

## CREATING AND DEVELOPING EFFECTIVE READING STRATEGIES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Claudia Florina Pop  
Lecturer, PhD., University of Oradea

*Abstract: Reading is undoubtedly an activity with a very rich formative potential, both cognitively and emotionally. Through the worlds, ideas, visions and feelings that it offers to readers, it can develop their personality in a complex way. The teacher, by building his / her didactic approaches and opening the bridge to the dialogue between the reader and the text, can help build the personality of his / her pupils. It is no less true, however, that the task of cultivating judgment and sensitivity, of removing [the pupil] from the routine of bad reading habits, is much more difficult than to learn a few formulas by the way or to keep them scholarly lectures. There are a few didactic models that provide a good framework for building action-oriented learning outcomes, to which you can best relate.*

*Keywords: reading, reading strategies, highschool students, literature, evaluation*

Lectura în cadrul școlii este o activitate cu un foarte bogat potențial formativ, atât în plan cognitiv, cât și în plan afectiv. Prin lumile, ideile, viziunile și sentimentele pe care le propune cititorilor, ea poate dezvolta personalitatea acestora într-un mod complex. Profesorul, prin felul în care își construiește demersurile didactice și deschide punți spre dialogul dintre cititor și text poate contribui la construirea personalității elevilor săi.

Așadar, voi puncta dintr-o perspectivă nouă, câteva dintre aspectele importante care introduc lectura școlară într-o viziune coerentă, în centrul căreia stă orientarea spre implicarea elevilor-cititori în practici de lectură diverse și stimulative. Pornind de la relațiile care se pot naște, în procesul lecturii, între text și cititor, specialiștii au identificat patru pași posibili: a pași din exterior spre interior: intrarea în lumea textului; a fi în interior și a explora lumea textului; a pași înapoi și a regândi datele pe care le avem; a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

Valoarea didactică a acestei viziuni stă, pe de o parte, în faptul că orientează profesorii în găsirea unei posibile căi de abordare a textelor. Pe de altă parte, ea accentuează fluiditatea celor patru tipuri de relații și faptul că, în realitate, cititorii concreți pot face nenumărate combinații de ritmare a pașilor proprii în receptarea unui text, care să contrazică linearitatea pur teoretică a modelului propus. (Cornea, P., 1988)

Ce ne interesează cu prioritate este însă faptul că acest model pune în evidență un lucru esențial: faptul că elevul-cititor este în centrul procesului și că apropierea și distanțarea de text implică un mod activ de lucru cu textul. Gândirea critică propune trei etape importante pentru realizarea oricărui tip de lecție: Evocarea – Construirea sensului – Reflecția. Din punct de vedere didactic, *evocarea* este realizată, într-o lecție de literatură, în scopul găsirii unei intrări incitante în lumea textului, care să stârnească motivația și curiozitatea elevilor pentru textul ce urmează să fie discutat.

*Construirea sensului* urmărește explorarea și regândirea datelor textului, cu alte cuvinte comprehensiunea și interpretarea – în această etapă profesorul poate miza pe strategii cooperative și participative de receptare a textului. *Reflecția* țintește din punct de vedere didactic spre obiectivarea experienței: recapitularea, de către elevi, a pașilor parcurși în lectura textului, pentru a conștientiza rolul acestora în receptare, identificarea situațiilor noi în care ar putea folosi achizițiile din lecția respectivă, pe scurt, înțelegerea, de către elev, a modului în care s-a desfășurat învățarea și a

câștigului personal – în ordine intelectuală și emoțională – pe care eventual îl întrevede la sfârșitul lecției respective.

Etapele propuse de gândirea critică, dincolo de limitele specifice ordinii didactice (faptul că, de exemplu, în acest caz, distingerea unor secvențe cu un anumit focus prioritar este necesară) pun și ele în evidență centrarea pe elev și pe participarea acestuia la propria învățare. Iarăși, rolul profesorului pare diminuat. (Cucoș, C., 2016) În fapt, responsabilitatea pe care o are profesorul în conceperea și organizarea acestui tip de lecție este mult mai mare decât în cazul unei lecții de tip tradițional, în care transmite cunoștințe elevilor și, lansează, eventual, un dialog cu elevii clasei prin care să constate în ce fel au înțeles aceștia cele prezentate. De ce? Pentru că trebuie să-și construiască foarte atent fiecare activitate (inclusive prelegerile, care vor fi însă limitate în economia lecției la maximum 20 de minute – timp considerat maxim pentru puterea de concentrare a unui auditoriu), ținând cont de resursele umane și materiale, de timp și de țintele lecției respective.

Construirea activităților presupune realizarea unor hand-outs (materiale oferite elevilor spre analiză și spre rezolvarea unor sarcini), a unor postere sau slide-uri (care să sintetizeze ideile prelegerii), găsirea unor resurse diverse (albume de artă, casete audio sau video, materiale necesare desfășurării unor jocuri didactice) care să facă învățarea cât mai atractivă pentru elevi, dar mai ales conceperea clară a activităților propuse pentru fiecare dintre cele trei etape.

În esența ei, disciplina limba și literatura română, are un caracter interdisciplinar: domeniile de studiu sunt limba și literatura. De fapt, aceste domenii se recompun din subdomenii ce intră, toate, în sfera de cunoștințe și competențe ale profesorului de română: gramatică și lingvistică, teoria comunicării, critică și istorie literară, teoria receptării etc. În programele de gimnaziu se disting trei domenii distincte: limbă (*elemente de construcție a comunicării*), literatură și comunicare (*practica rațională și funcțională a limbii*).

La liceu, limba și comunicarea constituie un singur domeniu. Principiul predării integrate privește tocmai relațiile interdisciplinare pe care le poate convoca la un moment dat un anumit domeniu: felul în care competențele lingvistice sau de comunicare pot sprijini comprehensiunea și interpretarea textelor literare, măsura în care literatura oferă modele de structurare limbii și ilustrează strategii de comunicare.

Modelul comunicativ-funcțional, comun ariei curricular *Limbă și comunicare*, este o bază pentru abordările inter- și transdisciplinare, deoarece vizează transferul de achiziții între cele trei domenii (limbă, literatură și comunicare) și, mai mult decât atât, formarea unor comportamente comunicative (receptarea și producerea mesajelor) urmărite prin toate disciplinele ariei. De asemenea, elementele de cultură și de civilizație vehiculate într-o anumită disciplină a ariei curricular pot fi integrate într-un context multicultural. În procesul lecturii, sunt adesea necesare apelurile la concepte din alte discipline sau abordarea complementară a problemelor cu sprijin oferit de achizițiile elevilor din alte domenii ale cunoașterii.

Este comună abordarea unui personaj / eveniment istoric dintr-un text literar prin apel la cunoștințele de istorie ale elevilor (scopul fiind acela de a compara cele două imagini: cea din istorie și cea literară a domnitorului respectiv, a evenimentelor respective; este comună o astfel de abordare, de pildă, a nuvelei *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi). Se discută adeseori, de exemplu, opera poetică a lui Lucian Blaga în legătură cu sistemul său filozofic. Imagini poetice ale cosmologiei eminesciene, pot fi comparate cu viziunea din Rig-Veda sau cu teorii științifice privitoare la nașterea universului.

Modulul literatură și alte arte prezent în programele de liceu este o expresie a nevoii de a integra discursul textului literar în discursul artistic larg, de a compara modalitățile de expresie și viziunile diferitelor arte sau ale diferiților artiști și de a îmbogăți reprezentările estetice ale elevilor. Și exemplele ar putea continua. *trans-*, la ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* diverselor discipline, și *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul din imperatiile sale fiind unitatea cunoașterii.” A deschide disciplina spre abordările inter- și transdisciplinare este nu doar o cerință în acord cu timpurile pe care le trăim, ci

și încă o modalitate de a da substanță demersului didactic și, implicit, de a oferi motivații elevilor. Paradigma unui „nou umanism” înscrie textul literar în context largi: „istoria ideilor și mentalităților care l-au generat, dar și ideile și mentalitățile ce definesc prezentul receptorului”. (Iser, W., 2006)

Pentru a dezvolta interesul pentru lectură și a le forma elevilor strategii lectorale care să-i ajute să înțeleagă textele pe care le citesc, profesorul trebuie să pună în scenă ocazii diverse în care elevii să discute și să scrie despre texte. Metodele de predare-învățare trebuie alese astfel încât să provoace reflecția, discuțiile și gândirea critică ale elevilor. Scopul unor astfel de activități este de a încuraja elevii să formuleze răspunsuri personale și critice (nu în sensul de a critica textul, ci de a dovedi discernământ și capacitate de analiză și interpretare) atunci când citesc. Pentru a structura atât de fluidul proces al lecturii, este nevoie, în practica didactică, de anumite repere concrete. Din acest punct de vedere, este îndeobște asumat faptul că, fundamental, lectura poate fi descrisă ca un proces desfășurat în trei etape: prelectura, lectura și postlectura. Înainte de a începe să citim un text, ne punem deja întrebări, facem presupuneri, convocăm cunoștințe sau experiențe care credem că pot avea legătură cu tema textului. (Cornea, P., 1988)

Este bine, pe de o parte, ca profesorul să le ofere elevilor posibilitatea de a-și formula întrebările proprii în clasă și, pe de altă parte, să folosească această etapă a prelecturii pentru a stabili scopuri clare pentru lecturile propuse. Este etapa dialogului cu textul, în care elevii fac predicții, își pun întrebări și încearcă să răspundă, parafrazează, își imaginează, fac deducții, integrează noile elemente în cadrul schemelor proprii despre lume și viață, despre cunoaștere, citesc și recitesc textul, fac pauze de gândire. Cu alte cuvinte, descoperă și construiesc sensul textului. Contactul direct cu textul este esențial. Rolul profesorului în această etapă este de a ghida și observa strategiile de lectură ale elevilor, de a orienta elevii prin întrebări și sarcini de lucru spre o receptare personală a textului. (Păun, E., 2017)

Elevii rezumă, în această etapă, ceea ce au citit sau își exprimă primele impresii. Profesorul îi va provoca să reflecteze pe marginea textului, să asocieze ce au citit cu propria lor experiență și cu modul în care ei înțeleg lumea și să dezvolte noi interpretări ale textului. Elevii vor fi încurajați să-și împărtășească opiniile în discuții cu colegii sau să scrie despre experiența lor de lectură și despre interpretările pe care le dau textului citit. În final, profesorul le va propune elevilor sarcini de lucru care să-i pună în situația de a extinde cele învățate în contexte noi.

Activitățile acestei etape sunt menite să provoace interesul elevilor pentru text și să le ofere o motivație, un scop pentru a se implica în lectura textului ales pentru studiu. Aceasta înseamnă că trebuie să te gândești la felul în care inițiezi contactul elevilor cu textul. Sigur că, în această etapă, le poți oferi elevilor diverse informații privitoare la tema textului ce urmează a fi studiat, la genul sau specia în care se încadrează, la biografia și opera autorului. Felul în care oferi aceste informații trebuie să stârnească o curiozitate a elevilor pentru text. Totuși, e foarte important să-i încurajezi pe elevi să descopere, în propriul bagaj de cunoștințe, ceea ce ei înșiși știu deja despre temă, autor, genul și specia în care se încadrează textul. (Antonesei, L., 2004)

Strategia cel mai des folosită în acest scop este de a-i pune pe elevi în situația de a se gândi la o temă pe care o vor întâlni în text și de a face asociații în legătură cu aceasta. Dacă, de pildă, aveți de citit un text despre copilărie, le puteți cere elevilor să se gândească la idei, sentimente, evenimente pe care le pot asocia copilăriei. După ce veți nota la tablă ideile lor, puteți să desenați un ciorchine de idei rețea care să sintetizeze răspunsurile lor.

Oferirea unor informații sau identificarea propriilor cunoștințe care pot sprijini înțelegerea textului sau interesul pentru acesta. Uneori, e bine să stârnești curiozitatea elevilor pentru text povestindu-le ceva amuzant despre autor, astfel încât să-l apropie cititorilor. Prezentarea sobră a biografiei unui autor poate să îndepărteze cititorii de text. Felul în care scriau sau se comportau în societate unii scriitori poate fi prilej de reflecție, dar și o modalitate de a stârni curiozitatea elevilor pentru viața și opera autorului respectiv. *Dacă era vară, Creangă se descălța și se dezbrăca, punându-și cămeșoiul, sau intra de-a dreptul în putina cu apă, dacă nu cumva se-nchidea în clasa lui de la școală. De obicei, se scoală în zorii zilei, pe la patru dimineața, și se așază pe nemâncate*

*la lucru. Scrie cu condeiul de plumb pe tot felul de petice ori pe coli întregi, șterge, trimite cu semne în altă parte și nu suferă pe nimeni pe lângă sine.* (G. Călinescu, *Ion Creangă*, București, Editura Minerva, 1978)

În cazul unui roman, poți alege, pentru o primă oră, incipitul și finalul, pentru a circumscrie tema și pentru a-i provoca pe elevi să facă predicții în legătură cu ce se întâmplă între cele două momente, pentru a observa o anumită structură (circularitatea romanelor lui Rebreanu, de pildă) etc. În orele următoare poți alege, pe rând, pasaje care ilustrează un moment important în desfășurarea acțiunii, care prezintă un personaj, care sunt reprezentative pentru stilul autorului. Firește, în cazul romanelor, elevii vor avea de citit singuri acasă romanul. Tocmai pentru că nu poți avea un control asupra felului în care ei citesc singuri restul romanului e important ca, măcar în clasă, să te asiguri că participă toți elevii la activitățile de lectură propuse.

Discutarea unui text amplu în lipsa alegerii unor fragmente ce vor fi citite, analizate și interpretate în clasă duce fie la prezentarea unui comentariu al profesorului, fie la reproducerea unor comentarii citite de elevi. Trebuie precizat faptul că la clasa a IX-a, unde manualele propun anumite pasaje din texte ample (nuvele, romane, piese de teatru), este suficientă lectura în clasă, împreună cu elevii, a celui fragment, ales pentru a ilustra o anumită temă.

Nu este obligatoriu, la această clasă, ca elevii să citească integral textul din care a fost selectat fragmentul respectiv, pentru că importantă este aici discutarea temei pe baza fragmentelor alese din diferite texte. Este îmbucurător dacă fragmentul respectiv le-a stârnit elevilor interes pentru a citi integral opera, dar nu trebuie să supralicităm cerințele de lectură când nu este cazul. În timpul lecturii, elevii trebuie să se angajeze în folosirea unor strategii lectorale, să experimenteze practici de lectură diverse. Ei pot reveni la anumite pasaje, pot consulta dicționarul pentru a-și lămurii sensul unor cuvinte-cheie ale textului, a căror necunoaștere le blochează comprehensiunea. Profesorii îi încurajează, în această etapă, pe elevi să conștientizeze strategiile de lectură folosite. Este bine ca elevii să știe că, pe parcursul lecturii, se așteaptă de la ei: să înțeleagă textul citit (urmărind să răspundă sarcinilor de lucru ce le-au fost precizate); să identifice propriile puncte tare și slabe privitoare la felul în care citesc textul respectiv; să conștientizeze modalitățile pe care le pot folosi în procesul lecturii (de exemplu, auto-monitorizarea felului în care folosesc strategiile de lectură).

Pe parcursul lecturii, profesorii îi încurajează pe elevi să înțeleagă scopul lecturii (citesc un anumit pasaj ca să observ modalitățile de caracterizare a personajului sau felul în care e folosită perspectiva, ca să identific atmosfera unei poezii sau ca să urmăresc, într-o piesă de teatru, conflictul între două personaje), să anticipeze, să facă predicții, să accepte ambiguitățile textului, să reflecteze asupra celor citite. (Iser, W., 2006)

Strategiile de lectură folosite în scopul rezolvării sarcinilor de lucru pot fi:

- a face asociații (cu persoane, locuri, situații, idei pe care le sunt familiare);
- a găsi sensul celor citite (să identifice, în text, ce se spune despre oameni, locuri, situații, idei);
- a pune întrebări textului (plecând de la lucrurile neclare din text: cuvinte, idei, acțiuni) și încercând să găsească, prin reluarea unor pasaje, răspunsul la ele);
- a face și a confirma/ infirma predicții despre ce se va întâmpla în continuare, despre cum vor evolua personajele aceasta presupune verificarea predicțiilor prin continuarea lecturii);
- a face inferențe (citind printre rânduri și încercând să înțeleagă care e semnificația unor întâmplări, gesturi prezentate în text);
- a reflecta și a evalua (a face propriile judecăți referitoare la ceea ce au citit).

Strategiile de lectură ale elevilor se pot construi numai în măsura în care profesorul le explică și exemplifică felul în care se fac asociațiile, inferențele, când se recitesc anumite pasaje, cum se pot crea în mintea cititorului imagini vizuale privitoare la locuri și personaje, cum își verifică predicțiile sau cum își adaptează ritmul de lectură în funcție de tipul de text citit și de ceea ce urmăresc prin lectura unui pasaj. O lectură activă, participativă implică, așa cum spuneam, un

dialog cu textul, aducerea în acest proces a propriilor achiziții și experiențe, a imaginației sau a reacțiilor emoționale. Implicarea îi încurajează pe elevi să se concentreze și să reflecteze asupra celor citite. (Horceag, E.I., 2017) Elevii își construiesc propria înțelegere asupra textului, care se poate schimba și îmbogăți pe măsură ce parcurg alte secvențe ale textului. Chiar dacă suntem de acord că un text este citit de fiecare dată altfel (același cititor poate înțelege diferit un text citit într-un alt moment, într-o altă dispoziție sufletească, la o altă vârstă), totuși nu orice interpretare este validă. Nu putem accepta, de pildă, că *Moara cu noroc* este o nuvelă despre vrăjitoare sau despre fantome. Interpretările elevilor trebuie să aibă puncte de susținere în text, să poată fi justificate prin apelul la text. Dacă elevii reușesc să argumenteze convingător, prin trimiteri la text, un anumit punct de vedere, profesorul va recunoaște validitatea interpretării, chiar dacă este o perspectivă inedită, la care el însuși nu s-a gândit până atunci.

Mulți elevi au dificultăți când trebuie să pună în cuvinte felul în care citesc sau gândesc în timpul lecturii. Se întâmplă așa pentru că nu sunt obișnuiți să facă acest lucru. De aceea, profesorii trebuie să le solicite, pe rând, elevilor să formuleze cu glas tare ce gândesc despre cum și ce au citit, ghidându-I prin întrebări de sprijin precum următoarele: *La ce te-ai gândit când ai citit prima frază a textului? Ți-a amintit de ceva? Ce ai făcut când nu ai înțeles un cuvânt? Ai încercat să deduci sensul lui din context sau ai considerat că poți înțelege sensul textului și fără să înțelegi acel cuvânt? Ce pasaj ai recitat? De ce? Ce sentimente ți-a trezit personajul X? Te-ai identifica cu el? În ce situație și de ce? Ți s-au confirmat predicțiile pe care le-ai făcut în timpul lecturii? Care dintre ele nu s-a confirmat? Dacă erai mai atent la text, puteai să faci o predicție corectă? Ce anume ți-a scăpat? Ce crezi că nu ai înțeles din textul citit? De ce? etc.*

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care cititorii pot stabili o legătură între text și propria lor experiență. Poate fi folosit și în cazul lecturii realizate în clasă, dar și în situația în care elevii citesc singuri, acasă. Se împarte foaia caietului în două coloane. În partea stângă elevii vor nota un pasaj sau o idee ori o imagine din text care i-a impresionat fie pentru că le-a amintit de o experiență personală, fie pentru că i-a surprins sau că nu sunt de acord cu ce se spune în text sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul autorului. În partea dreaptă vor face un comentariu, explicând de ce au notat pasajul respectiv, la ce s-au gândit, de ce i-a intrigat etc.

Pe măsură ce parcurg textul, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. După ce au citit integral textul și, eventual, l-au recitat, elevii pot reveni și nota, în partea dreaptă a paginii, și alte opinii, mai dezvoltate, asupra celor citite. După ce au citit un pasaj sau un text integral, le poți cere elevilor să-și amintească cât mai multe informații din text. Apoi, vor face o activitate de brainstorming în care, individual sau în perechi, vor nota tot ce-și amintesc din text. Recitesc după aceea textul pentru a verifica ce informații importante le-au scăpat și pentru a corecta erorile. În final, vor structura informațiile astfel obținute într-o schemă sau o hartă semantică a textului / pasajului citit. (Horceag, E.I., 2017)

Elevii și profesorul citesc un anumit fragment al textului. Elevii pun întrebări profesorului referitor la ce au citit. Profesorul le răspunde și formulează, la rândul lui, o altă întrebare, care să provoace reflecția elevilor. Dialogul poate continua, pornind de la alte fragmente ale textului. Mai ales în cazul unor texte mai dificile, e bine să le oferi elevilor diferite variante de răspuns între care să le aleagă pe cele considerate adecvate. Este o activitate care îi ajută pe elevi să-și nuanțeze propria înțelegere și să sesizeze și importanța felului în care un răspuns poate fi formulat. De exemplu, după lectura primei scene a romanului *Moromeții* de Marin Preda, puteți întreba: *În prima scenă a romanului, între Ilie Moromete și vecinul său Tudor Bălosu se desfășoară un adevărat dialog al surzilor. Ce se realizează, la nivel narativ, prin devierea răspunsurilor firești? Alegeți între următoarele variante sau propuneți altele: se creează impresia de tensiune, de ostilitate între interlocutori; Moromete apare de la început ca un personaj surprinzător; se realizează un efect comic; cititorului i se creează o serie de așteptări față de personaj.*

**Lectura predictivă** Pentru texte narative scurte, în proză sau în versuri, care pot fi citite integral într-o oră de curs, poți folosi lectura de tip predictiv, bazată pe intuițiile elevilor legate de text.

*Primul pas.* Le spui elevilor că le vei cere să citească o poveste de Hans Christian Andersen, în care vor apărea patru termeni: *prinț, prințesă, bob de mazăre, căsătorie* (e vorba de povestea *Prințesa și bobul de mazăre*). Fiecare elev își va imagina ce se va întâmpla în povestea pe care urmează să o citească, pornind de la cei patru termeni. Au la dispoziție 3 minute de gândire. *Al doilea pas.* Îi rogi pe elevi să se întoarcă spre colegul de bancă și să-și împărtășească ideile. Cereți-le să așteaptă să o citească / audă. Au la dispoziție 7 minute pentru această activitate. *Al treilea pas.* Două perechi vor prezenta în fața clasei versiunile imaginate. Spuneți-le elevilor să urmărească, în timpul lecturii textului, asemănările și deosebirile dintre povestea lor și cea pe care o vor citi. *Al patrulea pas.* Le spui elevilor că veți citi împreună povestea, oprindu-vă după anumite pasaje pentru a face predicții și pentru a le verifica. După ce au citit o primă parte a textului, elevii vor face predicții despre ce se va întâmpla în continuare. Le notează în prima coloană corespunzătoare părții I a textului. Vor completa, de asemenea, și a doua coloană, precizând pe ce indicii din text se bazează predicția lor. Vor citi apoi până la următorul punct de oprire, vor revedea predicțiile anterioare și vor completa coloana a treia. Vor observa în ce măsură predicțiile lor au fost confirmate sau infirmate de text. Procedul se va repeta pentru următoarele părți ale textului. E foarte important cum segmentezi textul propus spre lectură.

După lectura textului, elevii trebuie ghidați de profesor să reflecteze asupra celor citite. O regizare atentă a felului în care vei conduce discuțiile și activitățile este la fel de importantă ca și în cazul etapelor precedente. Este de dorit ca profesorul să îmbine demersurile inspirate de cele patru modele de studiu ale literaturii și să propună perspective diverse de comprehensiune și interpretare a textului. Este important să vă amintiți că, în lectura orientată spre elevi, reacțiile personale ale acestora (abordarea estetică, bazată pe legătura dintre text și experiențele cititorului) sunt foarte importante și trebuie să le valorifici în primul rând pe acestea. Încet, îi vei ghida spre abordarea critică (ce presupune distanțarea față de text), punându-i pe elevi în situația de a-și evalua impresiile și opiniile cu referire la text. Prin discuții sau prin sarcini de redactare privitoare la text elevii pot fi încurajați să-și clarifice ideile și să aprofundeze lectura textului. În acest fel, ei devin implicați în procesul lecturii și pot căpăta o înțelegere mai profundă asupra textelor citite. (Antonesei, L., 2004)

Oferindu-le elevilor șansa de a-și exprima primele impresii după lectura textului poți încuraja încercările acestora de a descoperi și a construi sensul celor citite. Poți pune întrebări precum următoarele: *Ce sentimente ai după ce ai citit textul? (Ți-a plăcut, te-a amuzat, te-a plictisit etc.); Ce sentimente ai față de personaje? De ce evenimente / persoane cunoscute ți-a amintit textul? De ce crezi că ai făcut aceste asociații? Te-a intrigat ceva anume în timpul lecturii? Ce? De ce alte texte citite de tine ți-ai amintit în timpul lecturii? Ce idei / valori / atitudini proprii vin în contradicție cu ideile / valorile / atitudinile prezente în text?*

În funcție de răspunsurile date de un elev, ceilalți pot reacționa, dorind să-și expună propriul punct de vedere (de ex., un elev poate afirma că i-a plăcut un text pentru că evenimentele prezentate s-au succedat într-o ordine previzibilă; alt elev poate interveni, spunând că pe el tocmai acest lucru l-a plictisit puțin, dar i s-a părut interesant, în schimb, un anumit personaj). E bine ca profesorul să încurajeze împărtășirea impresiilor și, mai ales, să le solicite și elevilor mai timizi să intre în acest dialog (*Tu ce crezi despre ce a spus X sau Y? Ai reacționat mai mult ca X sau ca Y citind textul? De ce?*)

Elevii pot fi solicitați să răspundă la oricare dintre întrebările de mai sus sau la altele care vizează primele impresii de lectură. Ei vor lucra în perechi și își vor comunica reciproc punctele de vedere. Apoi, ei vor face același lucru în grupe mai mari, de 4-5 elevi, sau în fața clasei. Împărtășirea impresiilor în grupe mici îi ajută pe elevi să-și clarifice ideile într-un cadru nonformal.

Profesorii pot face recomandări elevilor să citească acasă texte ale aceluiași autor sau alte texte (literare și nonliterare) care abordează aceeași temă cu cea a textului studiat. Este un bun prilej ca profesorul să facă aceste recomandări plecând de la preferințele elevilor sau chiar de la sugestiile lor (ce au citit pe aceeași temă și le-ar recomanda colegilor). Profesorul poate recomanda sau propune chiar pentru lectura și discutarea în clasă și texte nonliterare (științifice, istorice, religioase,

de istoria literaturii etc.). De asemenea, profesorul poate încerca să abordeze textul și prin prisma relațiilor cu alte texte citite de elevi; în cazul în care elevii nu au citit prea mult și nu te poți baza pe contribuția lor, alege pasaje semnificative din alte texte (pe o temă similară, din aceeași epocă, de un scriitor a cărui operă aparține altui curent literar) și propune-le elevilor puncte pe marginea cărora să realizeze comparația.

*Evaluarea* competențelor de lectură este un demers complex și dificil, iar discuțiile între specialiști nu reușesc să depășească perspectivele diferite asupra acestui aspect. Se tinde, firește, spre obiectivitate în evaluare, spre validitate și fidelitate. Toate acestea sunt, însă, puțin relevante pentru a putea pune o măsură comună unor reacții și stiluri foarte diferite de lectură. Este mai valoros un eseu care dovedește creativitate decât unul care dovedește o foarte largă cunoaștere a temei tratate? În primul rând, nu există standarde clare la care să ne raportăm, astfel încât fiecare profesor își construiește propria imagine a ceea ce înseamnă un bun cititor. (Horceag, E.I., 2017)

Lipsa de acord asupra cunoștințelor, capacităților, atitudinilor pe care ar trebui să le manifeste un bun cititor provine, pe de o parte, din lipsa de continuitate între programe și evaluare, iar, pe de altă parte, din propriile valorizări pe care le dăm cunoștințelor, capacităților sau atitudinilor angajate în procesul lecturii. Putem cuantifica creativitatea sau entuziasmul pentru lectură în note? Desigur, nu. În al doilea rând, este clar că obiectivitatea totală în evaluarea competențelor de lectură este o iluzie. Ea nu poate fi aplicată acestui domeniu care este prin excelență unul al subiectivității (a textului, a cititorului și a celui care evaluează). Nu în ultimul rând, este vorba despre faptul că diferite forme de evaluare ne spun lucruri diferite: un elev poate participa la discuțiile din clasă și poate avea intervenții foarte bune, dar nu și le exprimă la fel de coerent în scris; altul, mai puțin activ în timpul orelor, poate să dovedească, în lucrările scrise, o receptare profundă a textului.

Observarea sistematică a comportamentului elevilor este menită să surprindă toate semnele ce oferă indicații despre performanțele de lectură ale elevilor. (Păun, E., 2017) Prin acest tip de evaluare complementară se pot înregistra următoarele comportamente ale elevilor: felul în care performează lectura orală, felul în care folosesc strategiile de lectură în timpul lecturii realizate în clasă, felul în care se implică în lectură (cu entuziasm, cu reticență etc.), modul în care își pot exprima reacțiile față de text (oral sau în jurnalul de lectură), felul în care participă, în clasă, la discutarea textului, felul în care beneficiază sau nu de dialogul cu colegii sau cu profesorul.

Evaluarea lucrărilor scrise este o metodă tradițională, care uneori este preponderent folosită în evaluarea competențelor de lectură a elevilor. Tipul de lucrări evaluate pot fi: caracterizări de personaje, analize, eseuri, argumentări, compuneri imaginative. Baremul se construiește în funcție de tipul de text.

*Portofoliul de lectură* este o metodă alternativă prin care se urmărește progresul competențelor de lectură ale unui elev pe parcursul unui an școlar. Spre deosebire de evaluarea prin probe scrise, unde notarea elevilor se face prin compararea competențelor elevilor, în cazul portofoliului raportarea vizează competențele aceluiași elev, în momente diferite. Portofoliile de lectură pot cuprinde: jurnale de lectură, fișe despre viața și opera unor autori, ciorne ale unor compuneri imaginative care pornesc de la textele studiate, rezumate, caracterizări de personaj, eseuri, forme finale ale unor lucrări scrise, fișe de autoevaluare a competențelor de lectură, fișe de observare a profesorului, chestionare privind interesele de lectură ale elevilor, observațiile finale ale profesorului privitoare la ceea ce relevă portofoliul în legătură cu competențele de lectură ale elevului respectiv și recomandările sale pentru perioada următoare. (Iser, W., 2006) Astfel, dialogul profesorului cu o parte a elevilor despre o anumită operă poate fi însoțit de lectura „în gând” a altei opere de către elevii care nu participă la discuție. Obiecția că actul lecturii nu are valoare dacă se desfășoară astfel trebuie întâmpinată cu observația că în toate clasele există elevi care au capacitatea de a se abstrage mediului înconjurător și care, uneori, fac lecturi „clandestine” în timpul altor ore.

Ținând seama de aceste trăsături specifice ale lecției de îndrumare a lecturii suplimentare, pregătirea profesorului pentru desfășurarea ei ar trebui să cuprindă următoarele activități: Citirea

sau recitirea operei care urmează să fie discutată; Fixarea problemelor ce urmează a fi abordate. Acestea li se vor adăuga problemele ivite pe parcursul dialogului cu elevii; Efectuarea unor adnotări pe marginea operei în legătură cu problemele stabilite; Fixarea operei care va fi recomandată pentru lectura suplimentară ulterioară; Stabilirea unor corelații (tematice, istorice, de istorie literară etc.) între opera care urmează să fie parcursă prin lectura suplimentară și alte opere studiate; Documentare biobibliografică și istorico-literară, pentru a pregăti un număr de informații semnificative, susceptibile de a fi utilizate ca material de sensibilizare a elevilor.

## BIBLIOGRAPHY

- Alexandrescu, Sorin; Rotaru, Ion (1967) *Analize literare și stilistice*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Antonesei, Liviu (2002) *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași
- Antonesei, Liviu (2004) *Literatura, ce poveste! Un diptic și câteva linkuri în rețeaua literaturii*, Editura Polirom, Iași
- Cornea, Paul (1988) *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva
- Cucoș, Constantin (2016) *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași
- Horceag, Elena Iuliana (2017) *Lectura genurilor literare*, Editura Adenium, Iași
- Iser, W. (2006) *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, Paralela 45, Pitești
- Păun, Emil (2017) *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, Editura Polirom, Iași