trăsături de caracter care-l ajută să soluționeze problema

Tipul de personaj pe care acesta îl reprezintă (bun, rău, pozitiv, negativ, erou etc.)

## Anexa nr. 16: Recunoaștem personajele (4)

1. Identificați personajul după replică și povestea din care face parte:

A) „Bunică, ia-mă cu tine.

Când s-o stinge chibritul, știu că n-o să te mai văd.

Ai să pieri și tu din fața ochilor mei, ca și soba de fier,  
ca și găscă friptă, ca și frumosul pom de Crăciun.“

a. *Lebedele* de H. C. Andersen

Personajul:.....

B. „Ba să mă ierți, împărate, bucatele tuturor mesenilor  
sunt bune de mâncat, numai ale mele nu.“

b. *Cenușăreasa* de Charles Perrault

Personajul:.....

C. „-Frații tăi pot să scape numai să ai răbdare și  
să nu-ți fie frică.“

c. *Fetița cu chibrituri* de

Hans Christian Andersen

Personajul:.....

D. „- Ia uite ici: am răsturnat o strachină de linte în  
cenușă și de ești în stare ca-n două ceasuri să-mi alegi  
toată linteă, atunci o să te îngădui să mergi la petrecere!“

d. *Fata săracului cea isteasă*

Personajul:.....

E.„- Boierule, acest prăpădit de om, venetic în satul nostru,  
n-ar mai avea parte de el! după ce ți-ai făcut pomană de  
i-ai dat un petec de loc, el tocmai lângă mine și-a ales să-și  
facă bordei!“

e. *Sarea în bucate* de P. Ispirescu

Personajul:.....

## Anexa nr. 17: Creăm povești după plan de idei

1. Continuați povestea după începutul dat.
2. Ghidați-vă după planul de idei dat:

### *CĂMAȘA FERICIRII*

A fost odată, ca niciodată, într-o țară veche, unde trăia un împărat. Fața lui era tot timpul înnegurată, ochii îi erau mereu înlăcrimați. Avea o mare supărare: nu știa ce înseamnă să fii fericit.

Toți sfetnicii lui au dat de veste în țară că, cine se va găsi să-i aducă liniștea împăratului, va fi răsplătit regește. Cei mai mari învățați au venit la curtea împăratului cu fel de fel de idei, dar nici una dintre ele nu făceau ca împăratul să fie fericit.

.....

( fragment din basmul cu același titlu din cartea *Leagănul copilăriei, Doina Paga*)

#### *Plan de idei:*

- Un negustor propune să caute un om fericit și să îi ia cămașa.
- Sfetnicii merg să caute.
- Nu găsesc un om fericit, chiar dacă aceștia aveau bani, vite, pământuri.
- Descoperirea unui sărac ce mulțumea Domnului pentru fericire.
- Sfetnicii duc cămașa acestuia împăratului.
- Împăratul tot nu era fericit.
- Omul îi spune secretul fericirii,



## **Anexa nr. 18: Povești alcătuite în baza unor personaje propuse de profesor**

1. Creați o poveste ținând cont de următoarele cerințe:

- personaje în acțiune: împărat, împărăteasă, prințese, ursitoare, vrăjitoare, bătrânică, animale, plante fermecate, etc (puteți adăuga și alte personaje);
- expresii și cuvinte utilizate: *era odată, într-o seară/ dimineață, văzând că, atunci, deodată, nici una, nici două, în sfârșit* etc.
- personaje pozitive și personaje negative
- să existe o confruntare între bine și rău, cu victoria binelui

## **Anexa nr. 19: Basme create de copii în cadrul atelierului „Creăm povești”**

### *Cele două prințese*

Era odată ca niciodată, în timpuri îndepărtate, într-un regat mare un împărat. Acesta avea o fată frumoasă ca luna de pe cer. Pe prințesă o chema Rozet. La palat mai era o prințesă, verișoara ei, Zenda, a cărei părinți muriseră. Rozet era o persoană foarte iubitoare și bună la suflet, pe când verișoara ei era tare rea și neascultătoare: fura din prăvălii, era răutăcioasă cu cei din jurul ei, chinuia mereu animalele și mai ales pe pisicuța care era cea mai bună prietenă a Rozetei..

Într-o seară, împăratul o găsi pe fiica sa plângând tare de nu se mai putea potoli. Atunci o întrebă care este cauza. Aceasta îi povesti tatălui său că a găsit pisica moartă, legată de un copac. Împăratul și-a dat seama că Zenda a făcut asta, a chemat-o la el și a alungat-o de la curte.

Zenda a plecat furioasă. A fost găsită de o vrăjitoare rea, rătăcind prin pădure, care a luat-o ca și ucenică, la ea acasă unde a învățat multe vrăjitorii.

Într-o zi Rozet rămăsese singură în palat. Auzind toate acestea, Zenda s-a transformat într-o bătrânică. A mers acolo pe la apus și a bătut la poartă.

- Cine e? întrebă ea.

- O biata femeie bătrână.

Fata deschise porțile și-i spuse că se va putea odihni în acea noapte la palatul.

- Îți mulțumesc! Ești așa de bună cu mine!

Rozet nici nu știa ce o așteaptă. A doua zi, prințesa s-a dus să vadă cum se simte bătrânică, dar când a intrat în cameră o văzu pe verișoara ei.

- Zenda, ce mă bucur să te văd! spuse fata încântată. Rozet se repezi să o îmbrățișeze dar verișoara ei a transformat-o într-un licorn .

Prințesa s-a speriat tare și deodată începu să zboare. A zburat prin văzduh până dădu de Tărâmul Norilor, unde locuia o zână ce văzuse tot ce se întâmplase în globul ei magic. La intrare îi spuse:

-Bine ai venit! Am văzut tot ce s-a întâmplat în globul meu magic. Știu o vrajă care cred că te-ar putea ajuta. Te vei putea transforma doar pe timpul nopții înapoi în om apoi o luă în Biblioteca Magică să caute vraja care va rupe definitiv blestemul.

După ceva timp de căutări, găsiră un fragment care zicea: *Dacă persoana blestemată va reuși să îndrepte toate greșelile făcute de cel care l-a blestemat înainte de a se termina cea de a treia zi de la blestem, și dacă o va face pe aceasta să își dea seama că greșește, își va reveni la forma inițială.*

A doua zi Rozet plecă. Ea respectă indicațiile cărții întocmai. Îi era ușor să o recunoască pe verișoara ei, chiar dacă își schimba înfățișarea, deoarece o dădeau de gol, de fiecare dată, faptele ei rele. De câte ori Zenda făcea câte o pozna, Rozet, cu bagheta fermecată, îndrepta toate greșelile, dar nu reușea niciodată să o facă pe Zenda să regrete e a făcut.

Înainte de sfârșitul celei de a treia zile, fapta făcută de Zenda le întrecuse pe toate. Stricase casa unor săraci cu mulți copii. Rozet nu mai știa ce să facă. Cum putea să repare casa? Nu reușea cu bagheta magică. Copiii acelei familii plâneau căci, sub dărâmurile casei erau prinși și părinții lor. Atunci Zenda, privind pe cei 7 copii care plâneau și-a adus aminte că și ea rămăsese fără părinți și, deodată, inima i se înmuie și, aplecându-se către copii le spuse:

- Îmi pare tare rău!

În acel momente, Rozet se transformă la loc în om și se apropie de Zenda.

- Chiar îți pare rău?

- Da, am fost tare rea și nu m-am gândit câtă suferință pot să fac. Dacă aș putea repara totul..

Atunci, se auzi un glas dintre nori. Era zâna de pe Tărâmul Norilor:

- Dacă chiar ai fost sinceră, eu vă pot ajuta.

Și zâna a făcut un semn cu bagheta ei magică și a apărut o casă și mai frumoasă pentru acea familie iar părinții copiilor s-au ridicat vii și nevătămați. Pe deasupra, dintr-un strat cu flori a apărut și pisica, prietena Rozetei din copilărie.

Cele două prințese s-au îmbrățișat și au plecat la palat împreună. Au povestit împăratului și împărătesei cele întâmplate, Zenda și-a cerut iertare pentru toate greșelile făcute și a promis că va fi bună și ascultătoare. (S. C. , clasa a IV-a)

### *Piatra din pădure*

Demult, tare demult, la marginea unei păduri trăia o familie de oameni sărmani. Acești oameni aveau un băiat pe nume Alexandru.

Lui Alexandru îi plăcea, cât era ziua de lungă, să se joace, să se plimbe prin împrejurimi, să se cațare în copaci, să alerge prin poiană după fluturi. Într-o zi plimbându-se prin pădure, Alexandru găsi o piatră deosebită:

-Vai ce piatră frumoasă! exclamă Alexandru. Este rotundă și pot să mă joc cu ea. O voi rostogoli, o voi arunca, apoi o voi prinde.

Era foarte încântat de noua lui „jucărie”. Toată ziua era cu piatra la joacă. După câteva zile Alexandru observă că piatra începe să strălucească din ce în ce mai tare. Era de culoarea soarelui și strălucea foarte tare. Au înțeles că piatra era tare valoroasă. S-au bucurat foarte tare și au hotărât să o ducă regelui, poate acesta va cumpăra piatra.

A doua zi, tatăl lui s-a trezit și a plecat la palatul regelui. Regele l-a primit și când bărbatul a scos bucata de aur, acesta a rămas uimit de frumusețea pietrei strălucitoare. Se gândi că poate să îl păcălească pe om, așa că îi dădu doi bănuți. Omul, bucuros și de cei doi bănuți plecă spre casă.

După ce plecă omul, la curtea împăratului au început să se petreacă lucruri ciudate. În prima zi i-au murit toate animalele: vaci, cai, capre, oi, păsări, iepuri și tot ce avea împăratul; a doua zi i s-au uscat toate plantele pe care le avea. A treia zi i s-a îmbolnăvit împărăteasa și a murit. Îngrozit, împăratul nu știa ce să mai facă și de ce toate i se întâmplă lui. Atunci a observat că piatra aceea nu mai era strălucitoare ci se făcuse neagră ca pământul. În acea clipă, i s-a făcut frică și a trimis după omul care adusese piatra. Când a venit omul i-a zis:

-M-am gândit să îți dau piatra înapoi, eu nu am ce face cu ea, uite, după cum vezi nu are nici o valoare, că s-a făcut neagră. Poate are nevoie copilul să se joace.

Omul luă piatra și, în drum spre casă, se gândi: „Ce bine era dacă piatra asta era valoroasă și îmi dădea împăratul ceva pe ea, aș fi cumpărat și eu ceva mai bun de mâncare”. Când ajunsese acasă, găsi masa plină de bucate: pui la cuptor, cărnați, sarmale, plăcinte. Nu știa ce să zică, nevasta nu era acasă dar, se așeză la masă, mănăcă bine și, în gândul său: „ Ce ar fi mers un vin bun după mâncare asta!”. Nu termină el gândul că în cană, în loc de apă a apărut un vin bun. S-a speriat la început dar l-a băut că tare mai era bun! Sosi și nevasta acasă care, cum văzu că bărbatul mănăcă și bea îi zice:

-Da bine, bărbate, tu cheltui banii pe mâncare și băutură, dar nu te-ai gândit și la mine că muncesc toată ziua dar nu am și eu o haină mai bună să merg la biserică.

Nu termină ea de zis că se trezește îmbrăcată cu niște haine noi și frumoase. Mirați foarte, nu știau ce să mai creadă când, intră pe ușă Alexandru, care observă că piatra din buzunarul tatălui să strălucea foarte tare. Omul scos piatra și a așezat-o pe masă. Au înțeles toți că piatra era fermecată și le îndeplinea orice dorință.

Din acea zi ei au scăpat de sărăcie căci, tot ce doreau, le aducea piatra. Dar, fiind oameni cu frică de Dumnezeu, ei cereau doar ce aveau nevoie și nu erau lacomi căci știau că „Lăcomia, strică omenia!” mereu și la cei care aveau nevoie căci, își aminteau cum erau și ei când erau săraci.

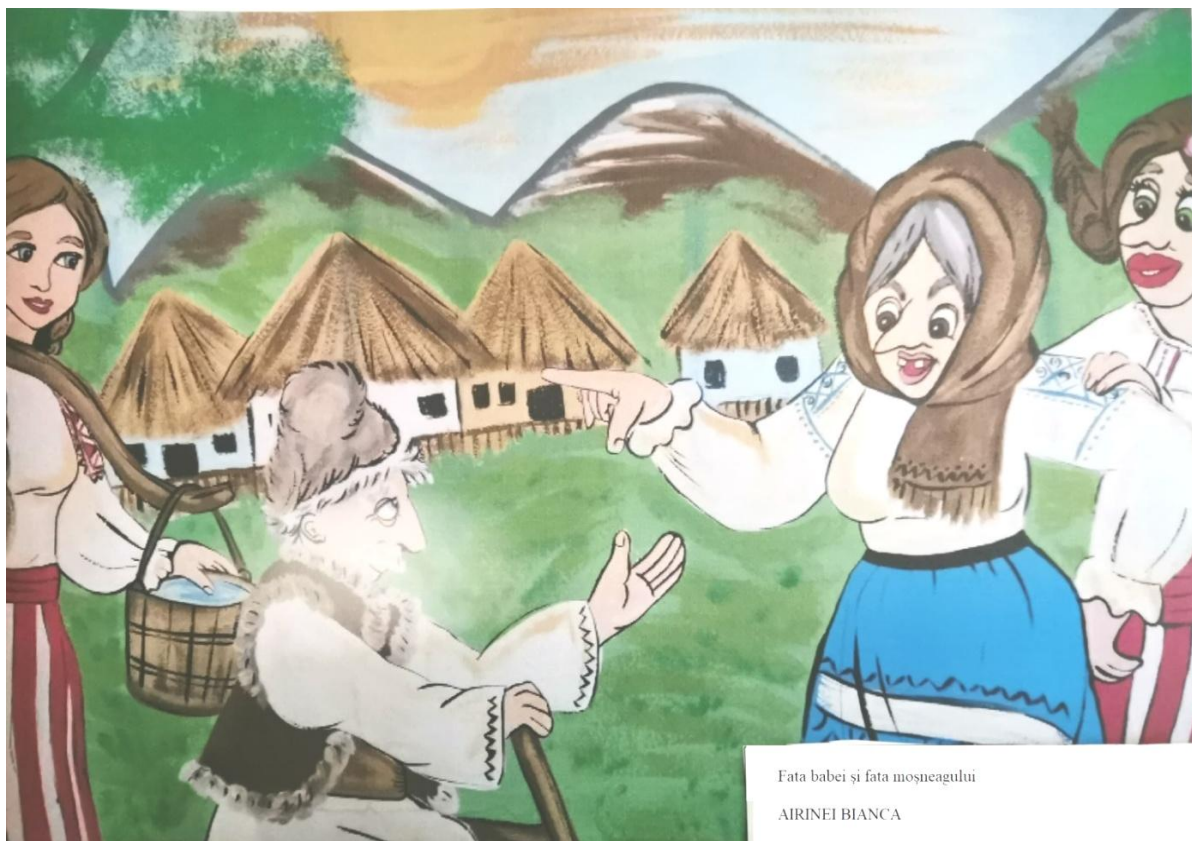
Și-am încălecat pe-o roată și v-am spus povestea toată!

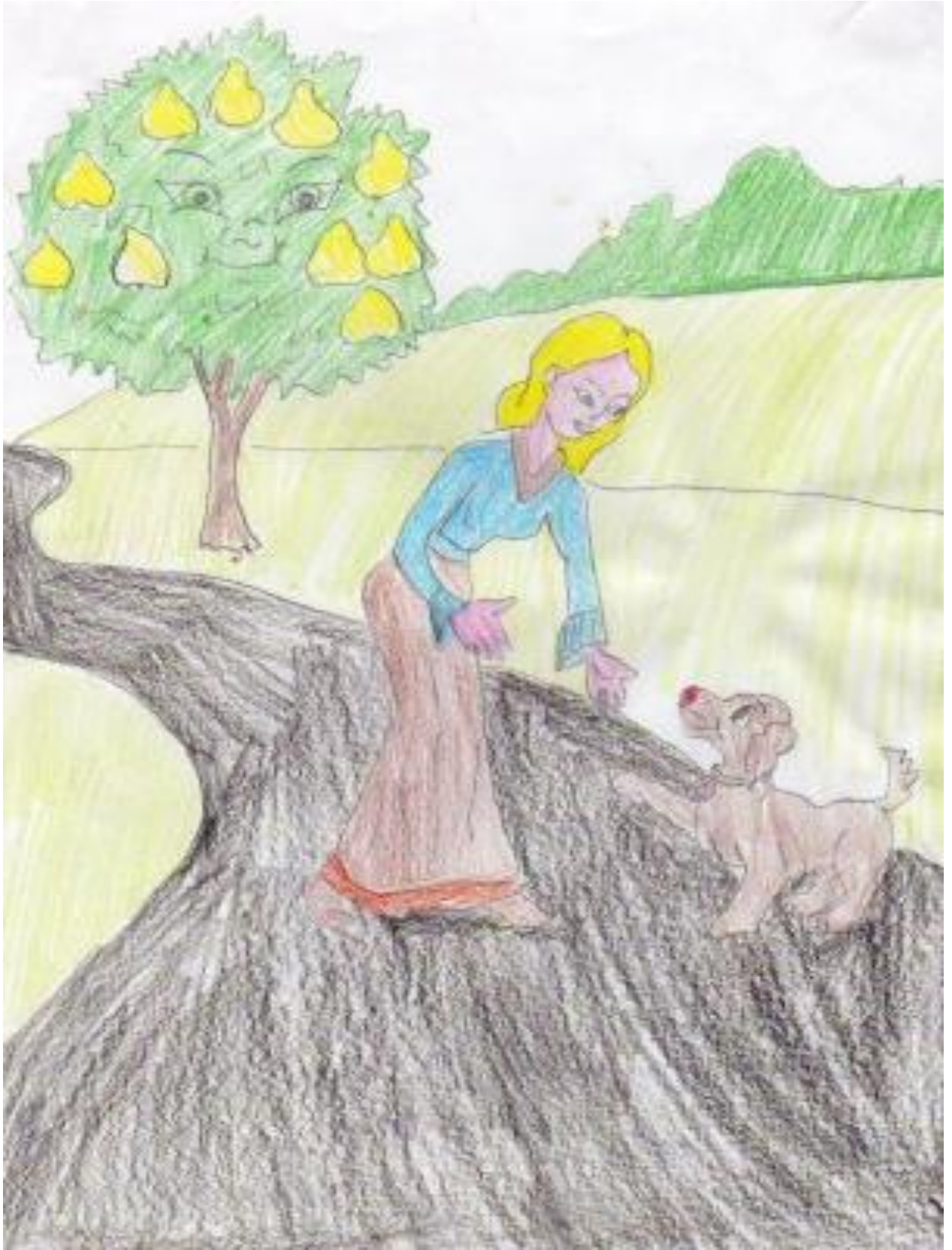
(M.A. clasa a III-a)

**Anexa nr. 20: Activități în cadrul atelierului „Basm-culoare“**

1. Desenați o scenă din basmul *Fata babei și fata moșneagului* de Ion Creangă .  
Reprezentați personajele așa cum le vedeți voi în urma studierii basmului.
2. Desenați personajul principal din basmul *Scufița Roșie*.
3. Desenați personajul pozitiv din povestea în care sunt prezenți și 7 pitici.

Anexa 21: Desene realizate de elevi în atelierul „Basm-culoare“







1.





3.





## **Anexa nr. 22: Melodii propuse în cadrul atelierului „Basm - muzică“**

1. Mihai Constantinescu- *Iubiți și câinii vagabonzi*  
[https://www.youtube.com/watch?v=dERjXQUAuO0&ab\\_channel=MuzicaVecheRomaneasca](https://www.youtube.com/watch?v=dERjXQUAuO0&ab_channel=MuzicaVecheRomaneasca)
  
2. Brandon Singh - *Enchanted Forest (Pădurea fermecată)*  
[https://www.youtube.com/watch?v=YG8j5eW4tqI&ab\\_channel=BSSstudios](https://www.youtube.com/watch?v=YG8j5eW4tqI&ab_channel=BSSstudios)
  
3. Celtic Elf Music – *Secret of the Elves ( Secretul Elfilor)*  
[https://www.youtube.com/watch?v=6KItGIJn\\_U&ab\\_channel=DerekFiechter%27sMusic](https://www.youtube.com/watch?v=6KItGIJn_U&ab_channel=DerekFiechter%27sMusic)
  
4. *Prin pădure la bunica*  
[https://www.youtube.com/watch?v=Ni6te-0\\_kT4&ab\\_channel=PiticulCreativ](https://www.youtube.com/watch?v=Ni6te-0_kT4&ab_channel=PiticulCreativ)
  
5. Clopoțelul Magic-*Cenușăreasa*  
[https://www.youtube.com/watch?v=Y\\_y1g85WfRg&ab\\_channel=ClopotelulMagic-CantecsesidenepentruCopii](https://www.youtube.com/watch?v=Y_y1g85WfRg&ab_channel=ClopotelulMagic-CantecsesidenepentruCopii)
  
6. Space - Magic Fly  
[https://www.youtube.com/watch?v=P\\_ukfGAd8T4&ab\\_channel=tirkty](https://www.youtube.com/watch?v=P_ukfGAd8T4&ab_channel=tirkty)

## **Anexa nr. 23: Ecranizarea basmului**

1. Vizionați următoarele ecranizări ale basmelor și răspundeți la întrebările de mai jos:

*Sarea în bucate* de Petre Ispirescu

<https://www.dailymotion.com/video/x4lm66o>

*Povestea unui on leneș* de Ion Creangă

[https://www.youtube.com/watch?v=UPJHVDRcJdc&ab\\_channel=PovestisiBasmeRomanesti](https://www.youtube.com/watch?v=UPJHVDRcJdc&ab_channel=PovestisiBasmeRomanesti)

*Cenușăreasa* de Frații Grimm

<https://www.youtube.com/watch?v=kecr9rIWRSU>

*Fata ciobanului cea înțeleaptă*

[https://www.youtube.com/watch?v=5MsqUOBtizY&ab\\_channel=PovesteaMea](https://www.youtube.com/watch?v=5MsqUOBtizY&ab_channel=PovesteaMea)

*Povestea ariciului înțelept* de Vladimir Colin

[https://www.youtube.com/watch?v=AefMTh5zfQQ&ab\\_channel=ClaudiaGaleriu](https://www.youtube.com/watch?v=AefMTh5zfQQ&ab_channel=ClaudiaGaleriu)

*Fata babei și fata moșneagului* de Ion Creangă

[https://www.youtube.com/watch?v=CcwghD6edT0&ab\\_channel=Liaelly](https://www.youtube.com/watch?v=CcwghD6edT0&ab_channel=Liaelly)

*Albă ca zăpada și cei șapte pitici*

[https://www.youtube.com/watch?v=AbO5Dajgv18&ab\\_channel=MirunaSiTeoVlog](https://www.youtube.com/watch?v=AbO5Dajgv18&ab_channel=MirunaSiTeoVlog)

- 1: Numiți câteva întâmplări din povestea „Sarea în bucate“;
2. Care sunt personajele pozitive/negative ale poveștii respective?
3. Numiți o trăsătură de caracter a personajului principal.
4. Cum credeți că a apărut acestea în film?
  - a) exact ca în text;
  - b) regizorul îi adaugă alte trăsături de caracter;
  - c) este de nerecunoscut;
  - d) altă opinie;
- 4.Ce v-a plăcut cel mai mult la filmul vizionat?

**Anexa nr. 24: Test de evaluare finală pentru clasa a II-a**

**Itemi obiectivi**

**I1: item tip-pereche.**

Unește corespunzător povestea cu autorul ei!

a. *Capra cu trei iezi*

b. *Albă ca zăpada și cei șapte pitici*

c. *Sarea în bucate*

d. *Fetița cu chibriturile*

1. Petre Ispirescu

2. Ion Creangă

3. H. C. Andersen

4. Frații Grimm

5. Ioan Slavici

**I2: Item de asociere**

Alege personajele care aparțin aceleiași povești. Povestea este.....



**I3: Item cu alegere duală:**

Stabilește valoarea de adevăr din propozițiile următoare:

„Cocoșul a dat punguța boierului și a plecat mai departe”.....A/F

„Scufița Roșie mergea la casa bunicuței”..... DA/NU

„Făt –Frumos avea un cal năzdrăvan.”..... A/F

„Iedul cel mare era cuminte și ascultător“.....DA/NU

**I4: Itemi cu alegere multiplă:**

Alege răspunsul corect:

Vulpea a furat peștele: a. de la magazin

b. din bucătărie

c. dintr-un car

Cenușăreasa a pierdut a. mănușa

b. pantoful

c. inelul

Iepurele dorea să cumpere de la iarmaroc: a. cizmulițe

b. cojocel

c. pălărie

Fata cea mică îl iubea pe împărat precum : a. zahărul

b. mierea

c. sarea în bucate

**b. Itemi semiobiectivi:****I5: itemi cu răspuns scurt.**

Recunoaște personajul descris în propoziție:

*Era harnică și frumoasă, în drumul ei a ajutat pe toți și a primit răsplata cuvenită.....*

*A ajuns într-o căsuță mică cu șapte pătuțuri.*

*Foarte leneșă mai este și lacomă și alege lada cea mai mare.*

**I6: Itemi de completare**

Completează propozițiile cu cuvintele și expresiile care lipsesc.

*Era odată o babă și un ..... Baba avea o ..... și moșneagul avea un cucoș;  
găina babei se oua de câte ..... ori pe fiecare zi și baba mânca o mulțime de .....; iar  
..... nu-i dădea nici unul.*

( *Punguța cu doi bani* , Ion Creangă)

**I7: Întrebări structurate:**

Se dă propoziția:

*Fata moșneagului însă era frumoasă, harnică, ascultătoare și bună la inimă.*

a. Din ce poveste face parte această propoziție? Numiți altă poveste de același autor.

b. Găsiți cuvinte cu înțeles opus pentru:

frumoasă

harnică

ascultătoare

c. Despărțiți în silabe cuvântul: *ascultătoare*, câte silabe are acest cuvânt? Dați exemplu de un alt cuvânt care să conțină același număr de silabe.

**c. Itemi subiectivi :**

**8. I8: item tip eseu liber**

Scrie în cel mult 8 enunțuri cu ce personaj din povești ai vrea să semeni și de ce.

## Anexa nr. 25: Test de evaluare finală pentru clasele a III-a și a IV-a

### Subiectul I:

1. Completați spațiile libere cu cuvintele potrivite:

- a. Basmul este o poveste cu întâmplări.....
- b. În basme întotdeauna învinge.....
- c. Personajele bune se mai numesc și .....iar cele rele se mai numesc.....
- d. Personajele din basm au puteri.....
- e. Timpul, în basme, .....:

(*miraculoase, nedeterminat, negative, binele, pozitive, fantastice*)

2. Alegeți variantele potrivite:

a. În basme pot apărea:

- doar personaje reale
- căpcăuni
- zmei
- zâne

b. Conțin formule specifice basmului, variantele:

- „Și-am încălecat pe-o șa...”
- „În opinia mea, ...”
- „A fost odată ca niciodată...”
- „În concluzie, ...”

c. Selectează titlurile basmelor din lista de mai jos:

- „Prâslea cel voinic și merele de aur”
- „Iarna pe uliță”
- „Amintiri din copilărie”
- „Cenușăreasa”

d. Selectează din formulele de mai jos pe aceea care semnalează că timpul și spațiul nu sunt clar determinate

- „ O bucată de batoc, /Ș-un picior de iepure șchiop,”
- „A fost odată ca niciodată; că dacă n-ar fi, nu s-ar povesti;”
- „și încălecai p-o șea, și v-o spusei dumneavoastră așa.”
- „și mai merse el cât mai merse”

3. Citește cu atenție fragmentul de basm de mai jos și scrie care este personajul pozitiv.

„Zmeul, turbat de mânie, se întoarce numaidecât acasă.

– Cine este acela care-a cutezat să calce hotarele mele și să intre în casa mea?

– Eu sunt, zise Prâslea.”

(„Prâslea cel voinic și merle de aur”)



## Subiectul II:

Se dă textul:

..... „Într-o zi aleargă ca de obicei în pădure, lăsând secerătorii pe câmp. Dar abia intrase în poiana unde îi plăcea să asculte cântecele păsărilor, că o ploaie năprasnică îi udă până la piele. Nu-i bine să stai în pădure pe vreme de furtună, asta o știa Vaniușa, dar ce era să facă? Zări o scorbura mare în trunchiul unui copac și, fără să mai stea pe gânduri, se vârî în scorbura care mirosea a ciupercă și a lemn putregăit. Care nu-i fu însă mirarea când văzu scorbura pe dinăuntru!

A încremenit Vaniușa văzând unde-l duseseră pașii și, de frumusețea grădinii de sub pământ, a simțit că i se taie răsuflarea. Iarba care creștea acolo era albastră, nu verde ca cea de pe pământ, și i se înălța până peste genunchi.

Florile erau numai de două feluri: de aur și de argint. Dacă le atingeai, sunau ușor, ca niște clopoței.

Dar cea mai mare minune a grădinii erau pomii, cu trunchiurile lor lustruite și strălucitoare ca niște stâlpi de gheață.

Frunzele pomilor erau și ele albastre, iar poamele care atârnav de crăci erau cireșe de rubin, pere de opal, nuci de smarald și câte altele, numai și numai din nestemate.

Iar toate minunile se oglindeau în apa de aur a unei fântâni, care cânta ca zece privighetori, ba și mai și.

Atunci, în liniștea grădinii, a răsunat un glas:

- Apropie-te, flăcăule!

S-a întors Vaniușa, a privit în dreapta, a privit în stânga: nimeni.

- Se poate să nu mă vezi?

Sub un copac cu ramurile groase, pe un tron închipuit dintr-o pernă mare de catifea roșie, odihnea o broască. Carapacea îi era cât roata carului și împodobită cu aur, iar pe cap avea coroniță de flori.

- Ce te-a adus la mine, Vaniușa? îl întreba broasca

Înțelesese flăcăul că țestoasa e stăpâna grădinii și-și aminti de poveștile bătrânilor care pomeneau despre Stăpâna-lumilor-de-sub-pământ. Mare-i era puterea, iar pe cel ajuns în grădinile ei îl putea dăruia cu tot soiul de minuni sau ține rob până la sfârșitul vieții.“

*(Povestea cântecului, basm ucrainean)*

1. Care sunt personajele din textul de mai sus?
2. Precizați care sunt cuvintele care arată timpul și locul acțiunii.
3. Formulează două idei principale pentru fragmentul dat.
4. Care este personajul principal și ce trăsătură a sa se desprinde din text?
5. Ce elemente care sunt specifice basmului recunoști? Transcrie acele elemente.

## Subiectul III:

Continuă acțiunea basmului în 15-20 rânduri, ținând cont de titlul acestuia.

## **Anexa nr. 26: Basme propuse pentru studiu în clasele primare:**

Pentru elevii claselor I, a II-a:

### *Basme românești:*

1. „Punguța cu doi bani“ de Ion Creangă
2. „Fata babei și fata moșneagului“ de Ion Creangă
3. „Capra cu trei iezi“ de Ion Creangă
4. „Doi feți cu stea în frunte“ de Ioan Slavici
5. „Sarea în bucate“ de Petre Ispirescu

### *Basme universale:*

1. „Scufița Roșie“ de Charles Perrault
2. „Cei trei purceluși“
3. „Rățușca cea urâtă“, de Hans Christian Andersen
4. „Motanul încălțat“ de Charles Perrault

### *Povești moderne:*

1. „Copacul strâmb“ de Chris Colfer
2. „Pinguinul zburător“,
3. „Cadoul Gărgăriței Suzette“ de Quentin Greban

Pentru elevii din clasele a III-a și a IV-a:

### *Basme românești:*

1. „Neghiniță“ de Barbu Ștefănescu Delavrancea
2. „Dănilă Prepeleac“ de Ion Creangă
3. „Omul de piatră“ de Nicolae Filimon
4. „Petre pescarul“ de Petre Crăciun
5. Poveștile lui Petre Ispirescu

### *Basme universale:*

1. „Frumoasa din pădurea adormită“ de Charles Perrault
2. „Hainele cele noi ale împăratului“ de Hans Christian Andersen
3. „Crăiasa Zăpezii“ de Hans Christian Andersen
4. „Tom Degețel“ de Charles Perrault
5. „Hansel și Gretel“ de Frații Grimm
6. „Cenușăreasa“ de Frații Grimm

*Basme moderne:*

1. „Prințesa și teneșii“
2. „ Sirena lacomă“
3. „Cronicile din Narnia” de C.S. Lewis
4. „Pisicile Războinice“ de Erin Hunter
5. „Povestea lui Wall-E“

Desigur, lista poate fi îmbunătățită în funcție de preferințele cadrului didactic, de specificul clasei, de particularitățile copiilor, de nivelul cognitiv de dezvoltare.

## **DECLARAȚIA CU PRIVIRE LA ASUMAREA RESPONSABILITĂȚII**

Subsemnata, 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.

Numele și prenumele:

PAGA TEODORA-DOINA

Semnătura:

Data:

## CV-ul autoarei



<p><b>Curriculum vitae</b></p> <p><b>Informații Personale</b></p> <p>doinateo68@gmail.com 0741486869 Vânători-Neamț 617500 România română 21.03.1968</p> <p><b>Educație</b></p> <p><b>Studii doctorale</b></p> <p>Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“, Chișinău oct. 2017 - sept. 2021</p> <p><b>Studii universitare de masterat</b></p> <p>Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava oct. 2011 - iul. 2013</p> <p><b>Studii universitare de licență- filologie</b></p> <p>Universitatea București oct. 2007 - iul. 2010</p> <p><b>Școala Postliceală Pedagogică „Grigore Tăbăcaru”, Bacău</b> sept. 1997 - iul. 2000</p> <p><b>Studii liceale</b></p> <p>Liceul de informatică „Grigore Moisil”, Iași sept. 1982 - iun. 1986</p> <p><b>Abilități</b></p> <p>Aptitudini empatice, adaptabilitate, abilități de</p>	<p style="text-align: center;"><b>DOINA PAGA</b></p> <p><b><u>Experiență de lucru</u></b></p> <p>Profesor învățământ primar, Liceul Tehnologic „Arhimandrit Chiriac Nicolau”, Vânători-Neamț, septembrie 2010 - Prezent Învățătoare , Școala Gimnazială Lunca, Vânători-Neamț septembrie 2000 - august 2010 Învățătoare suplitoare, Școala Gimnazială Stânca, Pipirig septembrie 1994 - august 2000 Învățătoare suplitoare, Școala de Arte și Meserii, Vânători-Neamț septembrie 1991 - august 1994 Profesor suplitor, Școala Gimnazială Nemțișor, Vânători-Neamț aprilie 1990 - august 1992 Funcționar public, Primăria Vânători, Vânători-Neamț ianuarie 1987 - aprilie 1990</p> <p><b><u>Cursuri</u></b></p> <p><i>Inteligența artificială în educație</i>, august 2024 <i>Motivația învățării la elevi pentru obținerea performanței</i>, august 2024 <i>Shadowing Mobility- cultura organizațională prin proiecte Erasmus</i>, , august 2024 - august 2024 <i>Noi factori perturbatori ai procesului educațional</i>, august 2024 <i>Lumea emoțiilor în sala de clasă. ISJ Timiș</i>, august 2024 <i>Dezvoltarea Evaluării în Educație</i>, august 2024 <i>Metode inovative de testare a elevilor</i>, august 2023 <i>DOFEEDU-metodă eficientă de predare. Institutul pentru Dezvoltarea, Evaluării în Educație</i>, august 2023 <i>Parteneri de dialog din curtea școlii</i>, august 2023 <i>Spune NU discriminării</i>, martie 2023 <i>Strategii de prevenire a bullyingului în mediul școlar</i>, martie 2023 <i>EXCEL</i>, februarie 2023 <i>Eficientizarea parcursului educațional prin consiliere și orientare</i>, februarie 2023 <i>Platforme și aplicații online utile la lecții-</i> august 2022 <i>Dezvoltarea competențelor cheie la elevi prin aplicații pe platforme educaționale, iLEARN</i>, august 2022 <i>Aplicația PLIKERS, instrument web de evaluare și autoevaluare</i>, august 2022 <i>Dezvoltarea și evaluarea competențelor elevilor prin utilizarea instrumentelor digitale</i>“ aprilie 2021 <i>Bune practici în școala la distanță. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Moldova</i>, iulie 2020</p>
--	--

<p>lucru în echipă, în medii multiculturale, deprinderi de comunicare si interrelaționare eficientă</p> <p>Bună capacitate de operare cu sistemele: Windows , Word, 2007,2010, XP; abilități de prelucrare și editare text:</p> <p>Microsoft Office, Microsoft Office Power Point</p>	<p><i>Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți CRED</i>, septembrie 2019</p> <p><i>Learning to innovate</i>, iulie 2019</p> <p><i>Resurse umane în managementul educațional-</i> septembrie 2019</p> <p><i>TIC în procesul educațional.</i> CCD Neamț, mai 2019</p> <p><i>Managementul performanței în instituții.</i> CCD Neamț, octombrie 2018</p> <p><i>Curs formare ERASMUS+. EUROPAS</i>, mai 2018</p> <p><i>Managementul inspecției școlare.</i> CCD Neamț, mai - iunie 2017</p> <p><i>Autoconducerea școlară și voluntariatul, Criterii de succes în Evaluare.</i> august 2016</p> <p><i>Metode interactive de predare-învățare-evaluare.</i> CCD Neamț februarie 2016</p> <p><i>Management european educațional</i>, august- octombrie 2015</p> <p><i>Dezvoltarea competențelor de leader în managementul educațional</i>, iulie 2015</p> <p><i>Formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar din mediul rural în sprijinul formării de competențe cheie relevante la elevi -</i> august 2015</p> <p><i>Scrierea și implementarea proiectelor educaționale</i>, ianuarie- februarie 2015</p> <p><i>Consiliere și orientare</i>, mai - iunie 2014</p> <p><i>Comunicarea didactică, start spre o educație de succes</i>, aprilie- mai 2014</p> <p><i>Curs metodiști, CCD Neamț</i>, ianuarie- februarie 2014</p> <p><i>Curs formare Metodist</i> , decembrie 2010</p> <p><i>Curs formare FORMATOR</i>, mai 2010</p> <p><i>Consiliere și orientare</i>, ianuarie 2007</p> <p><b><u>Articole publicate</u></b></p> <p><i>Pe urmele lui Sadoveanu, în Incursiuni pedagogice.</i> Bacău: Corgal Press, Bacău, 2006, pag.72</p> <p><i>Calculatorul, mijloc didactic modern în Inițiative didactice, nr. 49,</i> aprilie 2009. Editura Delta Cart Educațional;</p> <p><i>Promovarea moralei creștine în creațiile elevilor în Inițiative didactice.</i> Editura Delta Cart Educațional, pag 92</p> <p><i>Teoria inteligențelor multiple, metodă modernă de descoperire a capacităților intelectuale ,</i> în Inițiative didactice. Editura Delta Cart Educațional</p> <p><i>Valori educative ale basmului, rolul basmului în dezvoltarea limbajului și stimularea creativității la elevi</i> în Inițiative didactice, nr. 53. Editura Delta Cart Educațional, pag. 46</p> <p><i>Tradiție și cultură în Vânători-Neamț, în Copilăria, un poem-Cultură, tradiție, nemurire</i>, nr. 7, pag 9</p> <p><i>Lectura explicativă, mijloc de familiarizare a elevilor din ciclul primar cu textul literar</i>, în culegere de studii <i>Dialog cultural polono-moldovenesc</i></p> <p><i>Formarea competenței lectorale la elevii din ciclul primar prin intermediul basmului.</i> In <i>Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)</i>, Nr. 5</p> <p><i>Valorificarea inteligențelor multiple în formarea competenței de lectură.</i> In: <i>Univers Pedagogic.</i> Nr. 3.</p>
<p><b>Limbi</b></p>	
<p>Engleză</p>	
<p>Franceză</p>	

*Lectura explicativă-metodă de familiarizare a elevilor din ciclul primar cu textul literar.* In: Dialog intercultural polono-moldovenesc, Vol. IV. nr. 2.

*Tehnologia modernă în managementul lecțiilor de lectură.* In: Managementul educațional în contextul tehnologiilor moderne, conf., 26 februarie 2020. Iași: Lumen.

*Motivația pentru lectură și dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor.* In: Tolerance and intercultural communication, simp. intern., iulie 2019

*Abordarea basmului în vederea dezvoltării pe plan cognitiv, emoțional și social al elevului.* In: Portrete de dascăli Vol. XIII, partea IV.

*Basmul-perlă a literaturii populare, valori formative.* In: Istorie, cultură, tradiție-sufletul unei nații, nr. 12

*Importanța stimulării lecturii în dezvoltarea vocabularului.* In: Portrete de dascăli, simp. intern., P. Neamț, 25-28 iulie 2022. Caracal:

*Importanța basmului în dezvoltarea interculturală și emoțională a copiilor:* In Folclorul-carte de vizită a unui neam; simp. intern.

*Trezirea interesului pentru lectură în cadrul activităților didactice.* In: Portrete de dascăli, simp. intern., Ucraina, 25-27 iulie, 2019.

*Lectura basmului la clasele primare.* In: Portrete de dascăli, simp. intern.

*Premise ale formării competențelor literar-artistice ale elevilor din clasele primare.* In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.18

*Rolul lecturii în formarea competențelor literar-artistice la elevii din ciclul primar.* In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Seria 22. Vol.2,

*Lectura ca mijloc de îmbogățire a vocabularului și de formare a competenței literare a elevilor din ciclul primar.* In: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.19. partea 2 conf., ian. 2021. Chișinău:

*Competența de comunicare literar-artistică în ciclul primar.* In: Revista AGIRo, nr. 13, conf., 8-12 iulie 2019

*Locul basmului în contextul orelor de limba română.* In: Revista AGIRo, nr. 15, conf., 2-7 aug. 2020.

*Ion Creangă și contribuția sa la evoluția basmului românesc.* In: Revista AGIRo. nr. 12, conf.,

**CARTI PUBLICATE**

*Mugur de vers.* Editura Alfa Piatra Neamț, 2005;

*Poezii didactice.* Editura Alfa Piatra Neamț, 2005;

*Lumea poveștilor-opțional interdisciplinar.* Editura Alfa Piatra Neamț, 2010.