

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Rezumatul tezei de doctorat

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CITIT-SCRIS ÎN CICLUL PRIMAR PRIN
UTILIZAREA STRATEGIILOR SEMI-GLOBALE
ÎN CADRUL PROIECTELOR TEMATICE**

DOCTORAND: (Gologan) Macri Cecilia-Veronica

COORDONATOR: Prof. Univ. Dr. Mușata Bocoș

2013

A. FUNDAMENTARE TEORETICĂ	5
INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICA STUDIATĂ - IMPORTANȚA ȘI RELEVANȚA TEMEI	5

Capitolul I. INTEGRAREA CURRICULARĂ – ESENȚĂ, EXIGENȚE, MODELE DE INTEGRARE	15
I.1 Integrarea curriculară	15
I.1.1 Teorii ale integrării curriculare.....	16
I.1.2 Avantaje ale integrării curriculare.....	17
I.1.3 Niveluri de integrare curriculară	18
I.1.4 Modele de integrare curriculară	20
I.1.4.1 Modelul Lowe	21
I.1.4.2 Modelul Fogarty	21
I.1.4.3 Modelul Erickson	23
I.2 Integrarea curriculară și dezvoltarea competențelor de comunicare	24
I.2.1 Analiza programei și manualelor școlare la Limba și literatura română.....	25
I.2.2 Repere metodice în implementarea activităților de tip integrat bazate pe proiecte și portofolii	29

Capitolul II. .. ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A CITIT-SCRISULUI ÎN CICLUL PRIMAR	35
II.1 Fundamentele dezvoltării timpurii a competențelor de citire.....	35
II.2 Dezvoltarea capacității de înțelegere a textului citit	36
II.3 Strategii de înțelegere a textelor citite	36
II.4 Aspecte ale dezvoltării limbajului oral și scris la școlarii mici	39
II.4.1 Elemente de neurofiziologia limbajului	40
II.4.2 Dezvoltarea vocabularului și a comunicării la școlarii mici	41
II.4.3 Achiziția cititului și a scrisului la școlarii mici	42
II.4.4 Tulburările de limbaj citit-scris	44
II.4.4.1 Etiologia/ cauzele tulburărilor de citit-scris	45
II.4.4.2 Forme ale dislexo-disgrafiei și etape de evoluție	46
II.4.4.3 Manifestările dislexo-disgrafiei.....	48
II.4.4.4 Corectarea tulburărilor lexico-grafice	49
II.4.5 Inițiative didactice pentru abordarea dificultăților la citire - exemple de bune practici.....	50

Capitolul III.. METODE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE CITIT-SCRIS ÎN CICLUL PRIMAR PRIN UTILIZAREA STRATEGIILOR SEMI-GLOBALE ÎN CADRUL PROIECTELOR TEMATICE57

III.1	Factori care influențează dezvoltarea achizițiilor de citit-scris în învățământul primar. Analiză diagnostică	57
III.1.1	Factori care influențează achiziția citit-scrisului	57
III.1.2	"Anatomia" procesului de învățare a citit-scrisului	59
III.2	Metode utilizate în învățarea citit-scrisului	61
III.2.1	Metoda fonetică analitico-sintetică (FAS)	62
III.2.2	Metoda globală	63
III.2.3	Metoda semi-globală	64
III.2.4	Metoda gestuală (Borel-Maisonny).....	67
III.2.5	Metoda Montessori.....	67
III.2.6	Metoda lingvistică integrală	69
III.2.7	Metoda naturala (Freinet).....	69
III.2.8	Metoda funcțională.....	70
III.2.9	Metoda Decroly	70

B. DEMERSURI EXPERIMENTALE ÎN CONTEXTUL STRATEGIILOR SEMI - GLOBALE ȘI A PROIECTELOR TEMATICE..... 73

Capitolul IV.ETAPA EXPLORATORIE73

IV.1	Obiectivele specifice ale etapei	74
IV.2	Metodologia specifică etapei.....	74
IV.3	Stabilirea lotului de cadre didactice participante	78
IV.4	Descrierea modalității de realizare a analizei diagnostice.....	80
IV.5	Date referitoare la opiniile cadrelor didactice	81
IV.6	Evaluarea inițială a elevilor	128
IV.6.1	Prezentarea instrumentelor de evaluare utilizate.....	128
IV.6.2	Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma evaluării inițiale	134
IV.7	Stabilirea eșantioanelor-clasă	142

Capitolul V.ETAPA EXPERIMENTULUI FORMATIV143

V.1	Scopul și obiectivele etapei.....	143
V.2	Ipoteza cercetării	143
V.3	Variabilele cercetării	144
V.4	Descrierea intervenției experimentale.....	146
V.5	Utilizarea, în cadrul proiectelor tematice, a strategiilor semi-globale în formarea achizițiilor citit-scrisului	147

V.6	Evaluare formativă.....	190
V.6.1	Instrumente utilizate.....	190
Capitolul VI. ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ ȘI DE RETESTARE		203
VI.1	Evaluarea finală.....	203
VI.1.1	Instrumente utilizate.....	203
VI.1.2	Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma evaluării finale.....	208
VI.2	Etapa de retestare	215
VI.2.1	Instrumente utilizate.....	215
VI.2.2	Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma retestării/evaluării la distanță 220	
Capitolul VII. .CONCLUZIILE GENERALE ALE CERCETĂRII ȘI RECOMANDĂRI EDUCAȚIONALE.....		228
BIBLIOGRAFIE.....		234
WEBOGRAFIE:		250
ANEXE.....		251
<i>Anexa 1: Chestionar pentru învățători</i>		<i>251</i>
<i>Anexa 2: Ghid de interviu pentru inspectorii de învățământ primar.....</i>		<i>255</i>
<i>Anexa 3: Ghid de interviu pentru învățători resursă</i>		<i>256</i>
<i>Anexa 4: Constatări formulate pe baza răspunsurilor învățătorilor resursă.....</i>		<i>258</i>
<i>Anexa 5: Constatări din răspunsurile cadrelor didactice:</i>		<i>259</i>
<i>Anexa 6: Fișe de lucru folosite în cadrul proiectelor tematice, produse ale activității</i>		<i>262</i>
<i>Anexa 7: Programa cursului de formare</i>		<i>280</i>
I.	Criteriile și condițiile administrative	281
	Condiții și cerințe curriculare	281
I.1.	Date de identificare ale programului propus.....	281
I.2.	Analiza nevoilor de formare. Fundamentarea programului de formare. Strategii inovatoare ale citit-scrisului.....	281
I.3.	Scurtă prezentare a metodologiei studiului de diagnoză.....	283
I.4.	Scopul și obiectivele programului.....	295
I.5.	Competențele formate cursanților	296
I.6.	Prezentarea în rezumat a temelor și subtemelor.....	302
I.7.	Strategii de formare utilizate.....	329
I.8.	Evaluarea programului	331
I.9.	Orarul / calendarul programului.....	333

I.10. Evaluarea programului.....	333
Bibliografia aferentă cursului de formare	335

Cuvinte și sintagme cheie: integrare curriculară, teoria holistă, teoria constructivistă, proiect, portofoliu, citiul fluent, conștientizarea fonematică, foneme, elemente neurofiziologia limbajului, dislexie, disgrafie, metoda fonetică analitico-sintetică, metoda semi-globală, metoda globală

Motto: „Învățătorul adevărat este omul care se eliberează de toate obstacolele care îl împiedică să înțeleagă copilul, nu e de ajuns numai să caute să devină din ce în ce mai bun”.

(Maria Montessori, 1991)

Teza, rodul colaborării mele cu profesorul coordonator, este structurată pe două mari secțiuni, prima cuprinzând fundamentele teoretice (3 capitole), iar a doua, cercetarea didactică pe tema ”Demersuri experimentale în contextul strategiilor semi-globale și a proiectelor tematice” (patru capitole).

În cadrul primei părți valorizăm aspectele proiective ale integrării curriculare în învățământul primar, luând în considerare aspectele metodice ale utilizării proiectelor și portofoliilor, elemente de dezvoltare a limbajului oral și scris, specificitatea procesului de formare a citit-scrisului, exemplificarea unor metode în dezvoltarea competențelor de lectură. Partea a doua a lucrării se referă cu precădere la cercetarea didactică efectivă, cu toate implicațiile unei cercetări bine elaborate și structurate.

INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICA STUDIATĂ - IMPORTANȚA ȘI RELEVANȚA TEMEI, motivează alegerea temei de cercetare și aprofundarea studiilor efectuate. Deși în ultimele decenii s-au făcut numeroase schimbări în învățământul pre-universitar, rapoartele Băncii Mondiale relevă faptul că una dintre principalele probleme ale României este calitatea slabă a sistemului educațional.

Problemele educației la nivelul învățământului pre-universitar reies foarte clar din rezultatele la testele internaționale, PIRLS și PISA.

PIRLS este o evaluare internațională desfășurată la fiecare cinci ani, la care participă elevii din clasa a IV-a și care se desfășoară începând din 2001 pentru evidențierea nivelului atins în învățarea citirii ca instrument. Elevii din țara noastră testați PIRLS au vârsta medie de 10,9 ani. Această evaluare își propune să ajute țările participante să ia decizii realiste pentru îmbunătățirea predării și învățarea cititului ca instrument de muncă intelectuală și învățare pe tot parcursul vieții. Astfel, prin obținerea de performanțe ridicate la testarea PIRLS, elevii dovedesc faptul că citesc, înțeleg și interpretează informații din texte de aproximativ 800-900 de cuvinte. PIRLS evidențiază rezultatele elevilor pe 4 niveluri: experimentat (625), avansat (550), intermediar (475) și de bază (400). În urma evaluărilor PIRLS, România a obținut, în 2011, 502 puncte, în 2006, 489 puncte iar în 2001 scorul obținut a fost de 512 puncte. În urma evaluărilor PIRLS, România a obținut, în 2011, 502 puncte, în 2006, 489 puncte iar în 2001 scorul obținut a fost de 512 puncte.

În clasamentul general al țărilor participante, România s-a situat în anul 2011 pe locul 33, din 49 de țări, la PIRLS 2006 pe locul 36, din 45 de state participante, iar la PIRLS 2001 pe locul 22 din 35 de țări participante. După cum se poate observa, cel mai slab rezultat l-am obținut în anul 2006, când s-a înregistrat o scădere de 23 de puncte raportat la evaluarea anterioară, eșec care a fost redresat prin rezultatele obținute la evaluarea din 2011, când am reușit să trecem peste cele 500 de puncte (considerat nivelul de referință).

Testele PISA evaluează ”performanța în relație cu obiectivele fundamentale ale sistemelor educaționale și nu în relație cu predarea și învățarea unui corpus de cunoștințe în instituțiile școlare.” Testele PISA își propun să evalueze eficiența sistemelor educaționale mai precis, să determine în ce măsură elevii dobândesc la sfârșitul ciclului școlar obligatoriu cele trei alfabetizări – matematică, științifică și lectura. Importante sunt aici competențele cu un caracter mai general, dezvoltate pentru ca elevul să poată înțelege și aplica ideile dobândite în școală pentru a găsi soluții la probleme și situații întâlnite în viața reală, acestea fiind măsurate prin testele PISA (OECD-PISA *Raportul national al administrarii programului: 2005-2006*, Bucuresti 2006, p 13).

Cele două sondaje evidențiază două stadii diferite ale procesului de abordare a citirii. PIRLS se adresează copiilor din învățământul primar și evaluează competențele de citire necesare realizării tranziției către „a citi pentru a învăța“ (Mullis și al., 2007). PISA, pe de altă parte, are ca obiectiv să evalueze gradul în care elevii au dobândit cunoștințele și

competențele necesare în viața de adult. Sondajul urmărește gradul în care elevii dispun de abilități de a citi și de a înțelege ceea ce citesc deoarece ele își manifestă cea mai mare utilitate în aceasta perioadă, când se realizează tranziția către piața muncii sau către etapele de educație ulterioare învățământului obligatoriu, iar verificarea capacității de a citi constituie și un indicator al modului în care elevii sunt pregătiți să facă față vieții sociale, angajării și funcționării pe piața muncii (OECD, 2009b).

România a înregistrat un nivel considerabil mai scăzut decât toți omologii lor din celelalte țări participante din UE. Punctajele medii din aceste țări au fost cu aproximativ 60 puncte mai mici decât media la nivelul UE. Tot în aceste țări s-au înregistrat și cele mai slabe rezultate în 2000 și punctajele lor medii au rămas aproximativ aceleași ca în 2009.

Pornind de la aceste rezultate deloc satisfăcătoare, am inițiat un studiu prin care am urmărit identificarea cauzelor care au determinat obținerea acestor rezultate slabe, am propus și experimentat ca intervenție, în acest sens, predarea citit-scrisului prin utilizarea strategiilor semi-globale și a proiectelor tematice.

Capitolul II. INTEGRAREA CURRICULARĂ – ESENȚĂ, EXIGENȚE, MODELE DE INTEGRARE prezintă aspecte referitoare integrarea curriculară: avantaje, niveluri de integrare, teorii, modele ale integrării curriculare, impactul integrării curriculare asupra dezvoltării competențelor de comunicare, descrierea unor repere metodice în implementarea activităților de tip integrat bazate pe proiecte și portofolii.

Integrarea curriculară poate fi descrisă astfel:

-ca o abordare a predării, învățării și evaluării se bazează atât pe filozofie cât și pe practică și poate fi definită ca o abordare curriculară prin care intenționat se dezvoltă concomitent cunoștințe, abilități, atitudini și valori din interiorul unor discipline sau interdisciplinar cu scopul de a dezvolta o înțelegere mai profundă a ideilor cheie; integrarea curriculară se realizează atunci când componentele curriculumului sunt intercorelate coerent atât de elevi cât și de cadre didactice;

-acțiunea de a face să inter-relaționeze diverse elemente pentru a constitui un întreg, un tot de nivel superior, unitar, funcțional și armonios.

Integrarea curriculară își manifestă beneficiile mai ales la clasele pre-primare și respectiv primare și se datorează atât particularităților de învățare specifice vârstei elevilor, cât și modului de organizare a predării. Începând cu ciclul gimnazial, predarea se realizează de

către profesori specializați pe anumite discipline, integrarea pe baza conținuturilor devenind dificil de realizat. Totuși există posibilitatea predării în echipă de maximum doi profesori, de discipline diferite, a unor conținuturi din aceeași arie curriculară. Interdisciplinaritatea la nivelul gimnaziului și liceului se manifestă prin concursuri inter- și transdisciplinare incluse în calendarul M.E.N.

Avantajele didactice ale integrării curriculare (pentru clasele I-IV) ar fi următoarele:

- *permisivitate și flexibilitate didactică*: prin integrarea curriculară profesorii pot planifica dezvoltarea competențelor cheie și a înțelegerii care transcede direcțiile de acțiune și subiectele predate;
- *utilizarea, cu prioritate a cunoștințelor și experiențelor*: alegerea conexiunilor semnificative între subiectele abordate, stimulează elevul în cunoaștere pe baza propriilor experiențe și cunoștințe, asigură progresul propriei învățări și îmbogățirea viziunii holistice asupra lumii;
- *integrare unitară a conținuturilor învățării*: integrarea curriculară permite elevilor să dezvolte o imagine unitară a curriculumului și să extindă contextul învățării dincolo de granițele disciplinare ale diferitelor discipline de studiu;
- *ameliorează percepția lumii reale*: atunci când curriculumul este organizat în manieră holistică, reflectarea lumii reale este mai fidelă, influențând modul în care copilul învață acasă, în familie, în colectivitate și în comunitate;
- *este adecvată modului în care gândește elevul*: cercetările referitoare la funcționarea creierului susțin faptul că elevii mici pot recepta mai multe informații, procesându-le și organizându-le simultan.

O abordare integrată a curriculumului presupune realizarea următoarelor demersuri didactice:

- conceperea unor achiziții integratoare sau competență integratoare;
- identificarea unor unități tematice în elaborarea curriculumului;
- organizarea unei activități de învățare integratoare;
- accesarea unor forme de organizare și mijloace optim adaptate acestui tip de activitate;
- identificarea și valorificarea relațiilor între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
- corelarea permanentă a situațiilor de învățare la experiența de viață și nivelul de dezvoltare ale elevului;

-ilustrarea permanentă a aplicabilității rezultatelor învățării la viața cotidiană și provocările acesteia.

Înțelegerea diferitelor domenii și corelarea intențională a rezultatelor învățării printr-un concept central reglator conferă integritate conceptuală a conținutului disciplinei. În acest sens, particularitățile curriculumului integrat pot fi reliefate prin nivelul de structurare și integrare al acestuia. În literatura de specialitate identificăm următoarele niveluri: *Monodisciplinaritatea, Pluridisciplinaritatea, Multidisciplinaritatea*.

Luând în considerare două lucrări de referință apărute în spațiul european: *Cadrul european de referință* și *Portofoliul european*, poate fi schițat profilul de competență al elevului la sfârșitul clasei a IV a, din perspectiva ariei limbă și comunicare:

- utilizarea corectă și eficientă a limbii române;
- operarea cu mesajele verbale și nonverbale accesibile vârstei, elaborarea și transmiterea mesajelor în care exprimă idei, experiențe și diferite sentimente;
- coordonarea propriei comunicări în vederea adaptării ei la diferite contexte școlare, sociale și relaționarea corectă cu persoanele cu care intră în contact și asumarea unor roluri în școală și societate;
- utilizarea unor tehnici adecvate de comunicare în contexte variate.

Realizarea acestui profil presupune abordarea unui model comunicativ-funcțional în cadrul acestei arii, un curriculum de tip ”legat”, prin abordarea integrată a sub-disciplinelor citire/ lectură, scriere, gramatică, comunicare, dar și utilizând un sistem tehnic integrativ, de complementaritate cu celelalte discipline, un curriculum de tip ”cuib” sau un curriculum de tip „împărțit”, care să ajute la fixarea unor cunoștințe, deprinderi și abilități, conducându-l pe elev către raționamentul inductiv, analogic.

Prezentăm două strategii ilustrative, specifice activităților de tip integrat, de implementare a activităților integrate: *Proiectul* și *Portofoliul*.

Proiectul este o strategie de învățare care implică activ copiii într-o investigație bazată pe cooperare (Branstord și Stein, 1996), în scopul exersării capacităților necesare viitorului adult într-o societate democratică, dar și o metodă de evaluare.

Învățarea bazată pe proiecte este una dintre ideile pedagogice care, deși au o vechime considerabilă, abia în ultima perioadă au căpătat o considerație deplină la nivelul practicii didactice.

William Heard Kilpatrick (1918) a lansat propunerea învățării pe baza unor proiecte alese și dezvoltate împreună cu copiii.

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare care implică de regulă o microcercetare sau o investigație sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi (Ciolan, L., 2008). Metoda proiectului, așa cum este cunoscută și în literatura de la noi, presupune implicarea activă a elevilor pe tot parcursul activităților desfășurate, care se finalizează cu un „produs”: un dosar tematic, un portofoliu, o soluție de rezolvare a unei probleme, o expoziție, o colecție etc.

Proiectul este o activitate personalizată, elevii putând decide nu numai asupra conținutului, dar și asupra formei de prezentare. Proiectele presupun un demers integrat, în care fiecare poate contribui, deoarece acestea:

- oferă oportunități valoroase pentru abordări interdisciplinare;
- facilitează lucrul în grup și învățarea prin cooperare;
- dezvoltă capacități de investigare și sistematizare a informațiilor;
- sporește motivația pentru învățare prin apelul la situații din viața cotidiană și prin implicarea elevilor;
- facilitează utilizarea metodelor alternative de evaluare;
- permite identificarea și valorificarea unor surse diverse de informare și documentare;
- stimulează autonomia elevilor în învățare și creativitatea acestora;
- oferă fiecărui elev posibilitatea de a se implica și de a contribui la realizarea activităților și a produsului final.

Portofoliul este o metodă de evaluare care oglindește atât evoluția elevilor, cât și performanțele acestora.

Portofoliul este un instrument de evaluare flexibil, complex și integrator, susținând individualizarea învățării, obișnuind elevul să-și planifice învățarea. Totodată, familiarizează elevul cu tehnicile de muncă intelectuală și urmărește progresul acestuia de la un semestru la altul.

Capitolul II. ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A CITIT-SCRISULUI ÎN CICLUL PRIMAR , detaliază aspecte legate de formarea competențelor de citit-scris, dar și aspecte ce țin de factori și cauze ale sindromului dislexico-grafic.

Prima etapă, cea în care se pun bazele dezvoltării competențelor de citire, este cea mai importantă din viața școlară a elevilor. În continuare sunt prezentate câteva dimensiuni ale procesului de instruire în acest domeniu, aspecte ce au o influență mare în stadiile timpurii de achiziție a abilităților necesare citirii: conștientizarea fonemică și fonologică, fonetica și citirea fluentă.

Conștientizarea fonematică se referă la „abilitatea de a detecta și de a manevra segmentele sonore din cuvintele vorbite“ (Pufpaff, 2009). Conștientizarea fonemică, adică înțelegerea fonemelor, cele mai mici unități fonice/ sonore, este o componentă a conștientizării fonologice (Cunningham, Cunningham, Hoffman și Yopp, 1998). Instruirea elevilor în domeniul conștientizării fonologice este o componentă cheie a primelor etape de alfabetizare.

Fonemele – Cercetările au demonstrat rolul deosebit de important pe care îl joacă fonetica în predarea și învățarea citirii (Foorman și al., 1998); (Torgeson, 2000); (Torgesen și al., 2001); (Torgeson și al., 2006); (Brooks, 2007); (Graaff și al., 2011). Instruirea în domeniul foneticii îi învață pe elevi „cum se realizează echivalența dintre litere și sunete (foneme) pentru a forma corespondențele literă-sunet și șabloanele de silabisire și cum îi pot ajuta să aplice cunoștințele respective când citesc“ (NRP 2000, p. 8).

Cititul fluent – Un element important în dezvoltarea abilităților de citire îl reprezintă fluența cititului deoarece, fără fluență, persoanele care citesc ar putea avea dificultăți în înțelegerea textului parcurs. Fluența la citit este descrisă de Rasinski (2008) ca fiind abilitatea de a citi fragmentele de text corect, rapid, fără efort și cu expresia corespunzătoare („prozodie“). Nichols și al. (2009, p. 4) extinde această definiție prin sublinierea rolului pe care îl are viteza în cititul fluent precizând că ea asigură, automatismul recunoașterii cuvintelor“.

Etapă achiziției abilităților elementare de citit este urmată de consolidarea competențele de citire, etapă în care elevii își dezvoltă abilitățile de recunoaștere a cuvintelor, își îmbunătățesc fluența la citire și viteza cu care pot citi texte similare. Astfel, ei vor putea „citi ca să învețe“. Elevii care nu-și dezvoltă aceste competențe fundamentale pot avea dificultăți în atingerea scopului final al citirii – utilizarea cititului ca instrument de învățare.

Înțelegerea celor citite este determinată și de vocabularul de care dispun elevii, de aceea este necesar să se acorde atenție deosebită activităților pentru dezvoltarea vorbirii

elevilor, a îmbogățirii, precizării și activizării vocabularului lor. Cu cât elevii au un vocabular mai bogat cu atât ei au mai multe posibilități să sesizeze sensul cuvintelor, al propozițiilor, sau al unui text încheșat, își îmbunătățesc abilitățile de a citi și de a înțelege ce citesc. Elevii cu un vocabular limitat întâmpină greutăți în identificarea conceptele cheie în textele pe care le citesc.

Exprimarea corectă a limbajului necesită integritatea zonelor: *structurilor de materie cenușie paraventriculară, insula, putamenul și sistemul reticulat ascendent*. În general, majoritatea funcțiilor lingvistice sunt localizate în emisfera dominantă (stânga pentru dreptaci, dreapta pentru stângaci).

În producerea limbajului, cele două zone/ centre/ arii de importanță majoră sunt: **Broca și Wernicke**. Rolul ariei **Wernicke** constă în receptarea stimulilor lingvistici și în comprehensiunea limbajului vorbit. Selecția cuvintelor în funcție de semnificația lor se formează în aria Broca. Aria Broca intervine în: incitarea în vorbire, motivație, controlul semantic și sintactic al cuvintelor și frazelor, programarea și realizarea motorie a limbajului.

Între cele două arii există o strânsă legătură conform teoriei lui Geschwind (Crăciun, 2001; Cârnelci, 2004). Legătura se stabilește astfel: informațiile sunt stocate în aria Wernicke, ele sunt activate când un cuvânt vorbit este recunoscut, pentru ca acest cuvânt să fie redat verbal informațiile sunt trimise din aria Wernicke în aria Broca. Transferul dintre cele două arii este asigurat de fascicoul arcuat. În aria Broca se află un cod care permite convertirea informației auditive în cod motor.

Specialiștii vorbesc despre un profil simptomatic personal la elevul dislalic care cuprinde aspecte pozitive și aspecte deficitare. Raduly, Zorgo, E., (2010). Ele pot fi sesizate și de către profesor. Dintre **aspectele pozitive** înregistrate la un elev dislexic, amintim:

- | | |
|--|---|
| ❖ capacitate imaginativă puternică; | ❖ procesare simultană a informației; |
| ❖ originalitate, creativitate; | ❖ intuiție; |
| ❖ capacitate globală de înțelegere; | ❖ un mod "artistic" de gândire; |
| Aspecte deficitare: | |
| ❖ dificultăți în învățarea citit-scrisului; | ❖ dificultăți în corelarea complexului sonor cu simbolul grafic și în înțelegerea semnificației |
| ❖ citit-scris sacadat și silabisit în raport cu ceilalți colegi; | |

- corecte în contextul propoziției;
- ❖ nerespectarea regulilor grafice, gramaticale și caligrafice;
- ❖ omisiuni de litere și cuvinte;
- ❖ adăugiri de litere și cuvinte;
- ❖ substituiri de litere și cuvinte;
- ❖ contopiri și comprimări de cuvinte;
- ❖ nerespectarea spațiului paginii;
- ❖ sărirea și suprapunerea rândurilor;

Sunt multe abilități cognitive care pot fi alterate în cazul elevului dislexic:

- ❖ orientare spațială
- ❖ secvențialitate;

- ❖ scrisul servil și citit-scrisul ca în oglindă;
- ❖ abilități de citire și scriere marcate de lentoare și/ sau de o serie de erori;
- ❖ dificultăți de înțelegere a textelor scrise;
- ❖ dificultăți de scriere pe litere;
- ❖ dificultăți de exprimare în scris;
- ❖ abilități ortografice scăzute;
- ❖ memorie verbală deficitară;
- ❖ abilități scăzute de analiză a detaliilor;
- ❖ capacitatea de transfer;
- ❖ abilități motorii fine;

Pentru a veni în sprijinul terapiei specifice, se folosesc metode și procedee cu caracter general, care stimulează și dezvoltă unele componente ale activității implicate în achiziția corectă a scris-cititului. Amintim următoarele metode cu caracter general:

- exercițiile pentru dezvoltarea musculaturii mâinii;
- educarea și dezvoltarea auzului fonematic;
- educarea și dezvoltarea capacității de orientare și structurare spațială;
- înlăturarea atitudinii negative față de scris-citit și educarea personalității;
- concentrarea activității psihice asupra analizei-sintezei elementelor componente ale grafo-lexiei;
- conștientizarea erorilor tipice dislexo-disgrafiei;
- sesizarea relației fonem-grafem;
- discriminarea auditivă, vizuală și kinestezic-motrică;
- dezvoltarea și perfecționarea abilităților de scris-citit;
- corectarea tulburărilor de vorbire înainte/concomitent cu terapia dislexo-disgrafiei;
- dezvoltarea limbajului și stimularea activității psihice;
- corectarea confuziilor de litere

Capitolul III. METODE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE CITIT-SCRIS ÎN CICLUL PRIMAR PRIN UTILIZAREA STRATEGIILOR SEMI-GLOBALE ÎN CADRUL PROIECTELOR TEMATICE, ilustrează diferite metode utilizate în diferite sisteme de învățământ pentru achiziționarea citit-scrisului după ce profesorul surprinde elemente edificatoare ale procesului de citit-scris.

Principala caracteristică a dezvoltării limbajului în ciclul primar este determinată de faptul că limba devine un obiect de învățământ, fiind însușit în mod conștient și sistematic sub toate aspectele sale importante: fonetic, lexical, semantic, gramatical, stilistic etc. La început, micii școlari învață să desprindă diferite unități din ansamblul emisiei verbale (fonemele, cuvintele, propozițiile și frazele). Ulterior își însușesc regulile gramaticale de utilizare a limbajului. Astfel, pentru ca elevii să poată avea acces la toate ariile curriculare într-un mod eficient, trebuie să fie capabili să citească (și să scrie) cel puțin la nivelul operațional.

O categorie aparte de factori care influențează achiziția citit-scrisului (și care fac obiectul studiului de față) este reprezentată de caracteristicile procesului instructiv-educativ în vederea optimizării dezvoltării acestor instrumente de muncă intelectuală. Succint prezentați, acești factori (Studiu, PIRLS, 2006) sunt reprezentați de:

- Locul lecturii în programul școlar;
- Diversitatea suporturilor de lectură, a materialelor didactice;
- Varietatea abilităților și strategiilor de lectură pe care elevii sunt solicitați să le folosească;
- Utilizarea diverselor strategii pentru a determina elevii să exprime reacții proprii la textele citite;
- Funcționarea bibliotecii școlare și a bibliotecii clasei;
- Accesul la calculator și la internet;
- Utilizarea software-ului educațional pentru dezvoltarea competențelor de citire;
- Absenteismul;
- Atitudinea familiei față de lectură.

Unul dintre obiectivele specifice al acestei lucrări este identificarea factorilor care influențează formarea și dezvoltarea competențelor de citit-scris ale elevilor din învățământul primar, care determină succesul, respectiv eșecul școlar al elevilor din acest ciclu de învățământ și a strategiilor cu puternic caracter formativ (factori ce țin de caracteristicile procesului instructiv-educativ, evidențiați în studiul PIRLS 2006).

După Marshall și Newcombe (1973), în procesul învățării scris-cititului sunt folosite două căi:

a) Calea fonologică sau indirectă – prin care se identifică corespondența dintre sunete și litere, se segmentează cuvintele în unități mai mici și apoi se formează întregul. Pe această cale, elementele de intrare se transformă într-un cod fonologic.

Calea fonologică implică două procese fundamentale ale gândirii: analiza și sinteza.

b) Calea lexicală sau directă permite identificarea cuvântului fără a se mai trece prin analiza și sinteza fonematică, deoarece se ajunge la reprezentările aceluși cuvânt, perceput anterior.

Cu toate că cele două căi sunt capabile să funcționeze separat, ele se manifestă într-o strânsă interdependență: nu se poate constitui un lexic ortografic decât dacă sistemul de analiză funcționează corect. Această cale își dovedește eficiența doar în cazul cuvintelor deja cunoscute.

Cele două căi sunt complementare și intercorelate, de aceea ele pot fi folosite concomitent sau alternativ. Forma celor două căi se configurează în patru module care se manifestă fie secvențial-structural, fie simultan-funcțional (Ungureanu, 1998):

- modulul perceptiv – percepțiile determină procese de extragere a informației și stocare a ei, realizându-se o procesare perceptivă;
- modulul lexical – se asigură procesarea lexicală a cuvântului citit, prin raportare la un câmp vizual sau fonologic, prin intermediul memoriei de lungă durată. Aici se manifestă funcția semiotică a limbajului;
- modulul sintactic – cuvintele se structurează în sintagme, propoziții, fraze, după regulile gramaticale, ale topicii;
- modulul semantic – procesarea semantică se realizează numai pe baza unui antrenament în procesarea de tip primar și a unor conexiuni adecvate, creatoare de noi semnificații.

În literatura de specialitate întâlnim mai multe metode propuse spre a fi utilizate în predarea citit-scrisului:

- metoda fonetică, analitico-sintetică,
- metoda globală
- metoda semi-globală,
- metoda gestuală,
- metoda funcțională,
- metoda Montessori,
- metoda lingvistică integrală,
- metoda naturală (Freinet),
- metoda Decroly.

Metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) este cel mai răspândit demersul de predare a citit-scrisului. Ea presupune concentrarea pe învățarea și recunoașterea literelor și a corespondenței dintre grafeme (semne grafice) și foneme (unități sonore), înainte de citirea cuvintelor în întregime.” (Bărbulescu G., Beșliu D., 2009)

Acest demers se fundamentează pe următoarele:

- scrierea în limba română concordă aproape exact cu pronunțarea, deci citirea este fonetică;
- demersul implică desprinderea unei propoziții din vorbire, urmată de analiza cuvintelor, delimitarea cuvintelor în silabe și apoi fiecare silabă în sunete (analitică), după care se parcurge drumul invers, de la sunete, silabă, cuvânt și propoziție (sintetică).

Există câteva probleme legate de metoda de predare fonetica *analitico-sintetică*. Prima problemă este că aceasta poate fi destul de plictisitoare pentru copii. Învățarea literelor alfabetului și sunetele asociate acestora este un exercițiu lent și plictisitor. Evoluția lentă a scrierii frânează însușirea tehnicii de citire. Copilul citește cuvântul identificând fiecare literă, concentrându-se pe aspectul de formă în defavoarea înțelegerii semnificației. Literele de mână se învață deodată cu cele de tipar, îngreunând învățarea mai rapidă a cititului.

Metodă globală este folosită încă din anul 1930 și constă în memorarea vocabularului, la vederea acestuia. Învățătorul scrie pe cartonașe cuvinte uzuale, cuvinte care denumesc obiecte cu care elevii lucrează zi de zi și care au semnificație pentru ei. Atunci când vorbesc despre obiect, le este prezentat și cartonașul cu numele respectiv, în mod repetat, până este reținut. Când copiii au memorat un număr mai mare de cuvinte, se introduc în procesul de citire al cărților. Această metodă este adesea predată cu cărți ilustrate sau cartonașe. Imagini simple, clare ajută copilul și asociază cuvântul.

Metoda semi-globală cea mai recentă și rezultă din mixarea cele două metode (metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) și metoda globală. *Departamentul de educație, știință și formare din Australia* a publicat un studiu intitulat *Teaching reading: Report and recommendations*. Sydney, în traducere, *Predarea citirii*, în 2005, în care subliniază faptul că nu există o relație de dihotomie între metoda globală și cea fonetică analitico-sintetică, ele putând să funcționeze împreună și sunt înregistrate rezultate din cele mai bune. Acest studiu clarifică eficacitatea unei abordări a învățării lecturii bazată explicit (dar nu exclusiv) pe următoarele elemente:

- fonetică (relația dintre litere și sunete);
- conștientizare fonematică (abilitatea de a identifica și manipula sunete, oral);
- cunoștințe legate de vocabular (nouă înțelegere a cuvintelor);
- înțelegerea textului (înțelegerea a ceea ce este citit).

Metoda semi-globală sau mixtă este utilizată foarte mult în Scoția, dar și în Belgia (Seymour și colab., 2003). Ea constă în învățarea unui număr de cuvinte aparținând diverselor clase morfologice și operarea cu silabe și litere. Copilul descifrează literele și silabele, memorând în același timp cuvintele și propozițiile și lucrând asupra înțelegerii. Această metodă presupune utilizarea strategiilor care vizează următoarele componente ale citit-scrisului:

- ✓ conștientizarea/reprezentarea scopurilor/funțiilor citit-scrisului;
- ✓ formarea de cunoștințe legate de materialele scrise și funcțiile acestora (informare, distracție, comunicare);
- ✓ îmbogățirea vocabularului;
- ✓ analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației;
- ✓ comprehensiunea textului citit;
- ✓ scrierea emergentă.

Prezentăm, succint, pentru fiecare componentă a achizițiilor citit-scrisului, exemple de exerciții și procedee specifice metodelor semi-globale, cu precădere pentru clasa I:

- reprezentarea funcțiilor lecturii (exerciții prin care elevii sunt puși în situația de a reprezenta prin desen diferite aspecte referitoare la importanța lecturii, legătura dintre citit și învățare, suport tutorial, sau citirea utilizând imagini etc.);

- analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației (exerciții: *Găsește litera care a fugit!, Ce cuvânt am obținut?, Silabele amestecate etc.*);

- îmbogățirea vocabularului prin exerciții – rebus, exerciții de separare a cuvintelor, exerciții de identificare rapidă a unui cuvânt;

- asocierea imaginilor cu propoziții pe baza relației de semnificație (exerciții: *Alege propoziții pentru anotimpul potrivit, Alege cuvintele cu sens, Asociază imaginea cu cuvintele care au sens opus cuvântului reprezentat în imagine, etc.*);

- comprehensiunea textului: citirea în comun a cărților, dezbateri pornind de la un stimul vizual, o imagine, etc.

Odată cu trecerea elevilor în clasa a II-a, în anul II de studiu, de achiziție structurată a citit-scrisului, strategiile semi-globale se circumscriu următoarelor obiective:

- Fluența - Capacitatea de a identifica cuvintele citindu-le rapid și cu expresie;
- Înțelegerea și abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce a citit;
- Motivația de a citi – implicarea activă în procesul de citire;
- Scrierea emergentă.

În vederea realizării acestor obiective pot fi utilizate următoarele tipuri de metode, procedee și exerciții: *Rima, Floarea, Șezătoarea literară; Clubul cititorilor; Albumul, Cardul, Exerciții scriere emergentă, Lectura anticipativă, Scaunul autorului, Termenii cheie inițiali, Jurnalul cameleon.*

Metoda Borel-Maisonny este o metodă de învățare a cititului. A fost elaborată în Franța și constă în asocierea unui gest fiecărei litere. Elevul este solicitat să facă gestul aferent literei, implicând memoria motrică care facilitează învățarea.

Această metodă a fost utilizată în învățarea citit-scrisul la copii care aveau probleme cu auzul, aceștia prezentând dislexie. Metoda folosește cu preponderență, pentru a compensa lipsa auzului, canalul vizual. Sunt utilizate gesturi simbolice în predarea citirii, fiecare gest înseamnă o literă asociată unui sunet. Aceste gesturi nu pot fi, prin urmare, separate de predarea lecturii.

Conștientizarea poziției articulare pentru Suzanne Borel-Maisonny o condiție prealabilă pentru liberarea unui fonem. Gestul asociat cu fonemul ajută la identificarea literei scrise și este foarte util la copii cu tulburari de memorie. Fonemul nu mai este un sunet izolat. Acesta are, în plus, o imagine vizuală care va facilita atât memoria, dar în cele din urmă relația fonem-grafem.

Metoda Montessori este descrisă în lucrarea *Descoperirea copilului*, metoda pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de recepționare a informațiilor (pipăit, văz, auz etc.). Caracteristica acestei metode este aceea că pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptare a informațiilor de către elevul implicat activ în procesul de învățare. (Dobra, S., Stoicescu, D., 2005, p.22) Prezentăm etapele experimentate de Maria Montessori, în "Casa dei bambini" (Casa copiilor), considerând că nu există o simultaneitate absolută a celor două procese și că scrisul **precede cititul**.

Prin intermediul **metodei lingvistice integrală**, copiii învață să citească cu ajutorul poveștilor, poeziilor, cântecelor, ghicitorilor etc. Textele respective, selectate în funcție de particularitățile de vârstă și semnificația lor, sunt prezentate sub forma unor Cărți Urișe. Învățătorul citește, marcând cu un arătător fiecare cuvânt, iar copiii urmăresc cu privirea cuvintele indicate. Conținutul cărților poate fi studiat în amănunt, în grup sau individual, deoarece există și cărți mici, cu același text, pentru fiecare elev. Citit-scrisul se predau integrat, copiii fiind întrebați ce doresc să scrie. Textul de la care s-a pornit, poate oferi numeroase puncte de plecare, în funcție de interesul celor mici.

Învățarea citit-scrisului prin **metoda naturală Freinet** constituie un prilej al eliberării expresive care se finalizează cu tehnica textului liber, după principiile metodei naturale. Este un adept al lui Decroly, dar se opune cărților cu texte tipărite ce conțin fraze pe care copilul trebuie să le citească global, fără să aibă vreo legătură cu viața acestuia. Metoda se bazează pe faptul că, materialele cu sens care au o anumită semnificație, creează o stare afectivă pozitivă

și vor fi mai ușor memorate decât cele fără sens. Elevii pot face comparații între textele afișate, stabilind asemănări și deosebiri, fixându-și astfel în memorie informațiile.

Metoda funcțională întregeste metoda naturală, acordând o importanță deosebită înțelegerii, formulării și verificării de ipoteze privind imaginile și contextul. Elevul citește mesaje înserate în contexte de comunicare reală. I se solicită să elaboreze texte funcționale (scrisori, bilete, afișe publicitare).

Concluzionând, putem afirma că această metodă constă în scrierea și citirea de texte funcționale, strâns legate de interesele micilor școlari - afișe, scrisori, reclame, rețete etc.

Metoda Decroly este o metodă bazată pe experiență, pe temeuri psihologice cu caracter de familiaritate în scopul de a învăța cele necesare vieții prin viață. Studiindu-se totul în natură și o anumită chestiune pe toate laturile, în conformitate cu interesul copilului, cunoștințele nu se predau, ci elevii câștigă aceste cunoștințe ca rezultat al observației și activității lor.

Cercetările recente au stabilit faptul că aceste metode nu pot fi considerate "căi absolute", deoarece acestea nu iau în considerare dificultățile individuale ale unui copil. (Rieben, 2003).

Partea a doua a lucrării intitulată **"DEMERSURI EXPERIMENTALE ÎN CONTEXTUL STRATEGIILOR SEMI-GLOBALE ȘI A PROIECTELOR TEMATICE"** constituie partea de cercetare didactică, ilustrată de capitolele IV, V, VI. Capitolul VII conține concluzii și recomandări.

Prezentarea generală a cercetării

Prin această cercetare am urmărit evidențierea importanței strategiilor semi-globale, utilizate în cadrul proiectelor tematice, în formarea și dezvoltarea competențelor de citit-scris.

Descrierea intervenției experimentale

În experimentul propus s-au parcurs următoarele etape:

-Etapa exploratorie preexperimentală a cercetării

-Etapă experimentală/formativă a cercetării

-Manipulare experimentală (introducerea factorului experimental)

-Evaluare formativă/pe parcurs

Etapă postexperimentală

- Evaluare sumativă/finală

Etapa de retestare

- Evaluare la distanță.

În etapa exploratorie am realizat o analiză a teoriilor și practicilor descrise în literatura de specialitate, identificând punctele forte și dezavantajele strategiilor specifice fiecărei paradigme, utilizând un **lot de participanți format din cadre didactice învățători/profesori** din învățământul primar din județele Constanța, Călărași, Tulcea, care își exercită profesia în școli din mediul urban și rural, cadre didactice cu experiență, inspectori învățământ primar.

Prin realizarea studiului de diagnoză, am identificat practicile didactice existente în sistemul educațional, care definesc formarea și dezvoltarea achizițiilor fundamentale de citit-scris în învățământul primar, și care dintre aceste practici ar trebui schimbate sau promovate. Astfel, am recurs la analiza de documente curriculare oficiale și am realizat o anchetă în rândul cadrelor didactice și al inspectorilor școlari pentru învățământul primar.

Rezultatele acestor analize s-au concretizat în propunerea unei categorii noi de strategii de învățare a citit-scrisului, ”strategiile semi-globale”. Testarea eficienței acestor strategii s-a realizat prin derularea etapei experimentale, pe parcursul anului școlar 2011-2012.

Tot în această etapă am urmărit identificarea nivelului de dezvoltare al competențelor de citit-scris (nivelul de conștientizare fonologică, respectiv măsura în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului, gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului, îmbogățirea vocabularului și gradul de comprehensiune a textului) la elevii cuprinși în eșantion, prin aplicarea testelor de evaluare.

În cadrul experimentului am operat cu un **eșantion format din patru clase I, respectiv patru clase a II-a**, toate din cadrul aceleiași școli, din care, la fiecare nivel, trei clase au fost experimentale și o clasă I, respectiv o clasă a II-a au reprezentat grupul de control.

În legătură cu stabilirea eșantionului de elevi, facem următoarele precizări:
-clasele experimentale și de control s-au stabilit ca urmare a unor demersuri sistematice de observație, ca urmare a discuțiilor cu cadrele didactice.

-perechile de clase – experimentală și de control au fost stabilite astfel încât, la începutul cercetării, ele să aibă un profil asemănător, un nivel general de pregătire foarte apropiat și un nivel foarte apropiat de pregătire la disciplina Limba și literatura română.

Aprecierea, măsurarea și interpretarea rezultatelor a fost realizată pe baza punctajului acordat pentru fiecare item, defalcat pe sarcini și indicatori, pentru a putea calcula procentajele de exactitate, individuale și globale.

În etapa experimentală, la clasele cuprinse în eșantion, am derulat șase proiecte tematice, derulate pe parcursul unui an școlar, în care am utilizat, cu precădere, strategiile semiglobale (exceptând grupul de control). La jumătatea etapei experimentale, am realizat evaluarea participanților, urmărind modificările realizate la nivelul variabilelor dependente. După derularea etapei experimentale, am reevaluat nivelul de dezvoltare a competențelor de citit-scris la clasele cuprinse în eșantion, prin aplicarea testului de evaluare finală.

Ipoteza cercetării:

La clasele I și a II-a, utilizarea sistematică a proiectelor tematice care valorizează integrarea curriculară și se bazează pe strategiile semi-globale contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților fundamentale de citit-scris, respectiv la intensificarea gradului de conștientizare fonologică, la creșterea măsurii în care elevii recunosc și utilizează elementele citit-scrisului, la intensificarea înțelegerii funcțiilor/rolului citit-scrisului, la îmbogățirea accelerată a vocabularului, la o mai bună comprehensiune a textului.

Variabilele cercetării

- Variabila independentă: Utilizarea proiectelor tematice care promovează strategia semi-globală de învățare a citit-scrisului, la clasele I și a II-a.
- Variabilele dependente:
 - V.D.1. – nivelul de conștientizare fonologică, respectiv măsura în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului;
 - V.D.2 – gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului;
 - V.D.3 – volumul vocabularului;
 - V.D.4 – gradul de comprehensiune a textului.

Variabile dependente	Indicatori observaționali
V.D.1. – nivelul de conștientizare fonologică, respectiv măsura în care	- identifică, în mod spontan, cuvinte care nu se potivesc într-o anumită categorie, sau să realizeze rime; - să identifice cuvintele în silabe, să identifice anumite sunete într-

sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului;	<p>un cuvânt;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferențiază sunetele foarte apropiate ca sonoritate - înțelege instrucțiunile din clasă, cuvintele utilizate în predare (frază, propoziție, cuvânt); - utilizează cuvintele propoziție, cuvânt, silabă, înțelegând semnificația acestora; - face diferența între rând – propoziție, paragraf – frază, literă – sunet; - respectă spațierea, liniatura, paginația
V.D.2 – gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului;	<ul style="list-style-type: none"> - recunoaște că unele dintre cuvinte sunt mai des utilizate, mai uzuale și le poate enumera - face diferența între diferitele tipuri de scris - diferențiază diferitele suporturi de scris (creion-hârtie, electronic etc.) - diferențiază funcțiile lecturii (știe când citește de plăcere, pentru a se informa, pentru a se documenta, pentru a învăța instrucțiuni de utilizare, pentru a se bine-dispune, pentru a comunica) - identifică soluții atunci când întâmpină dificultăți în parcurgerea unei lecturi? (De ex. Caută în dicționar sau întreabă un adult atunci când nu înțelege un cuvânt)
V.D.3 – volumul vocabularului	<ul style="list-style-type: none"> - identifică și diferențiază cuvinte paronime - scrie corect cuvinte paronime după dictare - poate să explice un cuvânt nou înafara contextului
V.D.4 – gradul de comprehensiune a textului	<ul style="list-style-type: none"> - după lectura unui adult, elevul poate să completeze, în scris, cuvântul/cuvintele lipsă dintr-o frază - recunoaște un cuvânt cunoscut într-un text dat - citește și înțelege un text scurt, la prima vedere, dar care conține cuvinte cunoscute - face legătura între informații pe măsură ce citește un text - explică înțelesul unui cuvânt nou raportându-se la înțelesul acestuia în context - citește singur și înțelege o instrucțiune, sarcină, cerință - citește un text cunoscut respectând intonația - citește cuvinte derivate (plural, gerunziu, dativ) sau diferite moduri verbale (gerunziu) - este capabil de a ”profita” de context (sensul frazei, imagini) pentru a explica un cuvânt nou - construiește scurte texte utilizând cuvinte date, cunoscute

Manipularea experimentală

Etapa formativă a constat în utilizarea, în cadrul proiectelor tematice, a strategiilor semi-globale în formarea achizițiilor citit-scrisului:

La clasele experimentale I B, I C, I D, a II-a B, a II-a C și a II-a D, pe tot parcursul anului școlar 2011 – 2012, s-au desfășurat proiecte tematice. Aceste proiecte au fost: ”TIMP

”ȘI SPAȚIU”, ”DARUL CĂRȚII”, ”TOAMNA”, ”IARNA” ”PRIMĂVARA” și ”VARA”, durata fiecărui proiect tematic fiind de 6 săptămâni. De asemenea, la aceleași clase experimentale, pe durata derulării proiectelor tematice și în cadrul orelor de Limba și literatura română, au fost utilizate diferite strategii de predare, astfel:

- la clasele I B și a II – a B au fost utilizate strategiile tradiționale în învățarea citit-scrisului (metoda FAS și strategii predominant expositive);

- la clasele I C și a II-a C au fost utilizate strategiile globale de învățare a citit-scrisului;

- la clasele I D și a II-a D au fost utilizate strategiile semi-globale de predare-învățare a citit-scrisului (aceste strategii presupunând utilizarea, în funcție de context și de scopul activității, a procedurilor specifice, atât metodei FAS cât și metodelor globale).

Proiectele tematice s-au desfășurat în anul școlar 2011-2012, astfel:

PROIECT TEMATIC	PERIOADA	CLASA
TOAMNA	20 septembrie – 1 noiembrie	I (B,C,D) și a II-a (B,C,D)
IARNA	2 noiembrie – 13 decembrie	I (B,C,D) și a II-a (B,C,D)
DARUL CĂRȚII	9 ianuarie – 20 februarie	I (B,C,D) și a II-a (B,C,D)
PRIMĂVARA	27 februarie – 2 aprilie	I (B,C,D) și a II-a (B,C,D)
TIMP ȘI SPAȚIU	23 aprilie – 21 mai	I (B,C,D) și a II-a (B,C,D)
VARA	22 mai – 19 iunie	I (B,C,D) și a II-a (B,C,D)

Pornind de la dimensiunile puternic formative ale proiectelor tematice, pe toată durata derulării acestora, s-a urmărit identificarea valențelor strategiilor semi-globale utilizate în însușirea achizițiilor citit-scrisului.

Astfel, la clasele experimentale **I B și a II-a B** s-au derulat proiecte tematice și s-au utilizat strategii tradiționale în predarea-învățarea citit-scrisului.

La clasele **I C și a II-a C** s-au derulat proiecte tematice și au fost utilizate strategii globale în procesul de predare-învățare a citit-scrisului. Exemplificăm activități și tipuri de exerciții care s-au utilizat preponderent la clasa I: asocierea imaginii cu cuvinte, ordonarea cuvintelor în propoziție, activizarea vocabularului prin repetarea cuvintelor notate pe cartonașe și și îmbogățirea acestuia prin adăugarea treptată a cuvintelor noi. **La clasa a II-a C**

s-au utilizat preponderent, predarea reciprocă, cu scop de activizare și implicare a elevilor, studiul tematic și analiza textului utilizând metoda cadranelor.

La clasele experimentale **I D și a II-a D** manipularea experimentală a constat în utilizarea strategiilor semi-globale de învățare a citit-scrisului, pe parcursul derulării proiectelor tematice: Această metodă presupune utilizarea strategiilor care vizează următoarele componente ale citit-scrisului:

- ✓ conștientizarea/reprezentarea scopurilor/funcțiilor citit-scrisului;
- ✓ formarea de cunoștințe legate de materialele scrise și funcțiile acestora (informare, distracție, comunicare);
- ✓ îmbogățirea vocabularului;
- ✓ analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației;
- ✓ comprehensiunea textului citit;
- ✓ scrierea emergentă.

În continuare, prezentăm, succint, pentru fiecare componentă a achizițiilor citit-scrisului, exemple de exerciții și procedee specifice metodelor semi-globale, cu precădere pentru clasa I:

- reprezentarea funcțiilor lecturii (exerciții prin care elevii sunt puși în situația de a reprezenta prin desen diferite aspecte referitoare la importanța lecturii, legătura dintre citit și învățare, suport tutorial sau citirea utilizând imagini etc.);

- analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației (exerciții: *Găsește litera care a fugit!, Ce cuvânt am obținut?, Silabele amestecate etc.*);

- îmbogățirea vocabularului prin exerciții – rebus, exerciții de separare a cuvintelor, exerciții de identificare rapidă a unui cuvânt;

- asocierea imaginilor cu propoziții pe baza relației de semnificație (exerciții: *Alege propoziții pentru anotimpul potrivit, Alege cuvintele cu sens, Asociază imaginea cu cuvintele care au sens opus cuvântului reprezentat în imagine, etc.*;

- comprehensiunea textului: citirea în comun a cărților, dezbateri pornind de la un stimul vizual, o imagine, etc.

Odată cu trecerea elevilor în clasa a II-a, în anul II de studiu, de achiziție structurată a citit-scrisului, strategiile semi-globale se circumscriu următoarelor obiective:

- Fluența - Capacitatea de a identifica cuvintele citindu-le rapid și cu expresie;

- Înțelegerea și abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce a citit;
- Motivația de a citi – implicarea activă în procesul de citire;
- Scrierea emergentă.

La clasele **I A și a II-a A**, nu s-au derulat proiecte tematice, iar în predarea disciplinelor din aria curriculară ”Limbă și comunicare” s-au utilizat ca strategii metoda fonetică analitico-sintetică (clasa I) și lectura explicativă (clasa a II-a).

În continuare sunt descrise și exemplificate categoriile de strategii utilizate în formarea achizițiile fundamentale de citit-scris și lectură la clasele cuprinse în studiu.

După cum am precizat, la clasele I B și a II-a B s-au utilizat metodele tradiționale, la clasa I fiind aplicată metoda fonetică analitico-sintetică, iar la clasa a II-a B utilizându-se, cu precădere, lectura explicativă.

Clasa I B: Algoritmul metodei fonetice, analitico-sintetice a presupus parcurgerea următorilor pași:

În perioada prealfabetară / pregrafematică

Analiza fonetică analitică inițială (parțială)

- Separarea propoziției din vorbire - preluarea unei propoziții prin decodificarea ilustrației;
- Reprezentarea grafică a propoziției;
- Împărțirea propoziției în cuvinte;
- Reprezentarea grafică a cuvintelor ce aparțin propoziției;
- Separarea cuvintelor ce conțin sunetul nou;
- Reprezentarea grafică a cuvintelor ce conțin sunetul nou;
- Separarea silabelor din cuvintele ce conțin sunetul nou;
- Schematizarea silabei ce conține sunetul nou.

Analiza finală fonetică

- Separarea sunetului nou, stabilirea poziției în silabă a sunetului nou (început/ interior/ final);
- Reprezentarea grafică a sunetului nou, utilizându-se simboluri diferite pentru vocale și consoane.

Analiza fonetică sintetică

- Recompunerea silabelor din cuvintele ce conțin sunetul nou;
- Reprezentarea grafică a silabei ce conține sunetul nou;
- Recompunerea cuvintelor ce conțin sunetul nou;
- Schematizarea cuvintelor ce conțin sunetul nou;
- Recompunerea propoziției din cuvinte;
- Schematizarea cuvintelor ce aparțin propoziției

În perioada alfabetară/ grafematică

Analiza fonetică analitică inițială(parțială)

- Separarea propoziției din vorbire;
- Împărțirea propoziției în cuvinte;
- Separarea cuvintelor ce conțin sunetul nou;
- Separarea silabelor din cuvintele ce conțin sunetul nou;

Analiza finală

- Separarea / studierea sunetului nou, stabilirea poziției în silabă a sunetului nou;
- Analiza fonetică sintetică
- Studierea literei de tipar/recunoașterea literei și asocierea acesteia cu sunetul corespunzător;
- Scrierea elementelor ce compun litera de mână/ scrierea literei de mână;
- Compunerea silabelor cu ajutorul literelor din alfabetar;
- Scrierea silabelor cu litere de mână - legarea literelor de mână;
- Compunerea cuvintelor la alfabetar și citirea lor;
- Scrierea cuvintelor cu litere de mână - legarea silabelor;
- Citirea propozițiilor;
- Scrierea propozițiilor cu litere de mână- semnalarea blancului dintre cuvinte, scrierea cu majusculă la începutul propoziției, așezarea punctului la final.

La clasa a II-a B:

Lectura explicativă

Etapă preliminară:

- oferirea de informații despre autor și opera acestuia;
- se prezintă perioada în care se petrece acțiunea;
- se dau informații despre evenimentele prezentate și despre personaje.

Citirea integrală a textului literar

- citirea model;
 - adresarea de întrebări asupra conținutului textului, mesajului și semnificației morale;
- Citirea pe fragmente, explicarea cuvintelor și a expresiilor necunoscute, și analiza fragmentelor citite;

Formularea ideilor principale - alcătuirea planului simplu de idei:

- sub formă de propoziții;
- sub formă de titluri;
- sub formă de întrebări;

Conversația generalizatoare:

- sesizarea și precizarea unor aspecte de structură a textului narativ: povestire/descriere/dialog, identificarea acestor părți din text;
- povestirea conținutului textului în funcție de ideile principale, urmărind: logica succesiunii episoadelor, coerența povestirii, corectitudinea, claritatea și expresivitatea enunțurilor, intonația povestirii orale.

Povestirea în mod original a textului, pe baza planului simplu de idei;

Relectura / citirea de încheiere - citire selectivă, citire-ștafetă, citire cu ecou, citire în lanț;

Postlectura/exerciții și activități creative complementare analizei textelor cu conținut narativ: exerciții de citire, exerciții lexicale, enumerarea sinonimelor unui cuvânt, formarea de perechi de antonime și introducerea lor în propoziții, fraze, exerciții de aplicare a tehnicilor de lectură, exerciții de transformare a textului, exerciții de recunoaștere a elementelor expresive stilistic, recunoașterea diferitelor fragmente pornind de la criterii date de învățător, exerciții creative.

Tehnici și procedee utilizate specifice metodelor semi-globale:

La clasele experimentale I D și a II-a D manipularea experimentală a constatărilor în utilizarea strategiilor semi-globale de învățare a citit-scrisului, pe parcursul derulării proiectelor tematice. Astfel, la cele două clase experimentale s-au desfășurat:

- ✓ Activități ce au ca scop conștientizarea/reprezentarea scopurilor/funcțiilor citit-scrisului (clasa I și a II-a);

- ✓ Activități ce au ca scop formarea de cunoștințe/reprezentări referitoare la procesul învățării citit-scrisului (clasa I);
- ✓ Activități prin care se urmărește formarea de cunoștințe legate de materialele scrise și funcțiile acestora (informare, distracție, comunicare) (clasa I și a II-a);
- ✓ Exerciții ce vizează cunoștințe referitoare la alfabet, vocabular, componentele propoziției, despărțirea cuvintelor în silabe, a silabelor în sunete (clasa I);
- ✓ Recunoașterea cuvintelor familiare (clasa I și a II-a);
- ✓ Cititul cu voce tare (clasa I și a II-a);
- ✓ Scrierea și înțelegerea unor cerințe exprimate verbal (clasa I și a II-a);
- ✓ Interpretarea unor scurte povești cu tâlc. (clasa I și a II-a)

La clasa I D, formarea capacităților de citire și scriere din perspectiva abordării integrative s-a realizat prin utilizarea următoarelor strategii:

- I. Reprezentarea funcțiilor lecturii;
- II. Analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației;
- III. Citirea cu imagini;
- IV. Exerciții – rebus;
- V. Exerciții de separare a cuvintelor;
- VI. Exerciții de identificare rapidă a unui cuvânt;
- VII. Asocierea imaginilor cu propoziții pe baza relației de semnificație;
- VIII. Strategii integrative de învățare a citit-scrisului utilizate la clasa I C:
 - abordarea bazată pe experiența de utilizare a limbii;
 - citirea în comun a cărților.

La clasa experimentală a II-a D:

Pe perioada experimentului au fost urmărite patru obiective principale:

- Fluența - Capacitatea de a identifica cuvintele citindu-le rapid și cu expresie;
- Înțelegerea și abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce a citit;
- Motivația de a citi – implicarea activă în procesul de citire;
- Scrierea emergentă.

În realizarea acestor obiective au fost utilizate următoarele tipuri de metode și strategii integrative:

1. Fluența - Capacitatea de a identifica cuvintele citindu-le rapid și cu expresie (Ex. Rima - prin structura sa, este deosebit de interesantă pentru elevi și are valențe în cunoașterea și înțelegerea elementelor sonore, reprezentarea mentală a cuvintelor, corespondența sunet-grafem.)
2. Înțelegerea și abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce a citit (Ex. Floarea - această metodă presupune sintetizarea informațiilor esențiale despre un text literar)
3. Motivația de a citi – implicarea activă în procesul de citire (Ex. Albumul - această activitate are ca principal obiectiv evidențierea conexiunii limbajul dintre oral și cel scris în utilizarea și înțelegerea strategiilor de citit-scris; Cardul - presupune combinarea textului cu ilustrații. Acest tip de exercițiu permite profesorului să pună un accent deosebit pe structurarea în hărți mentale a conceptelor, a semnificației cuvintelor, și să propună o sarcină funcțională de lectură).

Etapa de retest a constat în măsurarea variabilelor dependente prin aplicarea testelor de evaluare, la 4 luni după finalizarea etapei experimentale. Analiza și interpretarea datelor, precum și rezultatele obținute sunt descrise, pe larg, în capitolele IV, V, VI ale lucrării.

Analiza și interpretarea datelor

Structura probelor de evaluare:

Testele de evaluare, pentru fiecare etapă, au fost construite cu scopul de a măsura cele patru componente specifice achizițiilor citit-scrisului:

-**Nivelul de conștientizare fonologică**, respectiv măsura în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului (sarcini: clasa I - despărțire cuvinte în silabe, reprezentare grafică, asociere cifră cu număr de silabe; clasa a II-a – exemplificare cuvinte care încep cu un anumit sunet, despărțire în silabe a anumitor cuvinte)

-**Gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului** (sarcini: clasa I - numerotarea imaginilor, stabilind ordinea momentelor dintr-o poveste poveste; clasa a II-a – transcriere texte, elaborare text funcțional)

-**Îmbogățirea vocabularului** (sarcini: clasa I - asociere imagini a căror denumire au sens opus sau similar; clasa a II-a – derivare cuvinte, ordonare silabe pentru obținerea unor cuvinte);

-**Gradul de comprehensiune a textului** (sarcini: clasa I - asociere imagini cu text; clasa a II-a – formulare de enunțuri interogative, enunțiative, imperative, negative, pe baza unui text dat).

Analiza și interpretarea datelor

Evaluare inițială

În urma colectării datelor s-a utilizat, ca procedură statistică *analiza de varianță* (ANOVA). Din analiza datelor, diferențiat pe variabile, diferențele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic. Astfel, în urma testării inițiale, putem spune că, sub aspectul dezvoltării achizițiilor citit-scrisului, nu există diferențe semnificative între clasele a II-a cuprinse în eșantion.

Evaluare formativă

În urma colectării datelor s-a utilizat, ca procedură statistică *analiza de varianță* (ANOVA). Din analiza datelor, s-au identificat **diferențe puternic semnificative statistic pentru variabilele dependente:** Gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului, Volumul vocabularului și Gradul de comprehensiune a textului. Pentru variabila conștientizarea fonologică, recunoașterea și utilizarea elementelor citit-scrisului, diferențele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic, dar se observă o creștere a scorurilor la itemii de

evaluare. Astfel, în urma analizei datelor obținute la testarea formativă, se confirmă ipoteza de lucru pentru variabilele II, III și IV la elevii claselor a II-a cuprinse în eșantion.

Evaluarea re-test

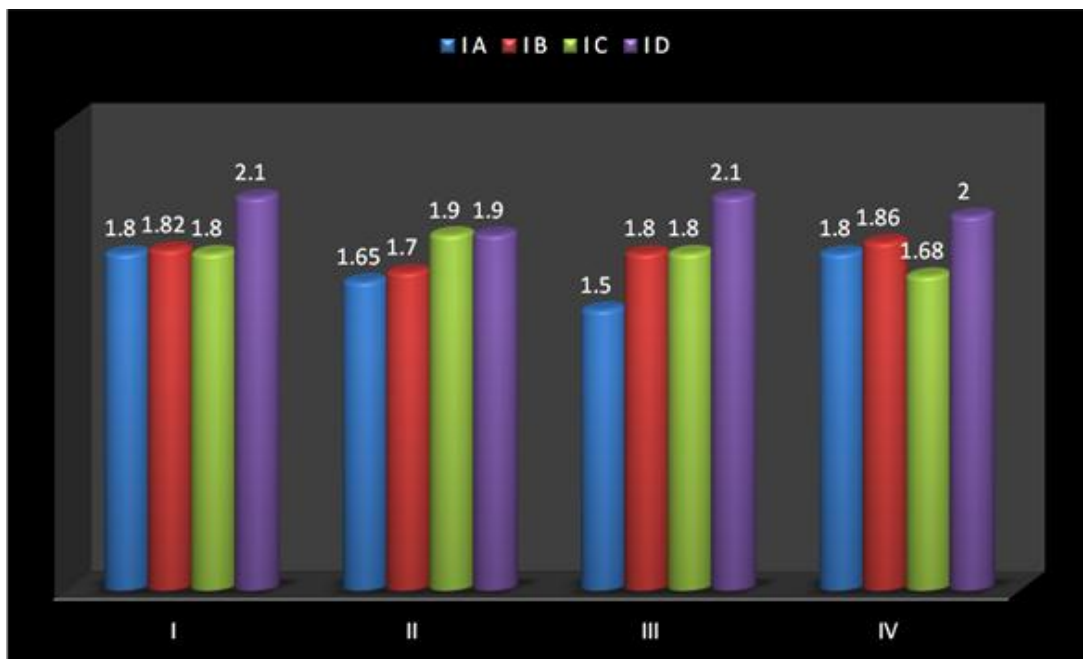
În urma colectării datelor s-a utilizat, ca procedură statistică *analiza de varianță (ANOVA)*. Din analiza datelor, s-au identificat **diferențe puternic semnificative statistic pentru toate variabilele**. Astfel, în urma analizei datelor obținute la evaluarea tip retestare, se confirmă ipoteza de lucru pentru toate variabilele dependente la elevii claselor a III-a cuprinse în eșantion (clase a II-a în etapa experimentală). Comparativ cu rezultatele obținute la evaluarea posttestare, **(comparație: clase experimentale/clase de control** diferențele nu sunt semnificative între cele două momente de testare, demonstrând, și la această categorie, faptul că utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice determină însușirea temeinică a achizițiilor citit-scrisului.

Evaluare finală

În prelucrarea și analiza datelor, o primă etapă a fost reprezentată de calcularea mediei/variabilă dependentă (componentă a achizițiilor de citit-scris). În reprezentarea grafică a acestor date, fiecare variabilă dependentă am codificat-o astfel:

- I - Nivelul de conștientizare fonologică, respectiv măsura în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului;
- II - Gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului;
- III - Volumul vocabularului;
- IV - Gradul de comprehensiune a textului.

De asemenea, fiecare clasă cuprinsă în eșantion este reprezentată printr-un cod de culoare:



***punctajul maxim/itemi/variabilă – 2,5

Grafic 1. VII. Reprezentarea grafică a mediilor/variabile (clasele I)

	IA	IB	IC	ID	Total/variabila
Variabila I	1.8	1.82	1.8	2.1	7.52
Variabila II	1.65	1.7	1.9	1.9	7.15
Variabila III	1.5	1.8	1.8	2.1	7.2
Variabila IV	1.8	1.86	1.68	2	7.34
Total punctaj	6.75	7.18	7.18	8.1	

Pentru compararea simultană a celor patru variabile dependente/eșantioane de clase, ca tehnică statistică, am utilizat *analiza de varianță (ANOVA)*. Rezultatele prelucrărilor statistice sunt ilustrate în tabelele de mai jos:

Nivelul de conștientizare fonologică, respectiv măsura în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului					
	Suma pătratelor (a abaterilor)	df – grade de libertate	Media pătratică	F – raportul mediilor pătratice (dispersie	Prag de semnifi-

				intergrup și intragrup)	cație
Dispersia intergrup	5,986	3	0,389	6,041	0,01
Dispersia intragrup	1,166	93	0,064		
Sursa totală a dispersiei	7,152	96			
Gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului					
Dispersia intergrup	17,717	3	0,632	3,317	0,023
Dispersia intragrup	1,896	93	0,191		
Sursa totală a dispersiei	19,613	96			
Volumul vocabularului					
Dispersia intergrup	28,185	3	1,392	4,593	0,005
Dispersia intragrup	4,176	93	0,303		
Sursa totală a dispersiei	32,361	96			
Gradul de comprehensiune a textului					
Dispersia intergrup	7,534	3	0,444	5,485	0,002
Dispersia intragrup	1,333	93	0,081		
Sursa totală a dispersiei	8,867	96			

În concluzie, din analiza datelor de mai sus, se identifică **diferențe puternic semnificative statistic pentru toate variabilele dependente**: Conștientizarea fonologică, recunoașterea și utilizarea elementelor citit-scrisului: Gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului, Volumul vocabularului și Gradul de comprehensiune a textului. **Astfel, în urma analizei datelor obținute la evaluarea posttestare, se confirmă ipoteza de lucru pentru toate variabilele dependente la elevii claselor I cuprinse în eșantion (clase experimentale/clasă de control).**

Etapa de retestare

În această etapă s-a realizat evaluarea posttestare pentru clasele cuprinse în eșantion. Această evaluare s-a desfășurat în luna octombrie 2012, la 4 luni după încheierea etapei formative. În această perioadă, elevii au fost pregătiți în conformitate cu programa școlară. Dacă diferențele dintre mediile rezultatelor obținute de elevii claselor experimentale și cele ale

elevilor din clasele de control sunt semnificative, atunci ipoteza de lucru este confirmată și în etapa de retestare, fiind validată astfel, valența puternic formativă a variabilei dependente.

În urma colectării datelor s-a utilizat, ca procedură statistică *analiza de varianță (ANOVA)*. Din analiza datelor, se identifică **diferențe puternic semnificative statistic pentru toate variabilele dependente. Astfel, în urma analizei datelor obținute la evaluarea retestare, se confirmă ipoteza de lucru pentru toate variabilele dependente la elevii claselor a II-a cuprinse în eșantion.**

Comparativ cu rezultatele obținute la evaluarea posttestare, diferențele nu sunt semnificative între cele două momente de testare (**comparație clase experimentale/clase de control**, demonstrând faptul că utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice determină însușirea temeinică a achizițiilor citit-scrisului, valențele formative fiind evidente, în detrimentul celor informative.

Din analiza datelor, se identifică **diferențe puternic semnificative statistic pentru toate variabilele. Astfel, în urma analizei datelor obținute la evaluarea tip retestare, se confirmă ipoteza de lucru pentru toate variabilele dependente la elevii claselor a III-a cuprinse în eșantion (clase a II-a în etapa experimentală).**

Comparativ cu rezultatele obținute la evaluarea posttestare, (**comparație: clase experimentale/clase de control** diferențele nu sunt semnificative între cele două momente de testare, demonstrând, și la această categorie, faptul că utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice determină însușirea temeinică a achizițiilor citit-scrisului.

Capitolul VII prezintă concluziile acestei lucrări:

1. Concluzii generice referitoare la influențele proiectelor tematice care valorizează strategia semi-globală de învățare a citit-scrisului asupra achizițiilor de citit-scris

Proiectele tematice, ca demers didactic, transcend limitele stricte ale disciplinelor presupunând o abordare holistică a conținutului. Utilizarea acestora presupune:

- abordarea unităților tematice prin implicarea mai multor discipline de învățământ;
- participarea imperativă a principalilor agenți educaționali (ducând la o intensificare a relației școală-familie);
- implicarea plenară a elevilor, mai ales sub aspect formativ și atitudinal.

Aceste demersuri interdisciplinare reprezintă o modalitate eficientă ce poate fi utilizată în dezvoltarea competențelor de comunicare. Citit-scrisul, ca instrument de muncă

intelectuală, este fundamental în dezvoltarea ulterioară a traseului școlar și al dezvoltării personale ale elevilor. Aceste instrumente trec dincolo de limitele conținutului învățământului segmentat pe discipline de învățământ, devenind competența fundamentală prin care viitorul adult se dezvoltă ca ființă socială. Dezvoltarea unei competențe atât de importante presupune un demers educativ interdisciplinar, care să implice activ elevii în propria formare, care să utilizeze conținuturile doar ca simple instrumente în formarea de operații, procese, funcții cognitive și atitudini, care să dezvolte comunicarea interpersonală, să implice activ elevul în propria formare. Din punctul nostru de vedere, aceste cerințe se regăsesc în valențele Proiectelor tematice. La o analiză mai aprofundată, identificăm influențe pozitive ale acestor demersuri didactice în toate dimensiunile achizițiilor fundamentale de citit-scris, utilizarea strategiilor semi-globale intensificând optimizarea dezvoltării acestor competențe.

Activitățile de analiză a textelor sau mesajelor de comunicare (vizite la bibliotecă, la librărie, manipularea surselor de informare), în alte contexte decât cele specifice orelor de limba și literatura română, implică activ elevul în propria dezvoltare și imprimă un caracter profund formativ atât în ceea ce privește înțelegerea funcțiilor și a rolului citit-scrisului cât și în dezvoltarea vocabularului. Activitățile practice și artistice (realizarea de colaje și produse colective cuprinse în toate proiectele tematice derulate în cadrul cercetării) orientate specific în dezvoltarea achizițiilor citit-scrisului, facilitează creșterea gradului de comprehensiune a mesajelor de comunicare și a textelor utilizate precum și identificare sau recunoașterea aspectelor fonologice și ale instrumentelor citit-scrisului. De asemenea, nu este deloc neglijabil aportul acestor demersuri didactice în intensificarea relației școală-familie, părinții fiind, probabil, cei mai importanți agenți educaționali, iar implicarea acestora asigură continuitate și stabilitate intervenției pedagogice.

Aceste considerente au reprezentat fundamentul demersului investigativ pe care l-am realizat și prezentat în lucrarea de față. De asemenea, pornind de la asumția că: *Dezvoltarea competențelor de citit-scris reprezintă un deziderat fundamental al societății actuale*, am analizat nivelul de dezvoltare al acestor competențe reflectat în rezultatele elevilor la evaluările internaționale de profil. Astfel, aceste rezultate (PIRLS și PISA) reflectă un nivel scăzut al dezvoltării acestor competențe la elevi, plasându-ne în poziții codase atât la nivel european cât și internațional; astfel, se impune luarea unor măsuri cu caracter ameliorativ, atât la nivel de micro-sistem (clasa de elevi), cât și la nivelul inspectoratelor școlare și al

Ministerului Educației. Aceste măsuri necesită a fi integrate într-un pachet unitar, părți integrante ale unor strategii complexe concepute pentru a trata aceste probleme la cele trei niveluri sus-amintite. Dificultățile de citire pot fi determinate de mai mulți factori, care provin atât din interiorul cât și din exteriorul sistemului de învățământ. Conform studiilor internaționale, pe lângă factorii ce țin de statut socio-economic, stil parental, nivel de educație al părinților etc, un rol foarte important în dezvoltarea competenței de lectură este reprezentat de caracteristicile structurale ale sistemului de învățământ. ”Modificările la nivel național al rezultatelor PISA între anii 2000 și 2009, pot fi explicate prin modificări în sistem, precum amânarea datei la care copiii sunt direcționați către diferite trasee și programe educaționale.” (*Predarea citirii în Europa: contexte, politici și practici – Agenția Națională pentru Educație, Audiovizual și Cultură – EACEA P9 Eurydice – mai 2011*). Pornind de la acest context, am inițiat realizarea acestei cercetări care a avut ca principal scop îmbunătățirea competențelor de lectură la elevii din ciclul primar. Astfel, în etapa studiului de diagnoză, am cules informații referitoare la:

- factorii care determină succesul școlar în învățământul primar din România (meta analiza studiilor și cercetărilor recente – capitolul II);
- analiza modului de abordare a dezvoltării achizițiilor de citit-scris în învățământul primar din România, pe baza instrumentelor de cercetare utilizate;
- identificarea strategiilor și metodelor didactice de formare/dezvoltare și evaluare a competențelor de citit-scris la care se recurge cel mai frecvent;
- identificarea tipurilor de materiale didactice utilizate în vederea dezvoltării achizițiilor de citit-scris.

Pornind de la aceste informații oferite de respondenți (cadre didactice și inspectorii de specialitate), am identificat factorii care interferează cu dezvoltarea competențelor de citit-scris la elevii din ciclul primar. Astfel, am luat în calcul acei factori ce provin din interiorul sistemului de învățământ și am propus demersul experimental centrat pe variabila independentă: utilizarea proiectelor tematice care promovează strategia semi-globală de învățare a citit-crisului. În urma manipulării experimentale a variabilei independente, derulată pe parcursul anului școlar 2011-2012, s-au înregistrat rezultate pozitive în formarea competențelor citit-scris și lectură la nivelul claselor experimentale, strategiile propuse dovedindu-și, astfel, validitatea.

Achizițiile citit-scrisului, măsurate în cadrul demersului de cercetare, au fost: nivelul de conștientizare fonologică, respectiv măsura în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului, gradul de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului, volumul vocabularului, gradul de comprehensiune a textului. Asupra fiecăreia dintre aceste componente s-a intervenit în cadrul proiectelor tematice, prin utilizarea, preponderent, a strategiilor semi-globale. În capitolul anterior am ilustrat (din perspectivă statistică și experimentală), cum prin utilizarea proiectelor tematice și a strategiilor semi-globale, cele patru elemente specifice ale citit-scrisului se dezvoltă.

În consecință, considerăm că utilizarea acestor strategii și demersuri la nivel național poate determina formarea competențelor de citit-scris și lectură la un nivel superior celui actual, reflectat în rezultate pozitive la evaluările internaționale. În anul școlar 2012-2013, la clasa pregătitoare au fost utilizate preponderent demersuri didactice interdisciplinare, astfel că, aceste abordări, odată validate funcțional, pot fi utilizate și la nivelul claselor următoare ale învățământului primar.

2. Concluzii referitoare la influențele proiectelor tematice care valorizează strategia semi-globală de învățare a citit-scrisului asupra nivelului de conștientizare fonologică, respectiv asupra măsurii în care sunt recunoscute și utilizate elementele citit-scrisului

Formarea achizițiilor de citit-scris presupune ca prim pas, coștientizarea fonologică. Scopul activităților de conștientizare este de a dezvolta și intensifica experiențele copiilor cu limba scrisă și vorbită. Aceste activități pregătesc capacitatea de înțelegere și baza formativă necesară cititului. Dezvoltarea acestei componente a achizițiilor citit-scrisului prin utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice a reprezentat unul din obiectivele demersului formativ.

Exercițiile și activitățile de decupare a literelor și de formare a cuvintelor, colajele, jocurile cu sunete și cuvinte cum ar fi: ”Schimbăm locul silabei, al sunetului”, ”Găsește ce lipsește” etc., utilizate în diferite momente ale proiectelor tematice, au determinat creșterea semnificativă a nivelului de conștientizare fonologică (aspect evidențiat atât prin evaluarea postformativă, cât și prin evaluarea la distanță/retestare, unde diferențele dintre clasele de control și cele experimentale au fost semnificative).

3. Concluzii referitoare la influențele proiectelor tematice care valorizează strategia semi-globală de învățare a citit-scrisului asupra gradului de înțelegere a funcțiilor/rolului citit-scrisului

Înțelegerea funcțiilor/rolului citit-scrisului ca și componentă formativă a achizițiilor de citit-scris, asigură implicarea elevului, ca și participant la propria dezvoltare. Astfel, prin activarea gândirii și a comprehensiunii elementelor/conținuturilor învățate în defavoarea transmiterii de informații, citit-scrisul este abordat ca principal algoritm de rezolvare de probleme. Pornind de la aceste premise, dezvoltarea înțelegerii funcțiilor/rolului citit-scrisului a reprezentat unul din obiectivele demersului formativ.

Activitățile comune cu părinții, vizitele la bibliotecă, la tipografie, la librărie, drumețiile și excursiile desfășurate în cadrul proiectelor tematice au creat contextul optim de înțelegere autentică a rolului comunicării, în general, al funcțiilor citit/scrisului, în special. Aceste activități au implicat maximal elevii, în contexte naturale, eficiența fiind ilustrată în diferențele semnificative din punct de vedere statistic, între rezultatele claselor experimentale și ale claselor de control, la acest indicator.

4. Concluzii referitoare la influențele proiectelor tematice care valorizează strategia semi-globală de învățare a citit-scrisului asupra volumul vocabularului

Volumul vocabularului este unul din elementele de bază ale dezvoltării comunicării citit-scrise la elevi. Este fundamentală în comunicare (după Meyer-Epler) existența unui repertoriu comun al transmițătorului și receptorului, iar existența acestui element foarte important este dependent de repertoriul fiecărui agent comunicațional. Acest repertoriu este reprezentat, în mare parte de vocabular, creșterea volumului vocabularului fiind unul din obiectivele transcurriculare la nivelul învățământului primar și nu numai. Pornind de la aceste considerente, în cadrul demersului experimental, am urmărit dezvoltarea, respectiv îmbogățirea vocabularului prin utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice.

Utilizarea dicționarilor, enciclopediilor și a altor surse de informare, cu scopul realizării, individual sau în grup, a unui produs original ("Cărticica noastră", "Povestea noastră" etc.), a facilitat creșterea volumului vocabularului, reușite reflectate și în analiza cantitativă unde, și la acest indicator, s-au înregistrat diferențe semnificative între clasele de control și cele experimentale.

5. Concluzii referitoare la influențele proiectelor tematice care valorizează strategia semi-globală de învățare a citit-scrisului asupra gradului de comprehensiune a textului

Dezvoltarea tuturor elementelor sus-amintite se reflectă în gradul de comprehensiune al textului. Viziunea reflectată în acest demers formativ a presupus centrarea atenției asupra modului în care elevul, angajat într-o căutare activă a sensului, tratează informația pe care textul o conține. Importanța cunoștințelor de limbă este importantă, dar accentul cade pe asimilarea unor tehnici de configurare a sensului textului.

Lucrul efectiv cu textul, utilizat ca metodă și nu ca obiectiv în sine, citirea în comun, activitățile de tip rebus, rimă, card sunt doar câteva activități și strategii care au dus la dezvoltarea optimă a nivelului de comprehensiune a textului, rezultate reflectate și în analiza cantitativă prezentată în capitolul anterior, unde se pot observa diferențe semnificative la acest indicator, între clasele de control și cele experimentale.

Pornind de la datele prezentate în această lucrare, recomandăm următoarele măsuri educaționale:

1. La nivel macroeducațional (nivelul sistemului de învățământ):

- extinderea abordării interdisciplinare în predarea Limbii și literaturii române în ciclul primar prin revizuirea programei școlare și a curriculumului;
- conceperea unor programe de dezvoltare profesională a cadrelor didactice care să-i abiliteze în utilizarea demersurilor interdisciplinare și a strategiilor combinate în predarea-învățarea citit-scrisului;
- sprijinirea cadrelor didactice în realizarea unor schimburi de experiență cu cadre didactice din alte țări, în care au fost validate programe eficiente în formarea competențelor de citit-scris la elevi;
- elaborarea de soft-uri educaționale, utilizabile de către elevi, cadre didactice și părinți, construite pe principiile demersurilor interdisciplinare a formării competențelor de citit-scris prin utilizarea strategiilor combinate;
- elaborarea manualelor electronice, adaptate caracteristicilor de dezvoltare ale actualelor generații de elevi (așa numitele ”generații digitale”).
- asigurarea intervenției precoce în cazul copiilor cu dificultăți de citit-scris (dislexie, disgrafie) prin abilitarea cadrelor didactice în abordarea acestor probleme (participarea acestora la

programe de formare profesională) și asigurarea specialiștilor competenți în tratarea acestor problematici (profesor consilier școlar, profesor logoped, cadru de sprijin).

2. La nivel mezoeducațional (nivelul inspectoratelor școlare):

- încurajarea cadrelor didactice în a concepe programe de discipline opționale care să vizeze, prioritar, dezvoltarea competențelor de citit-scris și recompensarea acestor cadre didactice;
- realizarea parteneriatelor cu instituții de cultură și fundații care oferă servicii educaționale și facilitarea accesului școlii și elevilor la activitățile organizate de acestea;
- organizarea unor activități extracurriculare, concursuri literare și de creație literară;
- propunerea în calendarul activităților extracurriculare, a programului ”Săptămâna de lectură”, în care fiecare școală are datoria de a organiza cercuri de lectură, vizite, ateliere de lucru, la care să participe toți elevii din învățământul preuniversitar.

3. La nivel microeducațional (nivelul instituțiilor de învățământ):

- sprijinirea implicării părinților în implementarea proiectelor tematice și în organizarea activităților extracurriculare ce vizează dezvoltarea competenței de lectură;
- asigurarea dotării corespunzătoare a bibliotecii și a accesului elevilor.
- dezbateră, în cadrul comisiilor metodice, a celor mai eficiente metode de dezvoltare a competenței de lectură;
- funcționarea permanentă, la nivel de școală, a echipei multidisciplinare de specialiști care să acționeze timpuriu în cazul elevilor cu dificultăți în învățarea citit-scrisului.

BIBLIOGRAFIE

1. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication on reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel.
2. (2005). Teaching reading: Report and recommendations. Australian government, Department of education, science and training.
3. *** (2005). Teaching reading : Report and recommendations. Sydney : Australian government, Department of education, science and training, p. 1–129.
4. ***Predarea citirii în Europa: contexte, politici și practici – Agenția Națională pentru Educație, Audiovizual și Cultură – EACEA P9 Eurydice – mai 2011
5. ***UNESCO (1986), Interdisciplinaritatea și științele umane, Ed. Politică, București, p. 100.
6. (2005). Teaching Children to Read. House of Commons, The Education and Skills Committee.
7. Adams, R. and Wu, M., eds., (2000), PISA technical report. Paris: OECD.
8. Ajuriaguerra, J.; Anzieu, Benney: Scrisul copilului, vol. I și II, București, EDP, 1980.

9. Albulescu, I. (2006). Strategii educaționale centrate pe elev- structură și funcționalitate, din lucrarea Strategii educaționale centrate pe elev, MEC, UNICEF, București.
10. Albulescu, I. (2009). Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate, Editura Paralela 45, Pitești.
11. Alecu, S., (2005), Metodologia cercetării educaționale, Editura Fundației Universitare ”Dunărea de Jos”, Galați.
12. Anca, M. (2007). Logopedie, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
13. Baker, L. and Scher, D., (2002), Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), pp. 239-269.
14. Bara Florence, Gentaz Édouard & Colé Pascale (2007). « Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, n° 4, p. 643-663.
15. Bara Florence, Gentaz Édouard, Colé Pascale & Sprenger-Charolles Liliane (2004). « The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle ». *Cognitive development*, n° 19, p. 433-449.
16. Barbu, M., (2003), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova.
17. Barthes, R., (1994), Plăcerea textului, Trad. Marian Papahagi, Editura Echinoc, Cluj-Napoca.
18. Baumann, J.F., (2009), Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.
19. Baye, A. și al., (2010), La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*.
20. Bărbulescu G., Beșliu, D., (2009), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Corint, București, p.83;
21. Bentolila Alain & Germain Bruno (2005). *Apprendre à lire : Choix des langues et choix des méthodes*. Paris : UNESCO.
22. Bentolila Alain (2006). « Apprendre à lire ». *Ortho magazine*, vol. 12, n° 62, p. 19-23.
23. Bentolila Alain (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Ministère de l'Éducation nationale.
24. Bianco, M., (2010), La compréhension de texte: peut-on l'apprendre și l'enseigner? [Reading comprehension: can we learn and teach it?]. In: M. Crahay și M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires [Psychology of school learning]*. Brussels: De Boeck Université, pp. 229-256.
25. Black, P.J. și al. D. (2002), *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
26. Blomert, L., (2009), *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report*;
27. Bocos, M., (coord.), Jalba, G. Felegean, D. (2004), *Evaluarea in invatamantul primar. Aplicatii practice*, Editura Casa Cartii de Stiinta, Cluj-Napoca
28. Bocoș, M. (2001), Curriculumul școlar. Conținutul învățământului, în „Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor”, M. Ionescu, V. Chiș, (coord.), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
29. Bocoș, M., D., (2002), *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

30. Bocoș, M., Avram, I., Catalano, H., Someșan, E., (2009), *Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
31. Bocoș, M., Chiș V. (coordonatori), (2012), *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj- Napoca.
32. Bocoș, M., Chiș, V. (2013). *Management curricular. Repere teoretice și applicative*, Volumul I, Editura Paralela 45, Pitești.
33. Bocoș, M., D., (2013), *INSTRUIREA INTERACTIVĂ. REPERE AXIOLOGICE ȘI METODOLOGICE*, Editura Polirom, Iași
34. Bocoș, M., Jucan, D. (2008), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești.
35. Bocoș, M.-D. (2013), *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iași.
36. Burlea, G., (2007). *Tulburările limbajului scris-citit*, Editura Polirom: Iași.
37. Bouysse Viviane, Claus Philippe, Leblanc Michèle & Safra Martine (2006), *Mise en oeuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Ministère de l'Éducation nationale.
38. Braibant Jean-Marc & Gérard François-Marie (1996). «Savoir lire: Question(s) de méthodes
39. Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver* (2nd ed.). New York: Freeman.
40. Breben, Silvia, Gongea, Elena, Ruiu, Georgeta, Fulga, Mihaela - "Metode interactive de grup - ghid metodic", Editura Arves, Craiova, 2002;
41. Brooks, G. (2003). *Le destin des méthodes idéovisuelles dans les pays anglo-saxons. Caractères* (journal of the Belgian Reading Association, French-speaking section), whole no.12 (issue 3 of 2003), 16-23. Reprinted in *Les actes de lecture* (journal of the French Reading Association), no.90 (June 2005), 23-30
42. Brooks, G., (2007), *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. A treia ediție, Londra: DCSF.
43. Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. and Rees, F., (2008), *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice în the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
44. Butler, D., & Clay, M. (1979). *Reading begins at home: Preparing children for reading before they go to school* (Rev. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
45. Camilli Gregory, Vargas Sadako & Yurecko Michele (2003). «Teaching Children to Read: The Fragile Link Between Science and Federal Education Policy». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, n 15.
46. Campbell, B., Lazonby, J., Millar, R., Nicolson, P., Ramsden, J., & Waddington, D. (1994). *Science: The Salters' approach a case study of the process of large scale curriculum development*. *Science Education*, 78, 415-447.
47. Caravolas, M., Volín, J. and Hulme, C., (2005), *Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), pp. 107-139.
48. Casangiu, L.,I., (2009), *Repere în organizarea procesului didactic la disciplina Limba și literatura română, în învățământul primar*, Editura Nautica, Constanța, p.25.
49. Casangiu, L.,I., Bălosu, E., (2007), *Îndrumar de practică pedagogică. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Metodica educării limbajului*, Editura Nautica, Constanța.
50. Catalano, H., (coord), (2006), *Caietul profesional al educatoarei*, Editura Omfal Esențial.

51. Céard Marie-Thérèse, Rémond Martine & Varier Michelle (2003). L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps. Ministère de l'Éducation nationale, Haut conseil de l'évaluation de l'école.
52. Cèbe Sylvie & Goigoux Roland (2006)., Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris: Retz.
53. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2007). Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage. Paris : OECD.
54. Cerghit, I., (2002), Sistem de instruire alternativă și complementară. Structuri, stiluri, strategii,, editura Aramis, București;
55. Cerghit, I., (2006), Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași.
56. Chall, J.S., (1996a.), Learning to read: the great debate. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
57. Chall, J.S., (1996b), Stages of reading development. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
58. Chartier Anne-Marie & Hébrard Jean (2000). Discours sur la lecture : 1880-2000. Paris : Bibliothèque publique d'information.
59. Chartier Anne-Marie (1990). « Lecture scolaire : Les années de crise ». Revue française de pédagogie, n° 90, p. 5-15.
60. Chartier Anne-Marie (2000). « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : Le cas de l'enseignement de la lecture ». Recherche et Formation, n° 34, p. 41-56.
61. Chartier Anne-Marie (2007). L'école et la lecture obligatoire. Paris : Retz.
62. Chauveau Gérard (2004). « L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite ». La nouvelle revue de l' AIS, n° 25, p. 9-15.
63. Chauveau Gérard (2007). Le savoir-lire aujourd'hui. Paris : Retz.
64. Chiș, V. (2001), Activitatea profesorului între curriculum și evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
65. Chiș, V. (2002), Provocările pedagogice contemporane, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
66. Chiș, V. (2005), Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
67. Ciolan, L. (2008), Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Editura Polirom, Iași.
68. Cîrneai, D., (2004). Demascarea secolului: Ce face din noi creierul? Introducere în neuroștiințele dezvoltării, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
69. Clark, C. and Foster, A., (2005), Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. Londra: National Literacy Trust.
70. Clark, C. and Rumbold, K., (2006.), Reading for pleasure: a research overview.
71. Clark, C., Osborne, S. and Dugdale, G., (2009), Reaching out with role models: Role models and young people's reading. Londra: National Literacy Trust.
72. Claus Philippe & Megard Marie (2007). Note sur le suivi de la mise en oeuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE1). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Délégation interministérielle à l'aménagement, Inspection générale de l'éducation nationale.
73. Clay, M. (1987). Writing begins at home: Preparing children for writing before they go to school. Birkenhead, Auckland, New Zealand: Heinemann.
74. Clay, M.M. (1975). What did I write?: Beginning writing behavior. Portsmouth, NH: Heinemann.

- 75.Clocotici, V., Stan A., (2000), Statistică aplicată în psihologie, Editura Polirom;
- 76.Clotilde SILVESTRE DE SACY, (2008), Bien et aimer - Livre 1: Méthode phonétique lire et apprécier en lisant un livre 1 - méthode phonétique et gestuelle Borel-Maisonny, (33e édition), ESF ESF Editeur Editor
- 77.Comisia Europeană, 2008a, An updated strategic framework for European cooperation in education and training, Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
- 78.Comisia Europeană, 2008b. Migration and mobility: challenges and opportunities for UE education systems, Green Paper, Brussels, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Bruxelles: Comisia Europeană.
- 79.Comisia Europeană, 2008c. Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2008), Commission staff working document. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 80.Comisia Europeană, 2008d. Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools, Commission Staff working document accompanying the communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions, Brussels, COM(2008) 425. Bruxelles: Comisia Europeană.
- 81.Constantinescu, C., (1998)– Metoda Decroly, Școala încadrată în viață, Ed. Noastră;
- 82.Cooper, D., (1998), Reading, writing, and reflections. New Directions for Teaching and Learning, 73, pp. 47-56.
- 83.Costea, O., (2006), Didactica lecturii. O abordare funcțională, Ed.Institutul European, p.24.
- 84.Council of the European Union, (2008), Presidency Conclusions, Brussels European Council, 13-14 March 2008.
- 85.Cowen, J.E., (2003), A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies. New Jersey: International Reading Association.
- 86.Craciun,M.,T, (2001). Diagnosticul si tratamentul afaziei(Teza de doctorat), Cluj-Napoca.
- 87.Crăciun, C., (2002), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Emia, Deva.
- 88.Crețu, C. (1997), Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iași.
- 89.Crețu, C. (2000), Teoria curriculum-ului și conținuturile educației, Editura Universității “Al.I.Cuza”, Iași.
- 90.Cristea, S. (1997), Proiectarea curriculară, în Pedagogia vol.2, Editura Hardiscom, Pitești.
- 91.Cucoș, C. (1996), Delimitări conceptuale: conținut al învățământului și curriculum, în “Pedagogie”, Editura Polirom, Iași.
- 92.Cucoș, C. (1998), Pedagogie, Editura Polirom, Iași.
- 93.Cucoș, C. (2002), Pedagogie. Ediția a II- a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- 94.Cullinan, B.E. (1992). Read to me: Raising kids who love to read. New York: Scholastic.
- 95.Cullinan, B.E. (1992). Read to me: Raising kids who love to read. New York: Scholastic.
- 96.Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., (1977), Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. Developmental Psychology, 33, pp. 934-45.
- 97.Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., (1998), What reading does for the mind. American Educator, 22(1/2), pp. 8-15.

98. Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. and Yopp, H.K., (1998), Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association. Newark: International Reading Association. (302-731-1600,
99. D'Hainaut, L. (1981), Interdisciplinaritate și integrare//Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București.
100. Darling-Hammond, L., (1999), Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
101. Darling-Hammond, L., 2000a. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*,
102. Davey, B., (1983), Think aloud-modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47.
103. DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), (2009), The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach.
104. Department of Education and Science, (2005), An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English,
105. Desforges, C. and Abouchar, A., (2003), The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Londra: Department for Education și Skills.
106. Dobra, S., Stoicescu, D., (2005), Recuperarea rămânerii în urmă la lectură (învățământ primar), Centrul Educația 2000+, București;
107. Dragu, A., (2004), Psihologie și pedagogie școlară, Editura Ovidius University Press, Constanța.
108. Dumitru, I., Al., (2000), Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara.
109. Dumont Laure (2006). *Globale ou B.A.-BA : Que cache la guerre des méthodes d'apprentissage de la lecture ?* Paris : Robert Laffont.
110. Dușu, O., (1997), Dezvoltarea comunicării orale la copii, Ed.Europolis, Constanța, 1997, pp.98-99.
111. EACEA/Eurydice, (2008), Key Data on teaching Languages at school în Europa. Brussels: Eurydice.
112. EACEA/Eurydice, (2010), Gender Differences and Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europa. Bruxelles: Eurydice.
113. EACEA/Eurydice, (2011), Grade Retention during Compulsory Education in Europa: Regulations and Statistics. Bruxelles: Eurydice.
114. EACEA/Eurydice, 2009a. Key Data on Education în Europa 2009. Brussels: Eurydice.
115. EACEA/Eurydice, 2009b. Early Childhood Education and Care în Europa: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels: Eurydice.
116. *Éducation et devenir* (2006). Dossier « La lecture en débat ».
117. Eftenie, N.,(2008), Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române, ediția a IV a, revizuită și adăugită, Editura Paralela, Pitești.
118. Egan, K., (2007), Predarea ca o poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculum-ului în școala primară, Trad. Polixenia Plar, Editura Didactica Press, București.
119. Ehri Linnea C. (2003). « Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel ». London : Department for education and skills (DfES).

120. Ehri Linnea C., Nunes Simone R. & Willows Dale M. et al. (2001). « Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 3, p. 250-287.
121. Ehri Linnea C., Nunes Simone R., Stahl Steven A. & Willows Dale M. (2001). « Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Review of educational research*, vol. 71, n° 3, p. 393-447.
122. Ehri, L., și al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, pp. 250-287.
123. Eurydice, 2008. Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Bruxelles: Eurydice.
124. Evidence, *Reading and Writing Quarterly* Spring (2008).
125. Fayol Michel & Morais José (2004). « La lecture et son apprentissage ». In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.
126. Fogarty, R. (1991a). Ten ways to integrate curriculum, *Educational Leadership*. 49(2), pp. 61-65.
127. Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
128. Foorman, B.R., și al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, pp. 63-71.
129. Foorman, B.R., și al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-264.
130. Foucambert Jean (2002). « Recherche en lecture, le spectre de la globale... ». *Les Actes de lecture*, n° 80, p. 28-32.
131. Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, and M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul
132. G. Waldmann (1998) *Produktiver Umgang mit Lyrik eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben : für Schule (Primar- und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium*, Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren
133. Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. *Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und – Förderung*. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, pp. 66-82.
134. Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., 2009. ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report. Lueneburg, Germania: University of Lueneburg.
135. Gaux Christine, Lacroix Florence & Boulc'h Laëtitia (2007). « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés ». In Gaté Jean-Pierre & Gaux Christine (dir.). *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-56.
136. Germain Bruno, Le Guay Isabelle & Robert Nadine (2003). *Le manuel de lecture au CP : Réflexions, analyses et critères de choix*. Hatier.
137. Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. and Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.

138. Godenir Anne (2001). « La comparaison des programmes d'enseignement ». In Nyssen Marie-Claire & Terwagne Serge (dir.). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
139. Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 69-76.
140. Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1983) *Psihologia copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A;
141. Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), pp. 273-82.
142. Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. and Verhoeven, L., (2009), Benefits of Systematic Phonics Instruction.
143. Graaff, S., Hasselman, F., Verhoeven L., Bosman, A.M.T. Phonemic awareness in Dutch kindergartners: Effects of task, phoneme position, and phoneme class, *Learning and Instruction* 21 (2011) 163-173
144. Guthrie, J.T. and Wigfield, A., (2000), Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research (Vol. III)*. New York: Erlbaum, pp. 403-422.
145. Hacker, D.J., (1998), Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
146. Harris, T.L. and Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association
147. Hart Betty & Risley Todd R. (2003). « The Early Catastrophe : The 30 Million Word Gap by Age 3 ». *American Educator*.
148. Hațegan, C. (2011). *Abordări structuralist integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
149. Hillairet de Boisferon Anne, Bara Florence, Gentaz Édouard & Colé Pascale (2007). « Préparation à la lecture des jeunes enfants : Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture ». *L'année psychologique*, vol. 107, n° 7.
150. Humphreys, A. H., Post, Th. R., Ellis, A. K. (1981), *Interdisciplinary methods, a thematic approach*, Softcover, Goodyear Pub. Co.
151. Iaurum G., (2003), *Învățarea citit-scrisului în medii culturale bilingve*, Humanitas Educational, București;
152. Iaurum, G., (2000), *Intervenții de remediere a dificultăților de scris-citit*. Colecția „Șanse Egale”, Centrul Educația 2000+, Editura Corint, București, p.18-19.
153. IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development*. Munich: Saur.
154. Ilica A., Iovin I., (2001), *Metoda învățării limbii moderne în ciclul primar*, Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Arad;
155. Ilie, E., (2008), *Didactica literaturii române*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
156. INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale.

157. Ionescu M., Chiș, V., (1992), *Strategia de predare și învățare*, Editura Științifică, București.
158. Ionescu, M. (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
159. Ionescu, M., Radu, I. (coord.) (2001), *Didactica modernă*, ediția a II-a revăzută, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
160. IRA (International Reading Association), (2000), *Prepared to make a difference: An executive summary of the national*
161. IRA, (2003), *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
162. IRA, (2007), *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
163. IRA, (2009), *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
164. Istrate, A., (1997), *Exerciții cu cheie. Limba română. Norme, stilistică, exerciții*, Editura Polirom, Iași.
165. Johnston Rhona S. & Watson Joyce E. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment : a seven year longitudinal study*. Scottish executive, Education department.
166. Jong, P. and van der Leij, A., (2002), *Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading*. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), pp. 51-77.
167. Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L., eds., (2007.), *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
168. Kirsch Irwin, de Jong John, Lafontaine Dominique et al. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000*. OECD.
169. Lafontaine Annette & Nyssen Marie-Claire (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1ère et 2ème années primaires : Analyses des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française : Service général du pilotage du système éducatif.
170. Landerl, K. and Wimmer, H., (2008), *Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up*. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 150-61.
171. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.MA: Boston College.
172. Lyytinen Heikki & Erskine Jane M. (2006) « Identification et prévention précoce des problèmes reliés à la lecture ». In *Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
173. Lyytinen Heikki, Eklund Kenneth & Erskine Jane M. et al. (2004). « Development of children at familial risk for dyslexia before school age ». *Enfance*, vol. 56, n° 3, p. 289-309.
174. Manolescu N., (f.a.) *Lectura pe înțelesul tuturor*, Editura Aula, Brașov.
175. Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). *Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach*. *Journal of Psycholinguistic Reseach*, 2, 175–199.
176. Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., (2007), *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

177. Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M., (2003), Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study. Chestnut Hill,
178. Martinet Catherine & Rieben Laurence (2006). « Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans ». *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 2, p. 104-125.
179. Marzano, R. and Pickering, D., (2005), Building academic vocabulary: Teacher's manual. Alexandria, VA: ASCD.
180. Ministère de l'Éducation nationale (2006). « Mise en place des programmes de l'école primaire : Apprendre à lire ». Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 2.
181. Ministère de l'Éducation nationale (2006). Le langage à l'école maternelle. Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
182. Ministère de l'Éducation nationale (2006). Apprendre à lire : Guide thématique. Ministère de l'Éducation nationale.
183. Ministère de l'Éducation nationale (2007). « Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense : Année 2006 ». Note d'information DEP, n° 07.05, p. 1-6.
184. Ministère de l'Éducation nationale (dir.) (2007). Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les programmes 2007-2008. Paris : XO Éditions.
185. Molan V. (2010), Didactica disciplinei Limba și literatura română în învățământul primar, Editura Miniped, București.
186. Molan, V., Bizdună, M., (2006), Didactica limbii și literaturii române. Proiectul pentru învățământul rural, MEC;
187. Montessori M., (1977), Descoperirea copilului, E.D.P, Bucuresti, - traducere, note si comentarii de I. Sulea Firu;
188. Montessori, M., (2006) Minte absorbantă, Editura Apa, Drobeta Turnu Severin.
189. Morais José (2005). « Les apprentissages et processus cognitifs de base ». In *Lecture : apprentissage et citoyenneté*, Ministère de l'enseignement de la communauté francophone de Belgique, Charleroi, 23 avril 2005.
190. Morais José, Robillart Guy, Bentolila Alain & Buser Peter (1998). Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE) Analyses, réflexions et propositions. Paris : Odile Jacob.
191. Morin Marie-France & Montesinos-Gelet Isabelle (2005). « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 508-533.
192. Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Manual of developmental psychopathology*, . New York: Wiley.
193. Mullis, I. V. S, Martin, M. O, Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
194. Mullis, I.V.S. și al., (2003). PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools. Chestnut Hill, MA: Boston College.
195. Mullis, I.V.S. și al., (2006), PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

196. Mullis, I.V.S. și al., (2007) PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS și PIRLS International Study Center.
197. Myrberg, E. and Rosén, M., (2008), A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), pp. 507-520.
198. Myrberg, E., (2007), The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools and Sweden. *Educational Studies*, 33(2), pp.145-162.
199. National Reading Panel (2000) *Teaching Children To Read: An Evidence Based Assessment Of The Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction*
200. Neacșu, I. (1978) *Motivație și Învățare*, Editura didactică și pedagogică, București
201. Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică.
202. NELP (National Early Literacy Panel), (2008), *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*.
203. NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), (2000), *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
204. Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., (2009), *Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated*
205. Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., (2009), *Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated*
206. Nicolescu, E., (2003), *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, Editura Egal, Bacău.
207. Nonnon Elisabeth & Goigoux Roland (2007). « Les ratés de l'apprentissage et de la lecture à l'école et au collège ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35.
208. NRP (National Reading Panel), (2000), *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
209. Nuțu S., (2000), *Metodica predării limbii române în clasele primare*, vol I-II, editura Aramis.
210. Nyssen Marie-Claire, Terwagne Serge & Godenir Anne (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. Préface : Fijalkow Jacques.
211. Observatoire national de la lecture & Inspection générale de l'éducation nationale (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Ministère de l'Éducation nationale.
212. Observatoire national de la lecture (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris, février 2005.
213. Observatoire national de la lecture (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture au CP*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
214. Observatoire national de la lecture (dir.) (2004). *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans : Actes des "Journées de l'Observatoire"*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
215. OECD (2009) *Education at a Glance 2009 OECD Indicators*

216. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD.
217. OECD, (2002), Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000. Paris: OECD.
218. OECD, (2003), The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD.
219. OECD, (2004), Messages from PISA 2000. Paris: OECD.
220. OECD, (2005a), Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris: OECD.
221. OECD, (2005b), Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris, Franța: OECD Publications.
222. OECD, (2005c), PISA 2003 Technical report. Paris: OECD.
223. OECD, (2007), PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: OECD.
224. OECD, (2007b), Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators. Paris: OECD.
225. OECD, (2009), Top of the class: high performers in science in PISA 2006. Paris: OECD.
226. OECD, (2009b), PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics și Science. Paris: OECD. (Volume II). Paris: OECD.
227. OECD, (2010d), PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Paris: OECD.
228. OECD, (2010e), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD.
229. OECD, (2010f), PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes and Student Performance Since 2000 (Volume V). Paris: OECD.
230. OECD, 2009a. PISA 2006 Technical report. Paris: OECD.
231. OECD/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003.
232. Palincsar, A. and Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
233. Panfil, A., (2000), *Didactica limbii și literaturii romane-gimnaziu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
234. Parfene C., (1996), *Compozițiile în școală*, ediția a II- a, Editura Moldova, Iași.
235. Pânișoară, I.O. (2004), *Comunicare eficientă*, Ed.2, adăugită și revăzută, Editura Polirom, Iași.
236. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-562.
237. Petini, A., (1992), *Metode moderne în educație. Freinet și tehnicile sale*, Editura CEDC, București, p.86.
238. Phillips, B.M. and Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 173-187.

239. Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: Popa, V., Rusu, M. (2008). *Îndrumător cu lecții practice pentru utilizarea unui abecedar modern*, Editura Grinta, Cluj-Napoca.
240. Popovici, L. (2005), *Integrarea TIC în curriculum-ul școlar*, în „Educația 21”, nr. 2, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
241. Popovici, L. (2010), *Integrarea curriculară în ciclul primar*, în “Pedagogie aplicată - Studii ale doctoranzilor în științele educației”, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
242. Popovici, L., Chiș, V. (2009), *The Curriculum for Primary Schools. Mono-disciplinary or Integrated Approaches*, în “Educația 21”, nr. 7, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
243. Potolea, D. (1991) *Curriculum, note de curs*, Editura Universității București.
244. Pressley Michael (2001). « Effective Beginning Reading Instruction : A Paper Commissioned by the National Reading Conference ». Chicago : National Reading Conference.
245. Pufpaff, L., (2009), *A developmental continuum of phonological sensitivity skills*. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
246. Radu I.T. (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P. București.
247. Raduly, Zorgo, E., (2010), *Studentii dislexici. Ghid pentru profesori*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, pp.21
248. Ramus Franck (2005). « De l'origine biologique de la dyslexie ». *Psychologie et éducation*, n° 60, p. 81-96.
249. Ramus Franck (2007). « Nouvelles perspectives sur la neurobiologie de la dyslexie développementale ». In Demont Elisabeth & Metz-Lutz Marie-Noëlle (dir.). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Solal.
250. RAND (Reading Study Group), (2002), *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
251. Rasinski T., *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers – Method, Materials, and*
252. Rasinski, T., Homan, S. and Biggs, M., (2009), *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence*. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), pp. 192-204.
253. Rasinski, T.V., (2003), *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
254. Rădulescu, M.,Șt., (1999), *Pedagogia Freine. Un demers inovator*, Editura Polirom, Iași, p.159.
255. *Readings. Literacy Research și Instruction*, 48 (1), pp. 1-13.
256. Reichstadt Janine (2007). « De l'oral à l'écrit : L'entendu, le lu et le compris ». In Krick Geneviève, Reichstadt Janine & Terrail Jean-Pierre (dir.). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*. Paris : Gallimard.
257. Rieben L (2003). « Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école ». In Lautrey Jacques, Mazoyer Bernard & van Geert Paul (dir.). *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme. 139–153
258. Rieben Laurence (2003). « Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école ». In Lautrey Jacques, Mazoyer Bernard & van Geert Paul (dir.). *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, p. 139-153.
259. Rieben Laurence (2004). « Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 17-25.

260. Rose J. (2006). Independent review of the teaching of early reading. London : Department for education and skills (DfES). En ligne : <[http://www.standards.df ... v.uk/phonics/report.pdf](http://www.standards.df...v.uk/phonics/report.pdf)>
261. Rose Jim (2006). Independent review of the teaching of early reading. Department for education and skills (DfES).
262. Rose, J., 2009. Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
263. Rusu, Mariana (2004), Abecedar. Manual pentru clasa I, Editura Aramis Print, București.
264. Sava, F., (2004), Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare. Editura ASCR, Cluj-Napoca, p.115.
265. Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. Specific reading disability: A view of the spectrum. Timonium, MD: York Press, pp. 75-119.
266. Scott Caitlin (2007). Reading First: Locally Appreciated, Nationally Troubled. Washington : Center on Education Policy.
267. Scott Caitlin, Jennings Jack & Stark Rentner Diane (2006). Keeping watch on reading first. Washington : Center on Education Policy.
268. Sénéchal Monique (2006). The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3. National Center for Family Literacy.
269. Seymour Philip H. K., Aro Miko & Erskine Jane M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». British Journal of Psychology, n° 94, p. 143–174
270. Seymour Philip H. K., Aro Miko & Erskine Jane M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». British Journal of psychology, n° 94, p. 143-174.
271. Seymour, P. H. K. (1986). Cognitive analysis of dyslexia. London: Routledge and Kegan Paul
272. Shanahan, T., 2005. The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers. Naperville, IL., Learning Point Associates.
273. Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. and Rothbauer, P.M., 2005. Reading matters: What the research reveals about reading, libraries și community. Oxford: Libraries Unlimited.
274. Singleton, C., 2009. Intervention for Dyslexia. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
275. Slavin Robert E. & Fashola Olatokunbo S. (1998). Show Me the Evidence!: Proven and Promising Programs for America's Schools. Thousand Oaks : Corwin Press.
276. Smith Frank (1999). « Why Systematic Phonics and Phonemic Awareness Instruction Constitute an Educational Hazard ». Language Arts, vol. 77, n° 2, p. 150-155.
277. Smith, C.B., 1997. Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
278. Snow, C.E, Burns, S.M. and Griffin, P., eds., 1998. Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C.: National Academy Press.
279. Spörer, N., Brunstein, J. and Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. Learning & Instruction, 19(3), pp. 272-86.
280. Sprenger-Charolles Liliane & Colé Pascale (2006). « Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture ». CRAP: cahiers pédagogiques.

281. Stahl Steven A. (2003). « Teaching Phonics and Phonological Awareness ». In Neuman Susan B. & Dickinson David K. (dir.). Handbook of Early Literacy Research. New York : Guilford Press, p. 333-347.
282. Stanovich Keith E. (1991). « The psychology of reading : Evolutionary and revolutionary developments ». Annual Review of Applied Linguistics, vol. 12, n° 3.
283. Stanovitch, P. and Stanovitch, K., 2003. Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions. Jessup, MD: EdPubs.
284. Strommen, L. and Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48, pp. 188-200.
285. Șerdean, I., (2008), Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Corint, București.
286. Takala, M., (2006), The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 50(5), pp. 559-76.
287. Takayama, K., (2008), 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', Comparative Education, 44(4), pp. 387-407.
288. Temple, C. (2008). All Children Read, Allyn & Bacon, New York
289. Thomas H. Kilpatrick, "The Project Method," Teachers College Record 19 (September 1918): 319–334.
290. Torgerson Carole J., Brooks Greg & Hall Jill (2006). A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling. London : Department for education and skills (DfES).
291. Torgerson, C.J., Brooks, G. and Hall, J. (2006), A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
292. Torgesen, J.K. și al., (2001), Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. Journal of Learning Disabilities, 34(1), pp. 33-58.
293. Torgesen, J.K., (1997), The prevention și remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. Journal of Academic Language Therapy, 1, pp. 11-47.
294. Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resistors. Learning Disabilities Research and Practice, 15(1), pp. 55-64.
295. Twiselton Samantha (2007). « Seeing the wood for the trees: learning to teach beyond the curriculum. How can student teachers be helped to see beyond the National Literacy Strategy? ». Cambridge Journal of Education, vol. 37, n° 4, p. 489-502.
296. Ulrich, C., (1999), "Managementul clasei.Învățarea prin cooperare- ghid pentru profesori", F.S.D., București.
297. Ungureanu Dorel – Copiii cu dificultăți de învățare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998
298. Verza E.,(1983) – Disgrafia si terapia ei, Editura Didactică si Pedagogică Bucuresti;
299. Verza, E., (2003), Tratat de logopedie, Editura Fundației Humanitas, București, pp.92-116.
300. Verza, E., Verza, F., (2002), Tratat de psihopedagogie specială, Editura Universității, București, pp.240.

301. Vrăsmaș, E., (2008), *Dificultăți de învățare în școală. Domeniu nou de studiu și aplicație*, Editura V & I Integral, București;
302. Vrăsmaș, E., Stănică, C., (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
303. Vrăsmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București;
304. Wayne, A.J. and Youngs, P., (2003), Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.
305. Wigfield, A. and Guthrie, J.T., (1997), Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
306. Wiles J. & Bondi J.C. (1984) *Curriculum Development. A Guide to Practice*, 2nd edition, Bell and Howell Company, Columbus, OH.
307. Wilkinson, K., (2009), 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, pp. 26-7.
308. Wimmer, H., Mayringer, H. and Landerl, K., (2000), The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
309. Wolk, S. (1998). *A democratic classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
310. Wolk, S. (2002). *Being good: Rethinking classroom management and student discipline*. Portsmouth, NH: Heinemann.
311. Ziegler, J. and Goswami, U., (2006), Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp.429-36.