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 şcolii este o activitate cu un foarte bogat potenţial formativ, atât în plan cognitiv, cât şi în plan afectiv. Prin lumile, ideile, viziunile şi sentimentele pe care le propune cititorilor, ea poate dezvolta personalitatea acestora într-un mod complex. Profesorul, prin felul în care îşi construieşte demersurile didactice şi deschide punţi spre dialogul dintre cititor şi text poate contribui la construirea personalităţii elevilor săi.

Aşadar, voi puncta dintr-o perspectivă nouă, câteva dintre aspectele importante care introduc lectura şcolară într-o viziune coerentă, în centrul căreia stă orientarea spre implicarea elevilor-cititori în practici de lectură diverse şi stimulative. Pornind de la relaţiile care se pot naşte, în procesul lecturii, între text şi cititor, specialiştii au identificat patru paşi posibili:a păşi din exterior spre interior: intrarea în lumea textului; a fi în interior şi a explora lumea textului; a păşi înapoi şi a regândi datele pe care le avem; a ieşi din lumea textului şi a obiectiva experienţa.

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 relaţii şi faptul că, în realitate, cititorii concreţi pot face nenumărate combinaţii de ritmare a paşilor 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 evidenţă un lucru esenţial: faptul că elevul-cititor este în centrul procesului şi că apropierea şi distanţarea de text implică un mod activ de lucru cu textul. Gândirea critică propune trei etape importante pentru realizarea oricărui tip de lecţie: Evocarea – Construirea sensului – Reflecţia. Din punct de vedere didactic, *evocarea* este realizată, într-o lecţie de literatură, în scopul găsirii unei intrări incitante în lumea textului, care să stârnească motivaţia şi curiozitatea elevilor pentru textul ce urmează să fie discutat.

Construirea sensului urmăreşte explorarea şi regândirea datelor textului, cu alte cuvinte comprehensiunea şi interpretarea – în această etapă profesorul poate miza pe strategii cooperative şi participative de receptare a textului. *Reflecţia* ţinteşte din punct de vedere didactic spre obiectivarea experienţei: recapitularea, de către elevi, a paşilor parcurşi în lectura textului, pentru a conştientiza rolul acestora în receptare, identificarea situaţiilor noi în care ar putea folosi achiziţiile din lecţia respectivă, pe scurt, înţelegerea, de către elev, a modului în care s-a desfăşurat învăţarea şi a

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

câştigului personal – în ordine intelectuală şi emoţională – pe care eventual îl întrevede la sfârşitul lecţiei respective.

Etapele propuse de gândirea critică, dincolo de limitele specifice ordinii didactice (faptul că, de exemplu, în acest caz, distingerea unor secvenţe cu un anumit focus prioritar este necesară) pun şi ele în evidenţă centrarea pe elev şi pe participarea acestuia la propria învăţare. Iarăşi, rolul profesorului pare diminuat. (Cucoş, C., 2016) În fapt, responsabilitatea pe care o are profesorul în conceperea şi organizarea acestui tip de lecţie este mult mai mare decât în cazul unei lecţii de tip tradiţional, în care transmite cunoştinţe elevilor şi, lansează, eventual, un dialog cu elevii clasei prin care să constate în ce fel au înţeles aceştia cele prezentate. De ce? Pentru că trebuie să-şi construiască foarte atent fiecare activitate (inclusive prelegerile, care vor fi însă limitate în economia lecţiei la maximum 20 de minute – timp considerat maxim pentru puterea de concentrare a unui auditoriu), ţinând cont de resursele umane şi materiale, de timp şi de ţintele lecţiei respective.

Construirea activităţilor presupune realizarea unor hand-outs (materiale oferite elevilor spre analiză şi 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 desfăşurării unor jocuri didactice) care să facă învăţarea cât mai atractivă pentru elevi, dar mai ales conceperea clară a activităţilor propuse pentru fiecare dintre cele trei etape.

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

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

Modelul comunicativ-funcţional, comun ariei curricular *Limbă şi comunicare,* este o bază pentru abordările inter- şi transdisciplinare, deoarece vizează transferul de achiziţii între cele trei domenii (limbă, literatură şi comunicare) şi, mai mult decât atât, formarea unor comportamente communicative (receptarea şi producerea mesajelor) urmărite prin toate disciplinele ariei. De asemenea, elementele de cultură şi de civilizaţie 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 achiziţiile elevilor din alte domenii ale cunoaşterii.

Este comună abordarea unui personaj / eveniment istoric dintr-un text literar prin apel la cunoştinţele de istorie ale elevilor (scopul fiind acela de a compara cele două imagini: cea din istorie şi cea literară a domnitorului respectiv, a evenimentelor respective; este comună o astfel de abordare, de pildă, a nuvelei *Alexandru Lăpuşneanul* 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 ştiinţifice privitoare la naşterea universului.

Modulul literatură şi 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 modalităţile de expresie şi viziunile diferitelor arte sau ale diferiţilor artişti şi de a îmbogăţi reprezentările estetice ale elevilor. Şi exemplele ar putea continua. *trans-,* la ceea ce se află în acelaşi timp şi *între* discipline, şi *înăuntrul* diverselor discipline, şi *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea sa este înţelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoaşterii." A deschide disciplina spre abordările inter- şi transdisciplinare este nu doar o cerinţă în acord cu timpurile pe care le trăim, ci

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

şi încă o modalitate de a da substanţă demersului didactic şi, implicit, de a oferi motivaţii elevilor. Paradigma unui „nou umanism" înscrie textul literar în context largi: „istoria ideilor şi mentalităţilor care l-au generat, dar şi ideile şi mentalităţile ce definesc prezentul receptorului". (Iser, W., 2006)

Pentru a dezvolta interesul pentru lectură şi a le forma elevilor strategii lectorale care să-I ajute să înţeleagă textile pe care le citesc, profesorul trebuie să pună în scenă ocazii diverse în care elevii să discute şi să scrie despre texte. Metodele de predare-învăţare trebuie alese astfel încât să provoace reflecţia, discuţiile şi gândirea critică ale elevilor. Scopul unor astfel de activităţi este de a încuraja elevii să formuleze răspunsuri personale şi critice (nu în sensul de a critica textul, ci de a dovedi discernământ şi capacitate de analiză şi 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 îndeobşte asumat faptul că, fundamental, lectura poate fi descrisă ca un proces desfăşurat în trei etape: prelectura, lectura şi postlectura. Înainte de a începe să citim un text, ne punem deja întrebări, facem presupuneri, convocăm cunoştinţe sau experienţe 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-şi formula întrebările proprii în clasă şi, 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 predicţii, îşi pun întrebări şi încearcă să răspundă, parafrazează, îşi imaginează, fac deducţii, integrează noile elemente în cadrul schemelor proprii despre lume şi viaţă, despre cunoaştere, citesc şi recitesc textul, fac pauze de gândire. Cu alte cuvinte, descoperă şi construiesc sensul textului. Contactul direct cu textul este esenţial. Rolul profesorului în această etapă este de a ghida şi observa strategiile de lectură ale elevilor, de a orienta elevii prin întrebări şi sarcini de lucru spre o receptare personală a textului. (Păun, E., 2017)

Elevii rezumă, în această etapă, ceea ce au citit sau îşi exprimă primele impresii. Profesorul îi va provoca să reflecteze pe marginea textului, să asocieze ce au citit cu propria lor experienţă şi cu modul în care ei înţeleg lumea şi să dezvolte noi interpretări ale textului. Elevii vor fi încurajaţi să-şi împărtăşească opiniile în discuţii cu colegii sau să scrie despre experienţa lor de lectură şi despre interpretările pe care le dau textului citit. În final, profesorul le va propune elevilor sarcini de lucru care să-i pună în situaţia de a extinde cele învăţate în contexte noi.

Activităţile acestei etape sunt menite să provoace interesul elevilor pentru text şi să le ofere o motivaţie, un scop pentru a se implica în lectura textului ales pentru studiu. Aceasta înseamnă că trebuie să te gândeşti la felul în care iniţiezi contactul elevilor cu textul. Sigur că, în această etapă, le poţi oferi elevilor diverse informaţii privitoare la tema textului ce urmează a fi studiat, la genul sau specia în care se încadrează, la biografia şi opera autorului. Felul în care oferi aceste informaţii trebuie să stârnească o curiozitate a elevilor pentru text. Totuşi, e foarte important să-i încurajezi pe elevi să descopere, în propriul bagaj de cunoştinţe, ceea ce ei înşişi ştiu deja despre temă, autor, genul şi 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 situaţia de a se gândi la o temă pe care o vor întâlni în text şi de a face asociaţii în legătură cu aceasta. Dacă, de pildă, aveţi de citit un text despre copilărie, le puteţi cere elevilor să se gândească la idei, sentimente, evenimente pe care le pot asocia copilăriei. După ce veţi nota la tablă ideile lor, puteţi să desenaţi un ciorchine de idei reţea care să sintetizeze răspunsurile lor.

Oferirea unor informaţii sau identificarea propriilor cunoştinţe care pot sprijini înţelegerea textului sau interesul pentru acesta. Uneori, e bine să stârneşti curiozitatea elevilor pentru text povestindu-le ceva amuzant despre autor, astfel încât să-l apropii 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 reflecţie, dar şi o modalitate de a stârni curiozitatea elevilor pentru viaţa şi opera autorului respectiv. *Dacă era vară, Creangă se descălţa şi se dezbrăca, punându-şi cămeşoiul, sau intra de-a dreptul în putina cu apă, dacă nu cumva se-nchidea în clasa lui de la şcoală. De obicei, se scoală în zorii zilei, pe la patru dimineaţa, şi se aşază pe nemâncate*

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

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

În cazul unui roman, poţi alege, pentru o primă oară, incipitul şi finalul, pentru a circumscrie tema şi pentru a-i provoca pe elevi să facă predicţii 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 poţi alege, pe rând, pasaje care ilustrează un moment important în desfăşurarea acţiunii, 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 poţi avea un control asupra felului în care ei citesc singuri restul romanului e important ca, măcar în clasă, să te asiguri că participă toţi elevii la activităţile de lectură propuse.

Discutarea unui text amplu în lipsa alegerii unor fragmente ce vor fi citite, analizate şi 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 acelui 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 cerinţele 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 dicţionarul pentru a-şi lămuri sensul unor cuvinte-cheie ale textului, a căror necunoaştere le blochează comprehensiunea. Profesorii îi încurajează, în această etapă, pe elevi să conştientizeze strategiile de lectură folosite. Este bine ca elevii să ştie că, pe parcursul lecturii, se aşteaptă de la ei: să înţeleagă textul citit (urmărind să răspundă sarcinilor de lucru ce le-au fost precizate); să identifice propriile puncte tare şi slabe privitoare la felul în care citesc textul respectiv; să conştientizeze modalităţile 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 înţeleagă scopul lecturii (citesc un anumit pasaj ca să observ modalităţile 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 predicţii, să accepte ambiguităţile textului, să reflecteze asupra celor citite. (Iser, W., 2006)

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

- a face asociaţii (cu persoane, locuri, situaţii, idei pe care le sunt familiare);
- a găsi sensul celor citite (să identifice, în text, ce se spune despre oameni, locuri, situaţii, idei);
- a pune întrebări textului (plecând de la lucrurile neclare din text: cuvinte, idei, acţiuni) şi încercând să găsească, prin reluarea unor pasaje, răspunsul la ele);
- a face şi a confirma/ infirma predicţii despre ce se va întâmpla în continuare, despre cum vor evolua personajele aceasta presupune verificarea predicţiilor prin continuarea lecturii);
- a face inferenţe (citind printre rânduri şi încercând să înţeleagă care e semnificaţia unor întâmplări, gesturi prezentate în text);
- a reflecta şi a evalua (a face propriile judecăţi referitoare la ceea ce au citit).

Strategiile de lectură ale elevilor se pot construi numai în măsura în care profesorul le explică şi exemplifică felul în care se fac asociaţiile, inferenţele, când se recitesc anumite pasaje, cum se pot crea în mintea cititorului imagini vizuale privitoare la locuri şi personaje, cum îşi verifică predicţiile sau cum îşi adaptează ritmul de lectură în funcţie de tipul de text citit şi de ceea ce urmăresc prin lectura unui pasaj. O lectură activă, participativă implică, aşa cum spuneam, un

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

dialog cu textul, aducerea în acest proces a propriilor achiziţii şi experienţe, a imaginaţiei sau a reacţiilor emoţionale. Implicarea îi încurajează pe elevi să se concentreze şi să reflecteze asupra celor citite. (Horceag, E.I., 2017) Elevii îşi construiesc propria înţelegere asupra textului, care se poate schimba şi îmbogăţi pe măsură ce parcurg alte secvenţe ale textului. Chiar dacă suntem de acord că un text este citit de fiecare dată altfel (acelaşi cititor poate înţelege diferit un text citit într-un alt moment, într-o altă dispoziţie sufletească, la o altă vârstă), totuşi 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 susţinere în text, să poată fi justificate prin apelul la text. Dacă elevii reuşesc să argumenteze convingător, prin trimiteri la text, un anumit punct de vedere, profesorul va recunoaşte validitatea interpretării, chiar dacă este o perspectivă inedită, la care el însuşi nu s-a gândit până atunci.

Mulţi elevi au dificultăţi când trebuie să pună în cuvinte felul în care citesc sau gândesc în timpul lecturii. Se întâmplă aşa pentru că nu sunt obişnuiţi să facă acest lucru. De aceea, profesorii trebuie să le solicite, pe rând, elevilor să formulize cu glas tare ce gândesc despre cum şi ce au citit, ghidându-I prin întrebări de sprijin precum următoarele: *La ce te-ai gândit când ai citit prima frază a textului? Ţi-a amintit de ceva? Ce ai făcut când nu ai înţeles un cuvânt? Ai încercat să deduci sensul lui din context sau ai considerat că poţi înţelege sensul textului şi fără să înţelegi acel cuvânt? Ce pasaj ai recitit? De ce? Ce sentimente ţi-a trezit personajul X? Te-ai identifica cu el? În ce situaţie şi de ce? Ţi s-au confirmat predicţiile 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 predicţie corectă? Ce anume ţi-a scăpat? Ce crezi că nu ai înţeles din textul citit? De ce?* etc.

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care cititorii pot stabili o legătură între text şi propria lor experienţă. Poate fi folosit şi în cazul lecturii realizate în clasă, dar şi în situaţia 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 experienţă 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 şi notează în jurnal. După ce au citit integral textul şi, eventual, l-au recitit, elevii pot reveni şi nota, în partea dreaptă a paginii, şi alte opinii, mai dezvoltate, asupra celor citite. După ce au citit un pasaj sau un text integral, le poţi cere elevilor să-şi amintească cât mai multe informaţii din text. Apoi, vor face o activitate de brainstorming în care, individual sau în perechi, vor nota tot ce-şi amintesc din text. Recitesc după aceea textul pentru a verifica ce informaţii importante le-au scăpat şi pentru a corecta erorile. În final, vor structura informaţiile astfel obţinute într-o schemă sau o hartă semantic a textului / pasajului citit. (Horceag, E.I., 2017)

Elevii şi profesorul citesc un anumit fragment al textului. Elevii pun întrebări profesorului referitor la ce au citit. Profesorul le răspunde şi formulează, la rândul lui, o altă întrebare, care să provoace reflecţia 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-şi nuanţeze propria înţelegere şi să sesizeze şi importanţa felului în care un răspuns poate fi formulat. De exemplu, după lectura primei scene a romanului *Morometii* de Marin Preda, puteţi întreba: *În prima scenă a romanului, între Ilie Moromete şi vecinul său Tudor Bălosu se desfăşoară un adevărat dialog al surzilor. Ce se realizează, la nivel narativ, prin devierea răspunsurilor fireşti? Alegeţi între următoarele variante sau propuneţi 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 aşteptări faţă de personaj.*

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

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

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

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

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

În funcţie de răspunsurile date de un elev, ceilalţi pot reacţiona, dorind să-şi 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 puţin, dar i s-a părut interesant, în schimb, un anumit personaj). E bine ca profesorul să încurajeze împărtăşirea impresiilor şi, mai ales, să le solicite şi elevilor mai timizi să intre în acest dialog (*Tu ce crezi despre ce a spus X sau Y? Ai reacţionat mai mult ca X sau ca Y citind textul? De ce?)*

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

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

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

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

Evaluarea competenţelor de lectură este un demers complex şi dificil, iar discuţiile între specialişti nu reuşesc să depăşească perspectivele diferite asupra acestui aspect. Se tinde, firește, spre obiectivitate în evaluare, spre validitate şi fidelitate. Toate acestea sunt, însă, puţin relevante pentru a putea pune o măsură comună unor reacţii şi stiluri foarte diferite de lectură. Este mai valoros un eseu care dovedeşte creativitate decât unul care dovedeşte o foarte largă cunoaştere a temei tratate? În primul rând, nu există standarde clare la care să ne raportăm, astfel încât fiecare profesor îşi construieşte propria imagine a ceea ce înseamnă un bun cititor. (Horceag, E.I., 2017)

Lipsa de accord asupra cunoştinţelor, capacităţilor, atitudinilor pe care ar trebui să le manifeste un bun cititor provine, pe de o parte, din lipsa de continuitate între programe şi evaluare, iar, pe de altă parte, din propriile valorizări pe care le dăm cunoştinţelor, capacităţilor 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 competenţelor de lectură este o iluzie. Ea nu poate fi aplicată acestui domeniu care este prin excelenţă unul al subiectivităţii (a textului, a cititorului şi 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 discuţiile din clasă şi poate avea intervenţii foarte bune, dar nu şi le exprimă la fel de coerent în scris; altul, mai puţin 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 indicaţii despre performanţele 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 reticenţă etc.), modul în care îşi pot exprima reacţiile faţă de text (oral sau în jurnalul de lectură), felul în care participă, în clasă, la discutare textului, felul în care beneficiază sau nu de dialogul cu colegii sau cu profesorul.

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

Portofoliul de lectură este o metodă alternativă prin care se urmăreşte progresul competenţelor de lectură ale unui elev pe parcursul unui an şcolar. Spre deosebire de evaluarea prin probe scrise, unde notarea elevilor se face prin compararea competenţelor elevilor, în cazul portofoliului raportarea vizează competenţele aceluiaşi elev, în momente diferite. Portofoliile de lectură pot cuprinde: jurnale de lectură, fişe despre viaţa şi 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,fişe de autoevaluare a competenţelor de lectură,fişe de observare a profesorului, chestionare privind interesele de lectură ale elevilor, observaţiile finale ale profesorului privitoare la ceea ce relevă portofoliul în legătură cu competenţele de lectură ale elevului respectiv şi recomandările sale pentru perioada următoare. (Iser, W., 2006) Astfel, dialogul profesorului cu o parte a elevilor despre o anumită operă poate fi însoţit de lectura „în gând” a altei opere de către elevii care nu participă la discuţie. Obiecţia că actul lecturii nu are valoare dacă se desfăşoară astfel trebuie întâmpinată cu observaţia că în toate clasele există elevi care au capacitatea de a se abstrage mediului înconjurător şi care, uneori, fac lecturi „clandestine” în timpul altor ore.

Ţinând seama de aceste trăsături specifice ale lecţiei de îndrumare a lecturii suplimentare, pregătirea profesorului pentru desfăşurarea ei ar trebui să cuprindă următoarele activităţi: Citirea

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)

sau recitirea operei care urmează să fie discutată; Fixarea problemelor ce urmează a fi abordate. Acestora 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 corelaţii (tematice, istorice, de istorie literară etc.) între opera care urmează să fie parcursă prin lectura suplimentară şi alte opere studiate; Documentare biobibliografică şi istorico-literară, pentru a pregăti un număr de informaţii semnificative, susceptibile de a fi utilizate ca material de sensibilizare a elevilor.

BIBLIOGRAPHY

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

BDD-A29488 © 2019 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:51:36 UTC)