

OPTIMIZATION STRATEGIES IN ACQUIRING OF READING AND WRITING IN PRIMARY SCHOOL

**Claudia Doina Grec, Assist. Prof., PhD and Olga Chiș, Assoc. Prof., PhD, "Babeș-Bolyai"
University of Cluj-Napoca**

Abstract: Acquiring and developing of reading and writing are based not so much on the already formed mental functions, but on the functions that are in the ongoing process of maturing, context in which a main role is played by training. Reading usually precedes writing and reading skills are formed faster than those of writing and are tightly connected with the exercise. The school years imply and require learning and improving of reading and writing. Acquiring of reading and writing skills is conditioned by the motor development and also by the development of superior elements such as: thinking, language, affection, etc. Since learning of reading and writing is a very complex process, involving intellectual-cognitive skills, motor, emotional, and personality characteristics, it is possible that the various learning difficulties occur. Focusing on developing pre-acquired skills with key role in reading and writing achievement at primary school pupils is particularly significant in preventing school failure.

Keywords: reading, writing, pre-acquired skills, psychomotor, literacy skills.

Introducere

Înșușirea citit-scrisul constituie una din activitățile fundamentale care au loc în perioada școlarității mici. În cuprinsul acestor experiențe de învățare, școala și profesorul au un rol important.

Diverse studii de specialitate arată că din punct de vedere psihic și fizic copilul de șase/șapte ani este apt pentru învățarea citit-scrisului cu rol deosebit de important în însușirea cunoștințelor și comunicarea ideilor.

Formarea și dezvoltarea deprinderilor de citit-scris este condiționată de o serie de factori printre care cei mai importanți fac referire la: dezvoltarea intelectului, dezvoltarea motrică,

nivelul achizițiilor verbale și calitatea conduitei verbale, motivația pentru activitatea respectivă și interesul subiectului de a-și însuși cât mai repede noile achiziții etc. (Verza, E., 1983, p. 26). Însă, însușirea citit-scrisului depinde și de strategiile didactice utilizate de către cadrul didactic de la clasă, dar și de capacitatea empatică, de iscusința de a dezvolta trăsături emoțional-afective și motivaționale pozitive, menite să stimuleze procesele cognitive și evaluative adecvate activităților desfășurate.

Cititul și scrisul sunt strâns legate între ele atât pe linia învățării, cât și pe aceea a înțelegerii, însușirea uneia influențând pozitiv achiziționarea celeilalte.

Dacă la începutul însușirii cititului, copilul percepe unitățile din care este alcătuit cuvântul în mod separat și depune eforturi evidente pentru sinteza lor, cu timpul perceperea cuvântului devine globală, iar ulterior, perceperea globală se generalizează și în cazul unităților sintagmice. Stadiului de percepere globală îi urmează cel de analiză, necesar realizării decodificării și înțelegerii sensului. Perceperea globală, sincretică a lecturii este legată de automatizarea citirii și se manifestă prin creșterea rapidității citirii, cu centrarea atenției pe ideile principale.

Activitatea de scriere este subordonată, în toate planurile sale, activității intelectului, din acest punct de vedere, planurile intelectului copilului sunt susținute de o intensă dezvoltare a cogniției în care percepțiile, reprezentările, gândirea, imaginația etc. devin tot mai bogate și mai organizate, facilitând activitatea de integrare a cunoștințelor și ierarhizarea acestora după criterii valorice.

Apariția unor tulburări în însușirea citit-scrisului pot dobândi un caracter constant și tendința de a se agrava prin consolidarea deprinderilor greșite și prin complexe psihice pe care le creează pe plan intern.

Aspecte privind înțelegerea actului cititului și scrisului

Însușirea cititului necesită cunoașterea limbii vorbite, înainte de învățarea acestuia, fiind importantă înțelegerea sensului cuvântului citit, accentul punându-se pe dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, a mesajului scris.

Pentru citit este esențial ca simbolurile vizuale care compun scrisul să se organizeze pe scoarța cerebrală în scheme vizuale corespunzătoare, iar acestea să mijlocească accesul către sens. Se deosebește o schemă vizuală a cuvântului, adică dispoziția fiziologică de a organiza

impulsurile vizuale și o schemă centrală a cuvintelor, adică dispoziția fiziologică în funcție de care se evocă înțelesul.

Pentru evocarea schemelor vizuale ale cuvintelor, la citire ne sprijinim pe ansambluri grafice structurate. Studiile au demonstrat că mișcarea ochiului în timpul lecturii, este urmată de o pauză. În fiecare pauză, ochiul percepe 9-10 litere, indiferent de mărimea lor sau de alte caracteristici. S-a dovedit că numărul de litere care poate fi perceput într-o expunere scurtă depinde de semnificația care le poate fi atribuită, astfel la o expunere care permite citirea numai a 6 consoane, pot fi citite 12 litere dacă sunt grupate în silabe, 15 când sunt grupate în cuvinte și 30 când alcătuiesc fraze scurte.

Pentru însușirea scrisului este esențial ca sensul să poată evoca schemele grafice ale cuvintelor, iar acestea să poată activa schemele motorii ale mâinii. Ambele etape sunt precedate de momentul în care gândirea devine formulare propozițională. Schemele grafice ale cuvintelor și schemele motorii ale realizării grafice sunt dispoziții fiziologice prin care formularea propozițiilor și cuvântul organizează eferențele pentru transpunerea sensului în scriere. Procesul este mai complicat decât în cazul cititului și este identic cu articularea până în faza în care vorbirea articulată se concretizează în actul oral, iar exprimarea grafică în scriere. Valorizarea simbolurilor vizuale este necesară pentru a evoca schemele grafice corespunzătoare cuvintelor. O schemă grafică este tot o dispoziție, fiziologică fără corespondent conștient, ca și schema vizuală.

Ultimul moment este stadiul modelelor grafice care selectează mișcările corespunzătoare actului. Impulsurile chinestezice de la articulații și tendoane și de la mușchii activați în proces sunt cele care conduc conștiința în actul scrierii, erorile apărute introduc stimuli neobișnuiți, ceea ce trezește atenția și aceasta intervine pentru a redresa automatismele.

Din lucrările lui R. Perron și E. Mignard (în Kulcsar. T, 1978, p.23) reiese că nivelul grafic este determinat în special de interacțiunea factorilor perceptivi, motori, intelectuali și de exercițiu. De-a lungul dezvoltării există perioade de reveniri asupra eventualelor deficiențe motorii, sub formă de joc de compensări, acestea depinzând de posibilitățile intelectuale ale elevului. Valoarea influenței factorilor motor și intelectual este relativă, ea variind în mod evident după etapele de dezvoltare. Astfel, în prima perioadă de însușire a scrisului, dificultățile pe care trebuie să le învingă copilul sunt mai mult de ordin motor. În faza postcaligrafică, adică în etapa în care scrierea devine realmente limbaj scris, corelația nivel grafic-inteligență crește net odată cu vârsta.

Nivelul de dezvoltare a inteligenței verbal-abstracte, capacitatea de a asocia rapid, de a schimba ușor criteriile de analiză și sinteză, de a abstractiza și generaliza sunt factori intelectuali importanți în asimilarea gramaticii. La rândul ei, studierea gramaticii dezvoltă sensibilitatea elevului pentru forme lingvistice mediatore de idei nuanțate. În cadrul lecțiilor de gramatică, elevului i se dezvoltă capacitatea de a observa schimbările semantice inerente modificărilor formei gramaticale. Cunoașterea mijloacelor lingvistice menite să nuanțeze sensul exprimat, folosirea acestora în situații reale de comunicare ridică elevul pe o nouă treaptă a utilizării limbii materne, superioară celei din perioada școlarizării. Conștiința și stăpânirea limbii, a funcțiilor și a regulilor comunicării se însușesc însă numai prin practica comunicării. În condițiile unei bogate experiențe concrete intuitive a elevului, caracterul verbal al activității școlare poate favoriza dezvoltarea exprimării clare, concise, rapide, nuanțate și exacte.

În procesul de învățare a citit-scrisului este antrenată o activitate psihică foarte complexă, ce se exprimă în creșterea concentrării atenției focalizate ce corectează în permanență procesul de citire sau scriere aflat în desfășurare. După cum afirmă Șchiopu, U., Verza, E. (1997) din punctul de vedere al citit-scrisului există patru tipuri de situații:

- Citirea conștientă este foarte redusă la copiii care citesc cu mari dificultăți și cu greșeli. Aceștia nu surprind sensul propoziției citite, nici al textului în întregime ca atare;
- Citirea conștientă este prezentă, deși copiii citesc cu dificultate. Percepția grafemelor se realizează încă anevoios existând un decalaj de dezvoltare față de înțelegerea sensului care e mai avansată;
- Citirea conștientă este absentă, însă copiii citesc ușor. În acest caz, componenta stereotipă de recunoaștere (identificare) a literelor devansează și debordează planul conștiinței, nepermițând înregistrarea concomitentă a sensurilor;
- Citirea conștientă este prezentă la copiii care citesc ușor. Capacitățile de lectură sunt bine formate. În primele etape de formare, această deprindere se realizează greoi, de multe ori elevul recurgând la asocierea cu cuvinte asemănătoare sau la orientarea după sens, pentru a facilita citirea. Faptul că la 7-8 ani elevul deține o capacitate de memorare foarte bună face ca acesta să fie capabil să reproducă textul după două trei lecturări.

Limbaajul interior persistă în procesul scrierii, chiar și la elevii din clasa a IV-a. Acest

aspect a fost dovedit prin scăderea randamentului în condițiile în care elevii au ținut în gură ceva. Ei își controlează mișcările și produsele (literele, cuvintele) adăugând din când în când: „...bine, stai puțin... nu înțeleg... ia te uită... hm... nu e cine știe ce...” etc. (Verza, E. 1996, p.173)

Dezvoltarea prechizițiilor în însușirea citit-scrisului

Antrenarea continuă a activității intelectuale în școală determină schimbări la nivelul percepției și observației ca instrument al cogniției. Percepția este implicată în orice fel de situație dimensionată concret. Se structurează și este condiționată de dimensiunile situaționale în care este solicitată, dar și de sensul, direcția, tensiunea în care are loc, precum și de interpretarea, memoria etc. în contextul cărora se organizează.

Capacitățile senzorial-perceptive, comprehensive ale percepției devin mai eficiente prin antrenare, alături de sensibilitatea discriminativă și pragurile perceptive. De asemenea dezvoltarea aspectelor discriminative pe spațiul mic, a activității pe diferite niveluri perceptive favorizează orientarea spațială pe spațiul mic, percepția spațială, decodificarea prin diferențiere a grafemelor. Alfabetizarea văzută ca o activitate intelectuală complexă care cuprinde antrenarea atenției, memoriei, a inteligenței, reprezentărilor porneste de la aspectele legate de orientarea stânga-dreapta, sus-jos pe un suport de hârtie scris etc. Orientarea, organizarea și structurarea spațio-temporală formează coordonatele fundamentale ale numeroaselor achiziții școlare.

Capacitatea de percepere a formelor și a spațiului, a relațiilor și configurațiilor spațiale, capacitatea de a-și reaminti forma care poate servi drept conținut al diferitelor operații mintale aparțin funcției perceptiv-motorii. Prin intermediul manipulării obiectelor, a activităților obiectelor care vizează motricitatea ca o componentă a cunoașterii, elevul își dezvoltă funcția motorie.

Geneza componentelor funcției perceptiv-motorii constituie însă, o premisă necesară constituirii și dezvoltării acesteia. Din punct de vedere psihogenetic, apare mai întâi capacitatea de recunoaștere a formelor identice și de realizare a conturului unei configurații prin intermediul gestului motor, după care se formează abilitatea de copiere a unei figuri.

Pe baza funcției perceptiv-motorii se formează reprezentările spațiale corespunzătoare, care permit o oarecare detașare a activității de obiect. În cele din urmă și acest al doilea nivel este reorganizat și reintegrat într-o singură structură cognitivă, în care se îmbină operațiile spațio-temporale, cu cele logice, formale ale gândirii. Funcția perceptiv-motorie se integrează în structura funcțională a inteligenței practice.

Una din condițiile interne ale însușirii limbajului scris este reprezentată de integrarea senzorio-motorie care urmărește relațiile dintre percepție și motricitate.

După Lapierre (1976) și De Meur & Staes (1988), etapele structurării spațiale sunt: a) cunoașterea noțiunilor spațiale; b) orientarea spațială; c) organizarea spațială; d) structurarea spațială.

– Cunoașterea noțiunilor spațiale este etapa în care copilul trebuie să învețe să se deplaseze în „spațiul” obișnuit și să învețe să situeze adecvat obiectele în spațiu, să perceapă formele, mărimile și cantitățile, să le identifice, să le discrimineze și să le ordoneze după un anumit criteriu.

În această etapă întreaga activitate de învățare se va organiza pe categorii de noțiuni spațiale în ordinea dificultăților: noțiuni de mărime, noțiuni de formă, noțiuni de situare spațială, noțiuni de cantitate, noțiuni de mișcare în spațiu, noțiuni de poziție.

– Orientarea spațială este etapa în care copilul trebuie să învețe să orienteze obiectele, să perceapă ceea ce este orientat în aceeași direcție, să discrimineze identicul de simetric în diferite forme (figuri) grafice, să perceapă sensul grafic, să poată situa obiectele în succesiunea dată în funcție de poziția ordinală. Această etapă implică în mare măsură și memoria spațială, perceptivă și motrică, localizarea obiectelor în spațiu și în mișcare, precum și aprecierea direcțiilor.

c) Organizarea spațială presupune cunoașterea noțiunilor spațiale și capacitatea de orientare spațială. Aceasta etapă duce la dezvoltarea capacității copilului de a-și organiza spațiul delimitat (foaia de hârtie, tabla, un anumit cadru spațial), în scopul realizării unor obiective. Organizarea spațială implică organizarea spațiului în raport cu propria persoană, copilul devenind „punctul central”. De asemenea, este implicată organizarea spațiului din punct de vedere motor: a descoperi acțiunea după atitudinea motorie, a exprima mișcări și gesturi, a stabili poziția spațială față de un obiect prin verbalizare sau prin transcriere grafică etc.

În această etapă se urmărește și recunoașterea ansamblurilor organizate și reproducerea motrică a acestora prin diferite activități de:

- discriminare vizuală;
- copierea unor desene, unor figuri geometrice etc.;
- reproducerea unor modele când variază unul sau mai multe elemente;
- construirea unor mozaicuri pe baza de modele;

- completarea unor modele prin sesizarea elementelor lacunare ;
- perceperea obiectelor similare după formă, lungime, orientare, situare spațială, cantitate etc.

d) Structurarea spațială – ca ultimă etapă – se referă la înțelegerea relațiilor spațiale, pe baza punerii în funcțiune a operațiilor infralogice (spațio-temporale), a operațiilor concrete și a operațiilor logico-matematice în raport cu stadiul dezvoltării inteligenței subiecților. În structurarea spațială este implicată și anticiparea mentală, care după J. Piaget este de două feluri: *anticipare globală* și *anticipare analitică*. Anticiparea globală nu apelează la o metodă operatorie, în cadrul ei întâlnindu-se tatonări succesive până la obținerea configurației conforme modelului intern (imaginii perceptive, reprezentării). Acest tip de anticipare nu este suficientă pentru declanșarea operațiilor. În anticiparea analitică, imaginea mentală e anticipatoare, ea confundându-se cu schema sau proiectul operației efective. Imaginea mentală devine anticipatoare nu prin modificarea automată a imaginilor reproductive, ci cu sprijinul inteligenței operatorii. Începând din momentul în care imaginile spațiale devin anticipatoare sub influența operațiilor, după cum precizează J. Piaget și B. Inhelder, ele joacă rolul de suport și auxiliar al deducției, care este atât de frapant în intuiția geometrică. Într-o dezvoltare normală există o strânsă legătură între evoluția operațiilor logice și evoluția operațiilor spațio-temporale. În fiecare moment al dezvoltării, operativitatea orientează formarea de simboluri imagistice, conferindu-le semnificații și invers, semnificațiile figurative, odată achiziționate, favorizează captarea și fixarea informației care servește ca *materie a gândirii*.

Tulburările structurale spațiale, determinate de cauze motorii și psihice, se pot manifesta diferit, și anume: copilul ignoră termenii spațiali; cunoaște termenii spațiali, dar percepe greșit pozițiile; percepe spațiul înconjurător, dar nu se orientează corect; se orientează corect în spațiu, dar are disfuncții în memoria spațială sau spațio-temporală; prezintă dificultăți de diferite grade în capacitatea de organizare spațială; întâmpină dificultăți în înțelegerea relațiilor. Toate acestea au repercusiuni în însușirea citit-scrisului.

Strategii de eficientizare a citit-scrisului

Identificate în timp real, dificultățile de citit-scris pot fi înlăturate prin selectarea unor strategii eficiente de intervenție, concretizate în activități de remediere, administrate în baza unui program individualizat/ personalizat și sistematizat.

Adoptarea acestor strategii coerente de eficientizare a însușirii citit-scrisului permit cadrelor didactice luarea deciziilor optime de intervenție în cazul apariției unor dificultăți, astfel evaluarea progresivă a reușitelor și cuprinderea într-un sistem de monitorizare a progresului înregistrat de către elevi va determina identificarea la timp a dificultăților întâmpinate de elevi în acest domeniu de competențe (Lemeni, G., 2000).

La nivel intervențional ilustrăm strategii didactice analizate în vederea argumentării selecției eficiente a programului de intervenție asupra eficientizării a dificultăților de citit-scris.

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 colab., 1998); (Torgesen, 2000); (Torgesen și colab., 2001); (Torgesen și colab., 2006); (Brooks, 2007); (Graaff și colab., 2011). Instruirea în domeniul foneticii îi învață pe elevi „cum se realizează echivalența dintre litere (grafeme) 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 colab. (2009, p. 4) extinde această definiție prin sublinierea rolului pe care îl are viteza în cititul fluent precizând că ea asigură, automatismul recunoașterii cuvintelor“ (Macri, C., 2013, Teza doctorat).

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. 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 investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi (Ciolan, L., 2008).

Metoda proiectului, așa cum este cunoscută și în literatura românească, 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. (Macri, C., pag. 9, 2013, Teza doctorat).

Strategia de optimizare a însușirii citit-scrisului la elevii din ciclul primar, prezentată în Suportul de curs pentru cadre didactice din învățământul primar, elaborat în cadrul proiectului POSDRU “Dezvoltarea competențelor cheie – premisă a incluziunii sociale (www.edu.ro). Orientarea spațială utilă copiilor pentru a-și focaliza atenția în locurile potrivite, și pentru a se orienta adecvat la lecțiile de citire, include perceperea corectă a aranjării în pagină a cărților, progresia textului pe pagină; sensul termenilor utilizați în predarea cititului, cum ar fi „început”, „sfârșit”, „prima”, „ultima”, unde este plasată partea de „sus” și cea de „jos” a paginii (www.edu.ro).

Valorizarea conceptelor despre scris se face prin structurarea termenilor cunoscuți, iar programul de remediere se activează în situația în care elevii nu stăpânesc aceste concepte, activitate de completare la predarea realizată la grădiniță și în clasa pregătitoare, deoarece oricare copil va beneficia de pe urma expunerii holistice la practicile literației. Când elevii nu dețin conceptele despre scris, următoarea strategie, alături de alte strategii, s-a dovedit utilă: *abordarea bazată pe experiența de utilizare a limbii*.

O astfel de activitate, care se bazează pe experiența utilizării limbii consimte să antreneze copiii în discuții despre un subiect, să observe cum se pot scrie cele spuse de ei și apoi, să exerseze citirea celor enunțate de ei și înregistrate în scris. Întrucât textul ce urmează a fi citit se discută mai întâi cu copiii și mesajul este exprimat în cuvintele lor proprii, practica limbii presupune o introducere naturală la citire.

Experiențele copiilor sunt înregistrate pe parcursul comunicării, fiecare copil având posibilitatea de a dicta un text despre propria experiență. Profesorul se va erija în condeiul copiilor. De asemenea, implicarea copiilor în ilustrarea experiențelor proprii, este următorul pas, produsele copiilor vor putea fi citite întregii clase și vor putea fi expuse în sala de clasă. Activitatea bazată pe experiența utilizării limbii poate fi aplicată la grupuri de până la 20-25 elevi, dacă e nevoie. În clasele mai numeroase, se recomandă realizarea activităților diferențiate, activitatea va fi realizată cu o parte a clasei, și se vor proiecta sarcini alternative pentru elevii care nu participă la intervenție. Lecția poate fi predată în trei fragmente de câte 20-30 minute.

Etapele activității de intervenție sunt prezentate detaliat, în cele ce urmează:

1. *Provocarea comunicării cu ajutorul unui stimul vizual.*

Cadrul didactic va identifica și va oferi pentru dezbateri și scriere un stimul vizual, care va antrena copiii în dezbateri. *De exemplu:* un animal de companie într-o cușcă. Copiii vor fi atenționați să nu atingă animalul, dar să vorbească despre el.

2. *Activizarea copiilor în conversație.*

Copiii vor fi implicați în dezbateri de cinci minute pe marginea subiectului. Se vor consemna cuvintele cheie – numele lucrurilor – care apar în conversație. De asemenea, se va evoca experiența utilizării limbii și ceea ce spun copiii va fi înregistrat, aceasta poate fi o bună ocazie de a deprinde cuvinte noi, în mod natural, atunci când acele cuvinte sunt plasate într-un context captivant, remarcabil.

3. *Scrierea după dictare.*

Copiilor li se va comunica faptul că ideile, experiențele prezentate de ei vor fi notate, iar ei vor identifica un titlu povestirii create. Sarcina copiilor va fi prezentată clar, concis, cu o tonalitate adecvată: *scrieți titlul în partea de sus a paginii și pronunțați fiecare cuvânt în timp ce îl scrieți.* Copiii vor fi stimulați să poarte discuții referitoare la subiectul analizat. De asemenea, va fi evidențiat, de către copii, locul de începere a scrierii pe foaie, asociind punctul de pornire cu poziționarea inimii în organism. Cadrul didactic va începe din partea stânga sus, va scrie exact ceea ce spun copiii, pronunțând fiecare cuvânt în mod natural, pe măsură ce îl scrie. Alternativele activității pot fi valorizate prin implicarea altor copii, care vor contribui, procedând la fel cu acțiunea colegilor. De reținut ideea, că fiecare intervenție va fi apreciată, fără a evidenția în mod explicit neajunsurile, copiilor li se va exprima starea de apreciere, în primul rând pentru contribuție, apoi pentru elementele de ordin științific, iar abaterile de ordin științific vor fi înlocuite de variantele corecte, fără a insista pe eroare. Astfel este valorizată latura motivațională care va determina copilul să se focalizeze pe sarcina de lucru, fără a fi intimidat de eventualele eșecuri.

4. *Citirea textului notat.*

După fiecare propoziție dictată, cadrul didactic va citi textul cu voce tare, plasând un cartonaș sub fiecare cuvânt pe măsură ce îl citește. Următoarea acțiune evidențiază realizarea sensului, prin lectura propoziției dictate.

5. *Extinderea activității.*

Se va expune textul și activitatea de citire va fi continuată ziua următoare cu întreg grupul, cu grupuri mici și individual. Copiii vor ilustra povestea creată. Se va adăuga titlul. Apoi copiii vor identifica propoziția care spune urmând să identifice cartonașele cu cuvintele pe care le spun, vor localiza cuvinte specifice din anumite rânduri. Cadrul didactic va oferi cartonașe cu cuvinte din text. Copiii vor numi cartonașul și vor găsi perechea (același cuvânt) din text.

6. *Utilizarea poveștii rezultate din activitatea de experiență a limbii pentru exersarea cuvintelor.*

După citire, obiectivele specifice vor fi atinse prin exersarea cuvintelor deprinse. Cadrul didactic prezintă mai multe cartonașe cu cuvinte din text, sarcina copiilor fiind să identifice acele cuvinte în text. Valorizarea aspectelor comunicaționale este realizată de cadrul didactic, care va iniția dezbatere pe tema parcursă și va pune copiii în situația verbalizare a acțiunilor întreprinse.

Concluzii

Considerăm activitatea de optimizare a strategiilor de stimulare a citit – scrisului, una din acțiunile dificile și provocatoare realizate de cadrele didactice, acțiunea adultului, concretizată în suporturi intervenționale asupra dezvoltării vorbirii copilului. Nivelul atins în dezvoltarea vorbirii copiilor este marcat nu numai de posibilitățile mentale dar și de mediul socio-cultural în care trăiesc copiii, comunicarea acestora fiind susținută și stimulată de către toți adulții care vin în contact cu copiii.

Cercetările recente au accentuat faptul că strategiile intervenționale pot fi considerate eficiente în situațiile în care iau în considerare dificultățile individuale ale unui copil. (Rieben, 2003).

BIBLIOGRAPHY:

1. Ajuriaguerra, J., Avzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes, V., Perron, A., Stambak, M., (1980) *Scrisul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Brooks, G. (2007) *What works for pupils with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*, Published by the Department for Children, Schools and Families
3. Burlea, G. (2007), *Tulburările limbajului scris-citit*, Editura Polirom, Iași.
4. Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. & Yopp, H.K. (1998), *Phonemic awareness and the teaching of reading*. Retrieved from http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1025_phonemic.pdf
5. De Meur A., Staes, L. (1988) *Psychomotricite, Education et Reeducation*, Ed. DeBoeck, Bruxelles.
6. *Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C. (1998) The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children, in Journal of Educational Psychology, vol.90*
7. Kulcsar, T (1978) – *Factori psihologici ai reușiei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București
8. LaPierre, A. (1976) -*La reeducation physique*, vol.I-II, Ed. J.B. Bailliere, Paris.
9. Lecocq, P. (1991), *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Ed. Mardaga, Liège.
10. Lemeni, G. (2000). *Monitorizarea progresului în intervențiile de remediere a dificultăților de citit-scris*, Editura Corint, București
11. Macri, C., (2013), *Teza de doctorat cu titlul: Dezvoltarea competențelor de citit-scris în ciclul primar prin utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice*
12. Mureșan, V., Al., (2012) <http://www.casacartii.ro/>
13. Pamfil, A., Onojescu, M. coord., (2012) *Cadre conceptuale și rezolvări didactice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca
14. Rasinski, T. (2008) *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers – Method, Materials, and Evidence*
(<http://accelerating-literacy-learning.edu.au/files/52d258db98d66.pdf>)

15. Rieben, L. (2003) *Ecritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe*, In: *Faits de langues*. - Paris.
16. Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003), *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Ed. Dunod, Paris.
17. Torgeson, J.K. (2000) Individual Differences in Response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment Resisters, in *Learning Disabilities Research & Practice*, (http://www.fcrr.org/publications/publicationspdf/individual_differences.pdf)
18. Torgesen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K., Conway, T., and Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities* - See more at: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2004/avoiding-devastating-downward-spiral#sthash.gWrQcUMb.dpuf>
19. Torgesen, J.K. (2006). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. Snowling and C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishers
20. Ursula Schiopu, E. Verza (1997) *Psihologia Varstelor. Ciclurile Vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București
21. Vrăsma^o Ecaterina – *Învățarea scrisului-o perspectivă comprehensivă și integrativă*, Editura Prohumanitate, București, 1999
22. Verza, E. (1983) *Disgrafia și terapia ei*, Editura Diactică și Pedagogică, București
23. Verza, E. (1994) *Psihopedagogia speciala*, Editura Didactică și Pedagogică, București
24. Verza, E. (1996), *Psihopedagogie specială. Manual pentru clasa a XIII-a școli normale*, Editura Diactică și Pedagogică, București
25. Pufpaff, L.A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills, in *Psychology in the Schools*, volume 46, Issue 7
26. <http://www.suntparinte.ro>
27. <http://hossurucsandra.blogspot.ro/2016/01/dezvoltarea-constiintei-fonologice-la.html>
28. [file:///C:/Users/User39/Downloads/gologan_macri_rorezumat%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User39/Downloads/gologan_macri_rorezumat%20(4).pdf)