

***„METODE ȘI TEHNICI DE ÎMBOGĂȚIRE A
VOCABULARULUI ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
LICEAL”***

CUPRINS

ARGUMENTUL.....	4
PARTEA I	
CAPITOLUL 1 – INTRODUCERE ÎN VOCABULAR.....	5
1.1. Lexic.....	5
1.2. Cuvântul – unitate de bază a limbii.....	9
1.3. Denotație – conotație.....	11
1.4. Relația dintre origine și frecvență.....	12
CAPITOLUL 2 – VOCABULARUL LIMBII ROMÂNE – STRUCTURA STILISTICĂ ȘI FUNCȚIONALĂ.....	18
2.1. Regionalismele și elementele populare.....	18
2.2. Arhaisme.....	21
2.3. Ramnificații sociale: 2.3.1. Limbajele profesionale.....	22
2.3.2. Argoul	23
2.3.3. Jargonul.....	24
CAPITOLUL 3 – RELAȚII SEMANTICE.....	26
3.1. Polisemia.....	26
3.2. Sinonimia.....	28
3.3. Antonimia.....	29
3.4. Omonimia.....	30
3.5. Paronimia.....	32
CAPITOLUL 4 – DINAMICA ÎMBOGĂȚIRII VOCABULARULUI PRIN PROCEDEE INTERNE	34
4.1. Derivarea.....	34
4.2. Compunerea.....	35
4.3. Conversiunea.....	36
CAPITOLUL 5 - METODE ȘI PROCEDEE FOLOSITE ÎN STUDIAREA LIMBII ROMÂNE.....	38
5.1. Importanța studierii limbii române în școala românească.....	38
5.2. Obiectivele generale ale studiului limbii române în școală.....	40
5.3. Metode și procedee folosite în studierea limbii române.....	44
5.4. Metode tradiționale.....	46
5.5. Metode moderne	48
5.6. Modalități de îmbogățire a vocabularui. Tipuri de exerciții.....	57
5.7. Mijloace de învățământ folosite în studierea limbii române în școală.....	64
5.8. Proiecte de tehnologie didactică.....	64
PARTEA a II-a	
CAPITOLUL 6 – CERCETAREA PEDAGOGICĂ.....	84
6.1. Proiectarea activității de cercetare.....	85
6.1.1. Aspecte generale.....	85
6.1.2. Determinarea temei / problemei de cercetat.....	86
6.1.3. Formularea ipotezei cercetării pedagogice.....	86
6.1.4. Stabilirea obiectivelor cercetării.....	86
6.1.5. Elaborarea proiectului de cercetare pedagogică	87
6.1.6. Organizarea și desfășurarea cercetării pedagogice.....	87

6.1.7. Desfășurarea experimentului.....	90
6.1.8. Analiza și prelucrarea datelor obținute.....	91
CONCLUZII.....	95
BIBLIOGRAFIE.....	96

ARGUMENT

„A vorbi despre limba în care gândești este ca o sărbătoare. Limba română este patria mea. De aceea, pentru mine, muntele munte se numește, de aceea, pentru mine, iarba iarbă se numește, de aceea, pentru mine, izvorul izvorăște, de aceea, pentru mine, viața se trăiește.” (Nichita Stănescu)

Prin lucrarea de față, „**Metode și tehnici de îmbogățire a vocabularului elevilor din învățământul liceal**”, am dorit să prezint atât importanța studierii lexicului de către elevii de liceu, cât și modul în care se poate face acest lucru în așa fel încât rezultatele să fie cele scontate.

Oriunde și în orice împrejurare, ești catalogat ca o persoană deosebită, educată, dacă ai un limbaj îngrijit, normat, dacă folosești cuvinte cărora le cunoști sensul. Pe măsura creșterii gradului de cultură a unui om, vocabularul său propriu se îmbogățește. Prin studierea vocabularului și a mijloacelor de îmbogățire, elevii vor afla mai multe despre cuvintele limbii materne, despre modalitatea de formare a acestora, ajungând nu numai să rețină cuvintele, ci să înțeleagă și dinamica lexicului.

Manualele de „Limba și literatura română” nu au mai fost revizuite în ultimul timp, deși se impunea o astfel de măsură, mai ales că din 2005 avem un nou DOOM, care a adus cu sine numeroase schimbări. Profesorul este pus în situația de a atrage permanent atenția elevilor săi în legătură cu scrierea corectă a unor cuvinte conform DOOM2, avertizându-i de scrierea incorectă din manuale. De aceea, se impune utilizarea unor fișe de lucru cât mai variate, auxiliare didactice avizate de MECI, softuri educaționale, precum și mijloace didactice proprii.

În alegerea acestei teme, am plecat de la frecvența folosirii cuvintelor incorect, a adjectivelor care nu au grade de comparație, dar care, prin minune, sunt considerate ca având. Văzând „modelele” oferite societății de azi, m-am hotărât ca elevii mei să pornească cu deprinderea de a vorbi corect de mici. Dezvoltându-li-se gândirea în acest sens, li se va dezvolta și limbajul, și nu vom mai avea parte, poate, pe viitor, de astfel de „perle” ale dulcii limbi românești.

Ca profesor de limba română trebuie să fii într-o continuă perfecționare, să cauți permanent, să fii cu un pas cu toate schimbările limbii. De aceea, lucrarea cuprinde în prima parte (primele patru capitole), noțiuni introductive despre vocabularul limbii române, despre structura și dinamica acestuia. După 1989, lexicul limbii române a cunoscut o evoluție surprinzătoare, axându-mă și pe modificările suferite în această perioadă.

Pe lângă o bună pregătire de specialitate, profesorul trebuie să posede și o experiență didactică deosebită. Cadrul didactic trebuie să fie mereu activ, mereu dornic de a răspunde provocărilor, să stăpânească foarte bine metodele didactice și tehnicile de predare – învățare - evaluare. Împietind cele două axe ale profesiei, dascălul poate spune că își face pe deplin datoria de a modela caractere, de a forma priceperi și deprinderi, de a-și desăvârși opera.

Elaborarea proiectului de cercetare pedagogică este rezultatul unui proces laborios, care se fundamentează pe cunoașterea cât mai obiectivă a situațiilor care intervin, a resurselor umane și materiale implicate, a eventualelor constrângeri practice sau presiuni, a strategiilor valorificate în acest context etc. și pe determinarea strategiei de acțiune optime. Cercetarea pedagogică din ultimul capitol al lucrării a vizat un experiment și anume: dacă se predă același conținut la două clase aproximativ omogene, dar folosind metode și tehnici diferite, rezultatul va fi același sau diferit.

Deoarece lucrarea a fost concepută ca o „radiografie” a stării actuale a lexicului românesc, nu mi-am propus în mod expres să fac observații cu caracter normativ sau previziuni asupra tuturor faptelor de limbă prezentate.

Cred că lucrarea de față oferă un material de studiu necesar și pentru elaborarea altor lucrări de cultivare a limbii.

1.1 LEXIC

Asemeni tuturor obiectelor și fenomenelor din realitate, limba are un început, o dezvoltare și un sfârșit. Cunoașterea științifică a unui fenomen implică oglindirea procesului dezvoltării lui istorice. Fiind fenomene schimbătoare din punct de vedere istoric, limbile trebuie cercetate de la apariție, dezvoltare, până la starea lor actuală sau până în momentul dispariției lor.

Se știe că limba nu a existat dintotdeauna, ea apărând odată cu societatea omenească, datorită necesității oamenilor de a comunica între ei. Nu toate limbile care s-au creat în decursul istoriei au continuat să existe până în prezent. Multe limbi au încetat de a mai fi folosite ca mijloc de comunicare și au devenit limbi moarte.

„Studiul lexicului este interesant și important din cel puțin două motive: mai întâi pentru că bogăția unei limbi constă îndeosebi în bogăția și în varietatea vocabularului ei, iar în al doilea rând, pentru că schimbările care au loc în societate se reflectă, direct sau indirect, mai ales în vocabular, compartimentul limbii cel mai labil și mai supus influențelor de afară”¹.

Conform interpretărilor de referință, vocabularul (fr. *vocabulaire*, lat. lit. *vocabularium*), sinonim cu termenul *lexic*, reprezintă totalitatea cuvintelor existente și a celor care s-au folosit cândva, într-o limbă oarecare.

Se poate numi **lexic al limbii române contemporane** mulțimea cuvintelor în uz începând cu mijlocul secolului al XIX-lea, de când datează modernizarea aspectului cult, literar al românei (o modernizare manifestată la nivel lexical, cu consecințe asupra sintaxei). Analizele concrete întreprinse din diferite puncte de vedere vor opera însă cu mulțimi și submulțimi sau (conform distincției actuale) cu vocabulare. Disciplinele științifice care se ocupă de studiul lexicului sau vocabularului /vocabularelor poartă în general numele de **lexicologie**. Termenul trebuie precizat, pentru că presupune alte diviziuni, cum ar fi: semantică, etimologie, dinamică lexicală (internă sau externă) sau neologie lexicală.²

Limba română are aproximativ 140000 de cuvinte, dar dacă adăugăm și variantele, numărul lor ajunge la aproximativ 170000 de cuvinte³. Un dicționar care inventariază și explică toate cuvintele din limba română, în curs de finalizare, este *Dicționarul limbii române* (DLR) din care au apărut literele A-C, D, F-J, M-Z. În 2002-2004 a apărut *Micul dicționar academic* (MDA), în patru volume, care cuprinde toate cuvintele din DLR.

Etimologia reprezintă latura lexicologiei prin care cuvintele sunt studiate unul câte unul, pentru a stabili originea fiecăruia, transformările suferite ca expresie și conținut, întocmindu-li-se fișa etimologică. Cuvintele nu sunt însă folosite după fișa lor istorică, ci au o valoare actuală în sincronie, raportată la momentul când sunt folosite, și au o valoare contextuală (particulară). Uzajul stabilește pentru fiecare cuvânt o semnificație constantă, fără să țină seama de trecut. Studiul sensului cuvintelor este domeniul de cercetare al *semanticii lingvistice*.

Dicționarele se plasează între *limbă* și *vorbire*, urmărind să redea unități lexico-semantice impuse la un moment dat. Rolul descriptiv, dar și normativ al dicționarelor fac din ele un instrument important de lucru al lexicologilor și semanticienilor, pe de o parte, și al vorbitorilor interesați de uzul corect al unei limbi, pe de altă parte. Așa se explică de ce interdependența dintre *lexicografie* și *lexicologie/semantică* ocupă un loc deosebit de important în lingvistica ultimelor decenii⁴.

¹ Theodor Hristea, *Sinteze de limba română*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, pag.5

² Bidu-Vrănceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 14

³ Metea, Al., *Limba română actuală*, Ed. Emia, 2008, pag. 32

⁴ Bidu-Vrănceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 14-15

În vorbirea curentă, vocabularul cunoaște și alte accepții mai restrânse, printre care: *totalitatea cuvintelor dintr-o anumită perioadă de evoluție a unei limbi* (lexicul limbii române comune) sau folosite de un scriitor (vocabularul rebrenian) ori dintr-o operă literară (vocabularul „Istoriei hieroglifice”), sau după stiluri ficționale (vocabularul administrativ, vocabularul argotic), ori vocabularul unei singure persoane (vocabularul lui X)⁵.

Din punctul de vedere al frecvenței și al importanței pe care o are pentru comunicare între vorbitorii unei limbi, vocabularul se împarte în:



Vocabularul fundamental (numit și fondul lexical principal); include numai cuvintele care denumesc noțiuni foarte importante sau stabilesc relații sintactice (prepoziții și conjuncții) și fără ele comunicarea nu este posibilă. Pentru ca să facă parte din vocabularul fundamental cuvintele trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să denumească noțiuni fundamentale;
- să fie cunoscute de toți vorbitorii;
- să fie folosite foarte frecvent;
- să fie vechi în limba română;
- să aibă mai multe înțelesuri (dacă denumesc noțiuni);
- să fie bază pentru cuvinte noi (prin derivare, compunere și schimbarea valorii gramaticale), expresii și locuțiuni.

Vocabularul fundamental (fondul principal) al limbii române cuprinde, după cum a stabilit acad. Al. Graur aproximativ 1500 de cuvinte; un studiu mai nou elaborat de un colectiv coordonat de Marius Sala, membru al Academiei Române, are în vedere, în plus, frecvența și ajunge la concluzia că numărul lor este mult mai mare (2581 de cuvinte)⁶.

Vocabularul fundamental (vocabularul de bază, sau fondul principal de cuvinte) cuprinde :

- a) obiecte și acțiuni foarte importante: casă, masă, a da, a fi, a bea, a mânca, a fugi, a gândi, etc.;
- b) băuturi și alimente de primă necesitate: apă, lapte, pâine, carne, etc.;
- c) părți ale corpului omenesc: mână, ochi, picior, piept, deget, ureche, față, păr, cap, frunte, etc.;
- d) animale: rață, găină, cocoș, pui, vacă, porc, etc.;
- e) arbori și fructe: măr, păr, nuc/nucă, prun/prună, cireș/cireășă, etc.;
- f) culori importante: roșu, albastru, verde, galben, alb, etc.;
- g) grade de rudenie: mamă, tată, fiu, frate, soră, unchi, nepot, etc.;
- h) zilele săptămânii: luni, marți, etc.;
- i) determinări temporale și spațiale: azi, mâine, ieri, aici, acolo, jos, sus, niciodată, etc.;
- j) elemente ale cosmosului: soare, cer, stea, lună, munte, câmpie, etc.

Tot din vocabularul fundamental (de bază) mai fac parte:

- pronume: *acel, cine, el, mă, nimeni, o, său, se, tău, tu, voi, vostru, etc.*;
- numerale: *un (o), doi, trei, patru, cinci, șase, șapte, opt, nouă, zece, sută, mie*;
- adverbe: *acolo, ba, chiar, da, înainte, mâine, nu, parcă, sus, tot, totuși, unde, etc.*;
- prepoziții: *a, cu, de, fără, în, între, întru, la, pe, pentru, până, prin, spre, sub* etc.;
- conjuncții: *că, căci, ci, dacă, dar, de, deci, deși, iar, încât, însă, ori, sau, să, și* etc.;
- interjecții: *hai, iacă, na, zău, etc.*⁷

Cuvântul *om* denumește o noțiune importantă și este foarte vechi, moștenit din limba latină; din el s-au creat prin derivare, de la forma de singular, *omușor* (cu sufixul *ușor*), *omuleț* (cu sufixul *-uleț*), *neom* (cu prefixul *ne-*), iar de la forma de plural *omenesc* (cu sufixul *-esc*), *omenie* (cu sufixul *-ie*), *a omeni* (cu sufixul *-i*), *omenește* (cu sufixul *-ește*), *omenire* (cu sufixul *-ire*) și altele. Acest cuvânt intră

⁵ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba Română Contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, pag. 9

⁶ Metea, Al., *Limba română actuală*, Ed. Emia, 2008, pag. 33

⁷ Metea, Al., *Limba română actuală*, Ed. Emia, 2008, pag. 33-34

și în structura a numeroase expresii și locuțiuni ca: *om cu om, de la om la om, a fi la mintea omului, nu-i picior de om, un om și jumătate, a face (pe cineva) om, a se face om* etc.

Mână denumește o parte a corpului omenesc și este un cuvânt foarte vechi, moștenit din limba latină. Din el s-au format derivatele *mânuță* (cu sufixul *-uță*), *mănușoară* (cu sufixul *-ușoară*), *mănușă* (cu sufixul *-ușă*), *a mânu* (cu sufixul *-ui*), cuvântul compus *îndemână* de la care au fost create *îndemânatic* (cu sufixul *-atic*), *îndemânare* (cu sufixul *-are*). Acest cuvânt apare și în numeroase expresii și locuțiuni, dintre care amintim: *o mână (de oameni), mână în mână, mână de la mână, a fi pe mâna cuiva, a da pe mână, a pune mâna, a avea mână, a fi în mână, a nu da vrabia din mână*.

Buză denumește, de asemenea, o parte a corpului, este un cuvânt vechi, păstrat din limba tracodacilor, și are următoarele derivate: *buzișoară* (cu sufixul *-ișoară*), *buzoaie* (cu sufixul *-oaie*), *buzat* (cu sufixul *-at*) și apare în expresii ca: *a rămâne cu buzele umflate, a-și mușca buzele (de necaz), a se linge pe buze, a se șterge pe buze, a-i crăpa buza după ceva, a lăsa buza în jos* etc.

Masa vocabularului cuprinde celelalte cuvinte, mai puțin importante. Aici se încadrează:

• **arhaismele**, cuvintele care au ieșit din uz: *agă, arnăut, bir, căminar, firman, hatman, pașă, polcovnic, spătar* etc.⁸;

• **neologismele** (cuvinte împrumutate recent): *abataj, asfalt, bacalaureat, cadran, decan, definiție, echipaj, far, general, hol, ideal, lexicon, magnet, nișă, oficiu, paravan, rampă, sanatoriu, talie, televizor, universitate* etc.⁹;

• **termenii tehnico-științifici**: lingvistică: *complement, diateză, frază, predicat, topică* etc.; matematică: *binom, catetă, ecuație, logaritm, teoremă* etc.; fizică: *centrifug, inducție, laser, osciloscop, refracție, sincrozotron, tranzistor* etc.; chimie: *acid, hidroliză, ion, nitrat, polimerizare, solubil* etc.; medicină: *alergie, benign, incizie, malign, plagă* etc.; drept: *avocat, delincvent, jurisconsult, procuror, tribunal, uzufruct* etc. Sunt termeni tehnici cuvintele cu care denumim unelte, dispozitive, mașini și piesele lor componente, procese de fabricație etc. Astfel, în industria de automobile se folosesc cuvinte ca *acumulator, alternator, ambreiaj, bloc motor, bobină de inducție, filtru (de benzină, de aer), jantă, habitacul, pompă (de apă, de benzină, de ulei), rezervor de benzină* etc.;

• **regionalismele** (cuvinte folosite pe o arie geografică restrânsă): *păpușoi, buhai, ciubote, colțuni* etc. (Moldova), *arină, amu, bolund, cătană, clop, cocon, a costa, palincă, a țâpuri* etc. (Transilvania), *bumb, cotarea, lubeniță, a molari, mozi, șpais, ștrimf* etc. (Banat) etc.;

• **cuvinte argotice** (cuvinte folosite de grupuri sociale restrânse pentru a nu fi înțelese de cei din jur): *diriga (diriginta), casu (casetofonul), profu (profesorul)* în limbajul elevilor, *a ciordi, a mangli, a umfla, a șparli (a fura), lovele, mălai (bani), bișnițar (gheșeftar), mititica, pârnaie, universitate, zdup (închisoare)* în limbajul răufăcătorilor, golanilor etc.;

• **termenii de jargon** (cuvinte folosite pentru a afișa o pretinsă superioritate socială sau culturală): *bonjur, bonsoar, darling, madam, mersi* etc.

Între vocabularul fundamental și masa vocabularului nu se poate trage o linie netedă de demarcație; unele cuvinte intră în fondul principal, altele ies din el. „Avem de-a face cu o gradație neîntreruptă de la cuvântul care se naște astăzi și se găsește la extrema periferie a limbii, până la cel care se află în centrul fondului principal; unele cuvinte sunt aproape să intre, altele sunt gata să iasă din fondul principal; unele au fost, dar nu mai sunt, altele nu au fost, dar vor fi.”¹⁰

Potrivit criteriului etimologic (după origine), cuvintele se pot încadra în :

- a) **moștenite din limba latină** (aproximativ 2000, ca și în celelalte limbi romanice), dintre care peste 1300 au în medie câte 7 cuvinte derivate. Sunt de origine latină cuvintele care denumesc cele mai importante acțiuni și procese omenești: *a ara, a bea, a cere, a da, a face, a lega, a măcina, a naște, a pleca, a râde, a scrie, a trece, a zice, viață* etc.; părțile corpului: *cap, deget, falcă, geană, măsea, nară, ochi, palmă, sprânceană, tâmplă, umăr*, etc.; numele de rudenie: *mamă, tată, părinți, frate, soră, fiu, noră, ginere, nepot, unchi, văr, cumnat, vitreg*, etc., numele

⁸Bulgăr, Gh., Constantinescu-Dobridor, Gh., *Dicționar de arhaisme și regionalisme*, Ed. Seculum I. O., București, 2000

⁹Marcu, F., *Noul dicționar de neologisme*, Ed. Academiei Române, București, 1997

¹⁰Graur, Al., „Introducere în lingvistică”, Ed. Științifică, București, 1972

anotimpurilor și ale zilelor: *iarnă, primăvara, vară, toamnă, luni, marți, miercuri, joi, vineri, sâmbătă, duminică*; numele astrilor: *lună, soare, stea, cer, pământ* etc., numele multor animale domestice și sălbatice: *bou, cal, găină, miel, oaie, porc, scroafă, taur, vacă*, etc., casa și obiectele din ea și din jurul ei: *casă, fereastră, perete, treaptă, ușă* etc., mâncăruri și băuturi: *carne, făină, miere, osânză, pâine, sare, unt; apă, lapte, must, vin, zeamă; merinde, ospăț* etc., instrumente gramaticale (prepoziții și conjuncții).- *a, cu, de, după, fără, în, la, pe, să, și; când, cât, cum, unde* etc.

- b) **păstrate din limba traco-dacilor** (ele formează substratul lexicului românesc și numărul lor este de aproximativ 100). Ele denumesc acțiuni: *a băga, a curma, a mișca, a răbda*; părțile corpului: *burtă, ceafă, grumaz, rânză*; omul și familia: *băiat, copil, moș*; obiecte: *brâu, căciulă, fluier*; creșterea animalelor: *burduf, cârlan, măgar, mânz, murg, rață, stână, țap, urdă, zer*; faună: *cioară, melc, pupăză, șopârlă, viezure*; floră: *brad, brusture, copac, ghimpe, mazăre, scai, zârnă*; diverse: *abur, cătun, doină, gard, scrum, vatră*, etc.

Acestor elemente lexicale din stratul latin și din substratul autohton, esențiale, în măsură diferită, pentru structura și individualitatea limbii române, li s-au adăugat cuvintele împrumutate, de origine diversă și din perioade diferite:

- c) **împrumutate din limba slavă veche** - ele denumesc: acțiuni și procese omenești: *a dovedi, a grăi, a iubi, a munci, a obosi, a păzi, a sădi, a topi*, etc.; părțile corpului: *gât, obraz, pleoapă, stomac, trup* etc.; casa, obiectele din ea și din jurul ei: *blid, clește, grajd, lopată, plug, stâlp, toiag, vadră, zid* etc.; hrană și îmbrăcăminte: *colac, drojdie, pită, oțet, slănină, ulei* etc.; *cojoc, haină, obială* etc.; înrudirea: *babă, maică, nene, nevastă, rudă* etc.; însușiri: *bogat, drag, gol, iute, lacom, mândru, prost, sărac, știrb, treaz, vesel* etc.; natură: *deal, dumbravă, gârlă, luncă, nisip, omăt, poiană, zăpadă* etc.; faună și floră: *bivol, cocoș, găscă, lebădă, păstrăv, rac, știucă, veveriță*, etc.; *bob, castravete, hrean, mac, morcov* etc.; agricultură: *brazdă, căpiță, ogor, pleavă, snop* etc.; diverse: *leac, muncă, necaz, obicei, prieten, treabă, veste, zvon* etc.
- d) mai târziu au fost **împrumutate din bulgară**: *biban, gâlceava, hapca, jeg, pelin*, etc., din **ucraineană**: *borș, calic, harbuz, horn* etc., din **poloneză**: *jaf, pofidă, povață, zlot* etc. și din **sârbocroată**: *baș, cocie, lubeniță, ortac, răchie, uică* etc. Contactul cu slavii a dat naștere influenței celei mai puternice care s-a exercitat asupra limbii române înainte de epoca modernă;
- e) **împrumutate din limba maghiară** - ele denumesc acțiuni: *a altoi, a bănui, a bizui, a cheltui, a îngădui, a locui, a tăgădui* etc.; obiecte: *bundă, cizmă, dric, ham, lacăt* etc.; meserii: *lăcătuș, meșteșug* etc.; relații sociale: *bir, chezaș, hotar, neam, oraș, pârcălab, răzeș* etc.; faună: *copoi, hârciog, șalău, uliu* etc.; diverse: *beșug, chip, fel, gingaș, iz, pildă, seamă* etc.;
- f) **împrumutate din limba greacă**: *a amăgi, biserică, blestem, a boteza, carte, ciutură, a cuteza, drac, farmec, gutui, înger, a mângâia, preot* etc. (provin din greaca veche prin intermediul limbii latine), *a agonisi, cort, folos, flamura, mătase,omidă, prisos, scară, a urgisi* etc. (din epoca bizantină), *a aerisi, conopidă, a dichisi, fidea, a economisi, a irosi, lefter, magazie, nostim, orfan, a plictisi, saltea, tifos, zodie* etc. (din greaca modernă);
- g) **împrumutate din limba turcă veche**: *baltag, capcană, dușman, murdar, taman, teanc, toi, a tolăni* etc., iar începând cu secolul al XV-lea cuvinte care denumesc meserii, comerț, finanțe: *amanet, bidinea, cafegiu, dugheană, geambaș, han, tejghea, zahana* etc.; casă, gospodărie: *balama, cearșaf, divan, dușumea, geam, moloz, odaie, tavan* etc.; bucătărie, preparate culinare, băuturi, dulciuri: *baclava, cafea, farfurie, ghiveci, iahnie, musaca, pastrama, pilaf, rahat, sarma, tavă, trufanda, tutun* etc.; îmbrăcăminte: *basma, caftan, chimir, ciorap, maramă, papuc, șalvari* etc.; nume de plante, fructe și legume: *bostan, dovleac, nufăr, pătlăgea, tarhon* etc.; însușiri: *ageamiu, fudul, lichea, peltic, pișicher, șiret, tembel, ursuz, zezec* etc.
- h) **împrumutate din limba germană veche**: *bulz, ciur, nasture, strugure, largă, a zgudui* etc. și din dialectele săsești din Transilvania și șvăbești din Banat: *cartof, chelner, chiflă, crenvurști, ghips, griș, grund, halbă, haltă, laibăr, lozincă, maistru, parizer, rucsac, stofă, sfanț, șnur, știțel, șorț, șuncă, șvaițer, vană* etc.

- i) **neologisme** (cuvinte împrumutate începând din secolul al XIX-lea) din limba latină literară, din limba franceză, din limba italiană, din limba rusă și, în ultima perioadă, din limba engleză¹¹.

1.2. CUVÂNTUL – UNITATE DE BAZĂ A LIMBII

Cuvântul este unitatea de bază a vocabularului, care „reprezintă asocierea unui sau mai multor sensuri cu un complex sau înveliș sonor, susceptibil de o întrebuințare gramaticală în procesul comunicării. Ca unitate lexicală între o formă sonoră, acustică sau materială și un conținut semantic, cuvântul este reprezentat nu numai de așa-zisa formă tip, (pe care o găsim inserată în dicționare), ci de toate formele lui gramaticale sau flexionare.”¹² De exemplu, realizările concrete ale lui *a face* - cuvânt abstract, pot fi: *fac, faci, facem, faceți*, etc.

„Pentru unii lingviști, cuvântul reprezintă una dintre unitățile fundamentale ale limbii, obiect de studiu pentru lexicologie, lexicografie, morfologie și sintaxă. Alții, deși îl acceptă ca atare, apreciază că teoria cuvântului este potrivită numai pentru anumite tipuri de limbă, în care cuvântul poate fi definit ca unitate minimală a sistemului. Există și alți lingviști (structuraliști) care acceptă cuvântul numai ca unitate a procesului vorbirii, deoarece poate fi definit numai în context, sau îl resping în mod hotărât, ca noțiune fără corespondent referențial în realitatea lingvistică”.¹³

Cuvântul poate fi definit în mai multe feluri (din mai multe puncte de vedere):

1. Cea mai simplă definiție, dată de lingvistica tradițională, dar și de statistica lexicală este: *grup de litere (într-o transcriere alfabetică, silabică, ideogramă), aflat între două spații tipografice (flancuri)*. Decupajul enunțului în cuvinte considerate astfel pare să fie evident.

2. Cuvântul este o clasă de forme gramaticale, definindu-se ca *o combinație de morfeme* (unități minimale cu sens), de exemplu: *cas-ei, cas-e, căs-uță* etc. Fiecare formă a unui cuvânt apare, pe de o parte, ca purtătoare a unei valori care o plasează în același grup cu celelalte forme, iar, pe de altă parte, a unei valori care îi îngăduie să se combine în mod propriu cu formele altui cuvânt. Un subiect la persoana a III-a singular (*el, ea, Ion, Maria*) cere anumite forme gramaticale ale verbului (*învață, citește*, etc.) și anumite combinații lexico-sintactice (de exemplu, un anumit obiect), cum ar fi în enunțul: *Ion (Maria) învață (citește) o carte (bună, de chimie ...)*. Rezultă că fragmentul autonom de enunț denumit *cuvânt* este un ansamblu (o mulțime) de forme și de valori condiționate unele de altele și legate între ele.

3. Pe baza caracteristicilor de mai sus, se consideră că un cuvânt este *o unitate lingvistică autonomă*, căreia i se pot fixa limitele prin trei procedee:

a. *permutarea* – se referă la faptul că o unitate presupusă a fi cuvânt își poate schimba locul în enunț. Se poate spune: *Ion învață bine. Învață bine Ion* etc. Menținerea înțeleșului global este principala condiție a valabilității unei permutări;

b. *substituția* – se referă la faptul că în locul fragmentului analizat putem pune altul de același tip. În enunțul de mai sus, înlocuind pe *învață* cu *cântă, doarme* etc. se ajunge la alt înțeleș global al mesajului;

c. *distribuția* – este strâns legată de asocierea termenului analizat cu alți termeni, în enunțul de mai sus, verbele se asociază numai cu nume de ființe sau chiar numai cu nume de persoană (*învață, studiază*).

În urma aplicării celor trei criterii, se apreciază autonomia cuvântului și se obține următoarea definiție: *numim, cuvânt orice fragment care are autonomie față de enunț, prezintă o distribuție proprie, poate fi substituit cu o unitate similară și este permutabil*.¹⁴

¹¹ Metea, Al., *Limba română actuală*, Ed. Emia, 2008, pag. 36-39

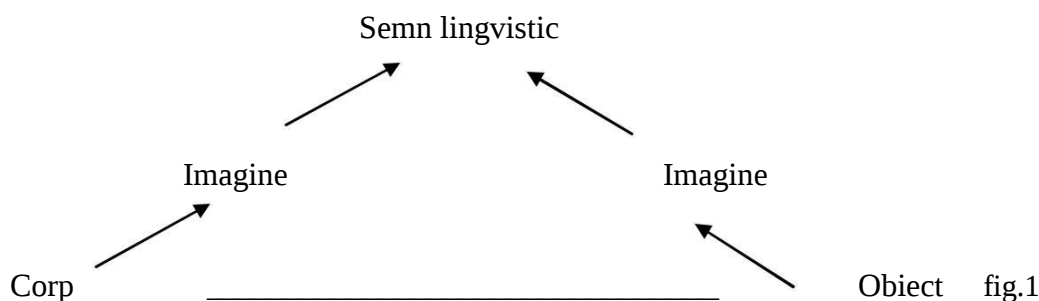
¹² Theodor Hristea, *Sinteze de limba română*, Editura didactică și pedagogică, București, 1972, pag.5

¹³ Graur, Al., „Introducere în lingvistică”, Ed. Științifică, București, 1972, pag. 212

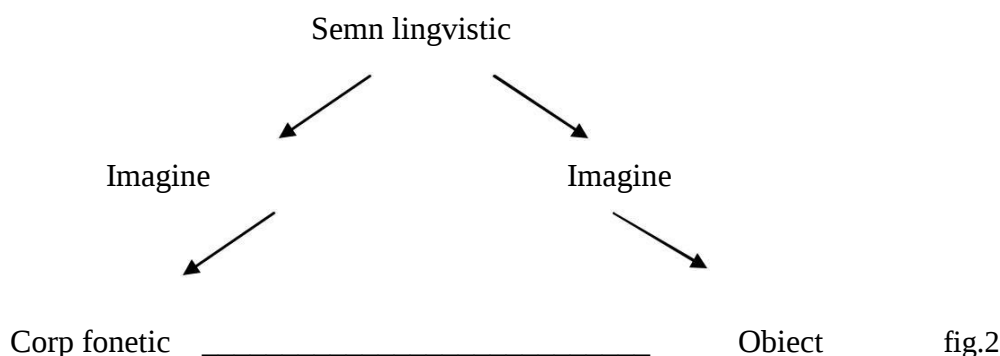
¹⁴ Coteanu, I., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, pag. 11-16

4. Una dintre cele mai importante definiții ale cuvântului (din perspectiva lingvisticii moderne) este cea de *semn lingvistic*. *Semnul lingvistic* este o entitate fizică cu două fețe, reunirea solidară și arbitrară a imaginii obiectului numit, căreia i s-a spus *semnificat* (fr. *signifie*), cu imaginea corpului fonetic al semnului, numită *semnificant* (fr. *signifiant*).

Cuvântul ca semn lingvistic are proprietatea de a putea trimite la obiectele lumii exterioare, numite *referenți*. Prin aceasta, *cuvântul* se poate referi la realitatea extralingvistică, despre care comunicăm în mod obișnuit. Complicațiile interpretării semnului lingvistic vin tocmai de la raporturile dintre semn și realitatea extralingvistică, care e ceva diferit de semn. Cuvântul trimite la *o clasă de referenți și nu la un obiect singular*; numai prin intermediul enunțării semnul permite locutorului de a desemna un obiect unic. Această interpretare a semnului are în vedere *cuvintele denominative*, pentru că o denumire fixează o relație constantă între denumit (referent) și numele său. Deși realitatea extralingvistică nu este obiectul lingvisticii, nu se poate face abstracție de ea. Relațiile dintre diversele aspecte antrenate într-un semn lingvistic au fost reprezentate printr-un triunghi¹⁵(fig.1).



Prin această reprezentare se subliniază ideea că obiectul denumit și corpul fonetic prin care se face denumirea se asociază numai prin imaginile lor, între corpul fonetic și obiect nefiind un raport cauzal, ci unul uzual, de deprindere socială consacrată istoric. Nu ne putem referi la corpul fonetic sau la obiect ca realități fizice decât prin intermediul imaginilor asociate cărora le-au dat naștere. Într-o altă interpretare a triunghiului semiotic(fig.2), cu săgețile orientate în jos, se pune în evidență funcționarea semnului. După ce s-a produs asocierea, semnul își subordonează reprezentarea obiectelor reale, care nu apar în mod necesar cum sunt, ci cum au fost gândite de colectivitatea lingvistică¹⁶.



Această interpretare a semnului lingvistic explică posibilitatea unor neconținute corectări, modificări în reprezentarea lui. Se ajunge astfel la *evoluția sensurilor* sau la *polisemie*.¹⁷

¹⁵ Coteanu, I., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, pag. 11-16

¹⁶ ibidem

¹⁷ Bidu-Vrănceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 16-17

1.3. DENOTAȚIE - CONOTAȚIE

Între termenii *sens* și *semnificație* (se mai folosesc și termenii *înțeles*, *accepție*, *valoare*, *funcție*), prin care, în lingvistica românească, se definește conținutul cuvântului sau semnificatul lui, se poate stabili o distincție principală. Prin *sens* se va înțelege modul în care cuvântul *semnifică*, deci realizează *semnificația* în context unic. *Semnificația* înseamnă *ceea ce face ca o secvență sonoră să devină semn lingvistic*, adică semnificant, deci să semnifice, să aibă *sens*.¹⁸

Semnificația/sensul coincid cu latura *semnificat* a semnului și alături de valoarea lexicală exprimă și o valoare gramaticală. În ansamblu, prin *semnificat* se redă imaginea mentală atașată semnificantului care îl exprimă.

Numeroase lucrări propun tipologii diverse ale sensului: *sens fundamental* (sau *de bază*), *sens primordial*, *sens principal*, *sens propriu* ș.a.. Unele dintre aceste categorii corespund semnificației, în interpretarea generală. Cea mai convenabilă distincție este cea dintre *denotație* și *conotație*.¹⁹

Semnificația/sensul au numeroase definiții în *Dicționarul de științe ale limbii*. Cea mai simplă definiție a semnificației este considerarea ei ca *însuși obiectul denumit*: *semnificația cuvântului creion este însuși obiectul creion*. Dar, pentru aceasta, e necesar să existe o imagine generalizatoare care să ne scutească de a avea în față obiectul propriu-zis. Imaginea generalizatoare este numită de unii lingviști *semnificație*.²⁰

Sensul este un concept ambiguu, greu de definit, care coincide în mare măsură cu semnificatul, obiect de studiu al semanticii, dar și al altor discipline lingvistice și nelingvistice. *Sensul este raportat la unitatea lexicală izolată de enunț și se compune din sensul lexical (denotație și conotație) și din sensul gramatical. Sensul este așadar o grupare ordonată de unități semnificative*.²¹

În logica clasică, conotația semnifică conținutul noțiunii, modul în care acest conținut este subsumat sferei noționale a cărei expresivitate lingvistică este cuvântul. În logica simbolică, opoziția denotație-conotație este legată de definirea semnificației prin extensiune (denotatum) sau prin intensiune (conotatum).

În semantica și stilistica lingvistică actuală sunt însă în circulație alte concepții privind conotația ca aspect al conținutului semnificativ al cuvintelor; un cuvânt, o structură sintactică etc. pot avea, în ce privește sensul, două aspecte distincte: unul strict *intelectual*, cum ar fi *semnificația*, deci aspectul *denotativ*, și altul *afectiv*, în care se vedește poziția *subiectivă*, reacția emfatică a vorbitorului legată de cuvântul sau de structura respectivă. Prin urmare, *conotația* ar fi o valoare semantică secundară și afectivă care suplimentează *denotația* unui cuvânt, adăugându-i un plus emoțional, și punând semnul egalității între *conotativ* și *afectiv*.

Deci, **denotația (denotarea, desemnarea, denumirea)** este actul prin care unui obiect (lucru, eveniment, fenomen, ființă, idee, acțiune) i se atribuie un nume. Problemele pe care le pune actul denotării sunt complexe și complicate și nu angajează numai zona lingvistică. Desemnând valoarea conceptuală, cognitivă a unui cuvânt, denotația are un caracter stabil, reunește elemente semantice non-subiective, identificabile în general în afară de context. Prin această interpretare *denotația* se apropie în cea mai mare măsură de *semnificație* și presupune o codificare socială, culturală, colectivă a vorbitorilor. Fiind una singură, în ansamblul valorilor unui cuvânt, *denotația asigură echilibrul semantic al cuvântului*.

Conotația (sau conotațiile) exprimă valori secundare, eterogene ale semnificatului unui cuvânt, care se pot delimita în diverse feluri și, dacă admitem diferențierea făcută mai sus dintre *semnificație* și

¹⁸Graur, Al., „Introducere în lingvistică”, Ed. Științifică, București, 1972, pag. 235

¹⁹Bidu-Vrâncănu, A., Călărășu, C., Ionescu, L., *Dicționar de științe ale limbii*, Ed. Nemira, 2001, pag. 159-160

²⁰DSL, Ed. Nemira, 2005, pag. 471

²¹ibidem

sens, corespunde celui din urmă. Dată fiind multitudinea posibilă a interpretării laturii *semnificat* a cuvântului, se admite valoarea aproximativă, chiar la nivelul redării într-un dicționar monolingv explicativ.²²

Sensul denotativ reunește elementele semantice non-subiective, identificabile în afară de context. Denotația reprezintă clasa tuturor referenților posibili (masa: „obiect cu patru picioare, cu o suprafață plană, cu o anumită destinație”).

Sensul conotativ reprezintă sensurile secundare și figurate ale semnificatului unui cuvânt. Toate tipurile de conotații au în comun faptul că se delimitează de denotație și depind de context.

Câteva tipuri de conotații:

- 1) sensuri reprezentând diferite atribute, cărora li se acordă o importanță mai mare. Față de denotația cuvântului *leu* „animal de un anumit tip, cu anumite caracteristici”, se detașează atributul „caracteristici excepționale” („curaj, noblețe, putere”): „Ion se luptă ca un *leu*”.
- 2) sensuri asociate emotiv sau afectiv denotației: „doliu” pentru culoarea *neagră*; „tinerețe, putere” pentru culoarea *verde*.
- 3) sensuri secundare fixate în contexte lingvistice: „ora *mesei*” sau „am luat *masa* în oraș”, (pentru că pe masă se mănâncă, se ajunge la sensul „mâncare”).
- 4) valori afective, condiționate social: *bou* „prost”; *nevăzător* „orb”;
- 5) valori evaluative asociate unor cuvinte, indicate de dicționar: *livresc* - pentru *a sucomba*; peiorativ - pentru *a crăpa*;
- 6) unele dintre cele mai frecvente conotații sunt sensurile figurate, la care se ajunge prin metaforă (*murmură* apa) sau prin metonimie (bea un *pahar*).

Denotația și conotația sunt modalități de a reflecta realitatea prin cuvinte.

1.4. RELAȚIA DINTRE ORIGINE ȘI FRECVENȚĂ

Sistemul lexical al limbii române contemporane se caracterizează prin ponderea pe care o au cuvintele de diferite proveniențe și care au intrat în vocabular și în nucleul lui de bază în proporții diferite; dar această pondere statistică trebuie marcată prin dinamica acestor grupe, prin măsurarea frecvenței lor în comunicare, în vorbirea oamenilor (prin modul în care ele circulă în mod concret în manifestările concrete ale limbii vorbite și scrise). Acest principiu de caracterizare a componenței lexicului unei limbi este cunoscut sub denumirea circulația cuvintelor sau, cum a numit B.P. Hasdeu fenomenul „cuvintele în circulațiune”²³.

Atât tezele lui B.P.Hasdeu, cât și ale lui Cihac (1870-1879) au o mare importanță pentru lexicologia generală contemporană, deoarece definesc relația specifică dintre originea și frecvența cuvântului în texte, modul în care indicele de reprezentare cantitativă a cuvintelor de o anumită origine poate fi văzut calitativ, dacă este însoțit de indicele procentual (1/5 de origine latină, 2/5 de origine slavă, 1/5 de origine turcă, 1/5 de origine greacă, maghiară, albaneză și necunoscută).

Potrivit utilizării efective a cuvintelor de către vorbitori, numărul cuvintelor este cu mult mai redus, variind în funcție de necesitățile reale de comunicare, de importanța lor pentru limbă, de vechime, de factorul geografic, de instituția și poziția socială a subiectelor vorbitoare și de sectoarele în care activează, putându-se discuta de diverse diviziuni ale vocabularului.

Lexicul se structurează astfel:

²²Bidu-Vrânceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 19

²³Gaur, Al., „Introducere în lingvistică”, Ed. Științifică, București, 1972, pag. 288

- Vocabular de bază – masa vocabularului;
- Vocabular literar – vocabularul neliterar;
- Vocabular standard – vocabular limitat;
- Vocabular comun – vocabular sectorial.

Factorii de care depinde organizarea lexicului sunt: frecvența cuvintelor și factorii stilistico-funcționali, etimologic, psihologic și semantic.

a) Factorul frecvență

Fără a fi posibilă o înregistrare exhaustivă, dicționarele limbii române înregistrează de la 50.000 până la 150.000 de cuvinte, însă este recunoscut faptul că niciun vorbitor nu utilizează personal atâtea mii de cuvinte. În medie, fiecare vorbitor folosește 4.000 de cuvinte, însă numărul acestora poate crește până la 10.000 în funcție de specialitatea și gradul său de cultură.

Stabilirea celor mai frecvente cuvinte necesită respectarea a două condiții:

(1) tratarea oricărui grup de litere aflat între două spații tipografice albe drept *cuvânt-text*, - indiferent de aspectul morfologic și numai după aceea analiza rezultatelor pe unități lexicale; (2) fixarea corpusului (corpusul poate fi de întindere diferită: întreaga limbă română contemporană, aspectul literar al limbii române, o anumită variantă funcțională, un anumit text).

Una dintre cele mai importante analize privind consecințele frecvenței asupra importanței cuvintelor în limbă este descrierea *fondului principal lexical*. Al. Graur²⁴ a alcătuit o listă de 1.419 cuvinte românești care s-au menținut și au dat naștere altora din cele mai vechi timpuri până în zilele noastre, asigurând coeziunea și stabilitatea lexicului. Lista lui Graur reprezintă nucleul immanent al limbii române, însă ea nu coincide în întregime și în mod necesar cu lista celor mai uzuale cuvinte de astăzi.²⁵

Pentru apartenența la *fondul principal lexical*. Al. Graur a propus cinci criterii obligatorii²⁶:

Importanța noțiunii exprimate de cuvânt, ceea ce face ca ele să fie mult folosite de toți vorbitorii.

1. Îndeplinesc această cerință cuvintele care desemnează obiecte cu care omul are a face în permanență, caracteristici ale acestor obiecte, acțiuni performante în procesul muncii sau în viața socială, instrumente de muncă, nume de rudenie, părți ale corpului etc.: *câmp, culege, pâine, floare, rădăcină, masă, pat, scaun, mamă, soră, soț, gură, inimă, ochi, sânge*.
2. un cuvânt din fondul principal lexical trebuie să fie *polisemantic*, deoarece un număr mai mare de sensuri contribuie la o importanță sporită. De exemplu, *casă, ochi, a spune* sunt cuvinte polisemantice, însă *a dormi, a plânge, zăpadă, fasole* nu sunt cuvinte polisemantice și fac parte din fondul principal lexical.
3. cuvintele din fondul principal lexical au o *mare putere de derivare și compunere*, fiind baze pentru formarea de noi cuvinte. Există însă cuvinte care nu au prea multe derivate (*gură, mamă, picior*), dar ele fac parte din fondul principal lexical.
4. o mare parte a cuvintelor care nu au multe derivate *intră în expresii și locuțiuni; a face gură, în gura mare, gurile Dunării* etc.
5. *cuvintele vechi, cu o mare stabilitate* intră, de asemenea, în fondul principal lexical. Aceste cuvinte au diferite origini: latinești - *om, bărbat, femeie, cap, gură, ochi, a vedea, a auzi, grâu, floare, iarbă, pom, foc, apă, pământ, lună, soare, stea* etc.; vechi slave - *nevastă, drag, a iubi, muncă, treabă, vorbă, vreme* etc.; maghiare - *a cheltui, fel, a făgădui, a alcătui, oraș* etc.; turcești - *dușman, a murdări* etc.; grecești - *fasole, folos, a pedepsi* etc.

Al. Graur consideră că elementele latine din fondul principal lexical reprezintă 60%, cele vechi slave 20%, în timp ce elementele maghiare, turcești și grecești se situează fiecare sub 2% din totalul cuvintelor. Criteriile rigide propuse de Al. Graur fac ca lista fondului principal lexical să conțină

²⁴Graur, Al., *Fondul principal al limbii române*, București, 1957, pag. 7

²⁵Bidu-Vrănceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 21-23

²⁶Graur, Al., *Fondul principal al limbii române*, București, 1957, pag. 9

sub 1.500 de cuvinte. Dintre acestea, sub aspectul frecvenței, cel mai bine reprezentate sunt substantivele (50%), verbele (30%) și adjectivele (10%). În lucrarea *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, coordonată de M. Sala importanța cuvintelor este apreciată după trei criterii: *frecvența*, *puterea de derivare* (cuvântul din vocabularul reprezentativ trebuie să aibă minimum trei derivate) și *bogăția semantică* (cuvântul din vocabularul reprezentativ trebuie să aibă cinci sensuri, care să nu fie regionale, dialectale sau învechite).

Lista alcătuită de M. Sala cuprinde 2.581 de cuvinte, cu peste 80% mai multe cuvinte decât lista propusă de Al. Graur. Creșterea numărului de cuvinte care aparțin fondului principal lexical a fost posibilă prin aplicarea a mai puține criterii și, mai ales, prin renunțarea la obligativitatea tuturor criteriilor. Cuvintele care îndeplinesc toate cele trei criterii propuse de M. Sala sunt foarte puține: 207. Prin aplicarea flexibilă a celor trei criterii, în vocabularul reprezentativ al limbii române sunt incluse și neologisme precum: *a asigura*, *a cerceta*, *știință*, *a dezvolta*, *funcționar*, *artă*, *artist*, *facultate* etc.²⁷

b) Factorul stilistico-funcțional

Alături de cuvinte cu uz general, se conturează submulțimi lexicale specifice unor profesii, ceea ce se numește *lexic specializat* sau, în mod concret, *terminologii*: terminologia medicală, terminologia științelor exacte, terminologia lingvisticii etc.

În acest sens, se pot delimita următoarele submulțimi²⁸:

(a) - vocabularul cu termeni obligatorii pentru orice variantă a limbii - *vocabularul fundamental*,

(b) vocabularul caracteristic nivelului mediu de cultură - *limba literară standard* (cu excepția limbajului artistic și a celui științific),

(c) vocabularul specific științei și tehnicii - *limbajele specializate (terminologiile)*.²⁹

Delimitarea submulțimilor în funcție de factorul stilistico-funcțional nu se poate face integral și multe cuvinte pot fi repartizate în mai multe submulțimi. Din această cauză, submulțimile delimitate conform factorului stilistico-funcțional au importanță generală sau preliminară în cercetarea lexicală.³⁰

c) Factorul etimologic

Acest factor explică geneza derivatelor și compuselor, invocând capacitatea vorbitorilor de a stabili legături pe baza sentimentului etimologic, fie după rădăcină (*poștă* < *poștaș*, *poștar*, *poștăriță* etc.), fie după prefixe (*inadaptabil*, *inaplicabil*, *incorect*, *inevitabil* etc.), fie după sufixe (*amabilitate*, *abilitate*, *aplicabilitate*, *credulitate*, *duritate*, *rigiditate*, *nervozitate*, etc.).³¹

Un aspect care a suscitat interesul în studiul lexicului românei contemporane este geneza derivatelor și a compuselor și coeziunea unităților lexicale care aparțin unei familii de cuvinte. Coteanu se oprește asupra familiei lexicale a lui *car*: *căroi*, *căran*, *căruț*, *căruță*, *cărucior*, *căruțaș* etc. Dacă admitem că verbul *a căra* provine din *car* + *-a*, atunci familia se îmbogățește nu doar cu acest verb, ci și cu alte derivate: *cărat*, *cărătură*, *cărăuș*, *cărăușie* etc. Pe de altă parte, *a încărca*, *a descărca* sau *cărare*, *cărărușă*, *cărăruie*, deși sunt foarte apropiate de *car*, nu fac parte din familia lexicală a acestuia, având altă origine. Nici *carosabil* nu face parte din familia lexicală a lui *car*, decât prin *sentimentul etimologic* al unor vorbitori care nu cunosc originea istorică a acestor cuvinte sau nu au pregătire lingvistică. Acestui sentiment i se datorează *etimologia populară*, modificare greșită a cuvintelor mai puțin cunoscute de unii vorbitori care le introduc în familia lexicală cea mai plauzibilă pentru ei.³²

²⁷ Sala, M., *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1998, pag. 20-23

²⁸ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 10-11

²⁹ Sala, M., *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1998, pag. 24-25

³⁰ Sala, M., *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1998, pag. 42-79

³¹ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 11

³² Coteanu, I., *LRC. Vocabularul*, ed. Didactică și Pedagogică, București, 1995, pag. 178-182

Factorul etimologic acționează puternic în româna actuală, fiind egal în linii mari cu procedeele sau cu sistemul de formare a cuvintelor.

d)Factorul psihologic

Este important pentru înțelegerea lexicului colectiv și a celui individual în cele două diviziuni ale acestora: vocabularul activ și vocabularul pasiv, acesta din urmă apărând din cauza comodității, nesiguranței sau lipsei de deprindere. Dezvoltarea lexicului individual se face prin imitație, mai ales în familie și școală și prin creație.³³

Acest factor interesează mai ales sub aspectul organizării vocabularului fiecărui vorbitor, vocabular care se constituie dintr-o parte *activă* și una *pasivă*.

d.1.Vocabularul activ – este format din cuvintele întrebuințate efectiv în toate împrejurările în care un vorbitor construiește și exprimă mesaje. O parte din *vocabularul activ* se regăsește la toți vorbitorii și este egală cu cele mai frecvente cuvinte, cele care asigură comunicarea și înțelegerea. O altă parte variază în funcție de profesii și de alte aspecte socio-culturale, manifestate diferit de la un individ la altul.

d.2.Vocabularul pasiv – este format din cuvinte cunoscute sau recunoscute de vorbitor, dar neîntrebuințate. În *vocabularul pasiv*, există o zonă mai apropiată de cea activă care cuprinde cuvinte recunoscute și înțelese de mai mulți vorbitori. Aici se plasează așa-numitele *disponibilități lexicale*, cuvinte care pot trece în zona activă a vocabularului în funcție de diferite aspecte ale comunicării. Tot în vocabularul pasiv intră, în funcție de vorbitori, cuvinte din alte *terminologii* decât cele cu care operează în mod obișnuit. La marginea extremă a vocabularului pasiv se întâlnesc cuvintele cu frecvență zero, neîntrebuințate de nimeni, dar înregistrate de unele scrieri: *meterhanea* (muzică turcească în care predominau tobele), *meremetisi* (a repara, a pune în ordine), *biducbașă* (comandantul unei unități militare de mercenari) etc.

Pentru a ilustra cum acționează ca factor de organizare lexicală, se pot reține două aspecte principale: *transferul material* și *transferul de semnificație*. Ambele duc la o adevărată rețea de asocieri, evocări prin asemănare sau diferențiere, astfel încât, pornind de la un termen oarecare, se poate construi schema principalelor relații, care pot varia în funcție de vorbitori.

Spre exemplu, cuvântul *lapte* poate intra într-o serie de asocieri privind expresia materială, dintre care unele sunt motivate: *lăptic, lăptuș, lăptișor, lăptar, lăptos* etc., iar altele nu au nicio motivare lingvistică strictă, dar reprezintă relații posibile în funcție de diferite asocieri ale vorbitorilor: *laptele cucului, lapte de var* etc. Sub aspectul *conținutului semantic*, se poate porni de la definirea valorii denotative a lui *lapte* prin patru caracteristici: „lichid” + „...produs natural” + „...de culoare albă” + „comestibil”. Pe baza factorului psihologic, se pot face asocieri diverse pornind de la fiecare dintre cele patru caracteristici. Astfel, trăsăturile „lichid” și „de culoare albă” pot fi asociate cu „produs vegetal”, stabilindu-se o relație cu *laptele cucului*. Dacă se elimină trăsăturile „produs natural” și „comestibil”, se pot face asocieri cu *lapte de var*.³⁴

e)Factorul semantic

Ca înțeles al comunicării realizate prin mijloace verbale, semantica este și ea un factor de organizare lexicală, deoarece înțelesul comunicării privește și părțile acestora, între care cuvintele figurează pe primul loc.

Acest factor are în vedere valoarea denotativă a cuvintelor, gruparea lor pe câmpuri semantice (insuficientă și neproductivă), clasificarea conceptualistă și rezultatele nesatisfăcătoare ale analizei componențiale, bazată pe identificarea semelor și sememelor.³⁵

Una din cele mai mari dificultăți în practicarea analizei semice este determinată de *variabilitatea semelor* în funcție de factori diverși, ceea ce contribuie la imposibilitatea alcătuirii unui

³³ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 11

³⁴ Coteanu, I., *LRC. Vocabularul*, ed. Didactică și Pedagogică, București, 1995, pag. 152-162

³⁵ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 11

inventar (și, implicit, împiedică existența unui metalimbaj consacrat), uneori cu consecințe negative asupra obiectivității analizei semantice. Variabilitatea semnelor ține în primul rând de specificul limbilor (ceea ce anulează caracterul universal al majorității semnelor), de particularitățile fiecărei clase paradigmatică sau chiar de alți factori.

În funcție de metodele utilizate în analiză, se pune accent fie pe relația dintre semne și referenți, fie pe relația dintre sensul semnelor. Această din urmă orientare are în vedere atât relațiile paradigmatică sau invariantele semantice, puse în evidență de *analiza semică*, cât și relațiile sintagmatice privind actualizarea discursivă, puse în evidență de *analiza contextuală (combinatorie)*.

Dacă în alcătuirea paradigmelor lexico-semantice *semele comune* pe baza cărora se face gruparea sunt destul de ușor de delimitat, stabilirea diferențelor semantice dintre termenii paradigmei (obiectivul analizei semice) se face prin *semele variabile*, mult mai greu de identificat. Operația delimitării semnelor variabile, distinctive este cea mai dificilă etapă a analizei semice. Ea depinde de clasa paradigmatică în care se face analiza, de intuiția cercetătorului și de controlul cu dicționarele; de aceea sunt posibile reinterpretări în funcție de diferite etape ale analizei, ajustări succesive în funcție de opozițiile stabilite, confirmându-se sau corectându-se interpretarea inițială.³⁶

Alte concepte de interes în analiza semică sunt: *sememul*, *arhisememul*, *arhilexemul*.

- a. **Sememul** este suma semnelor care acoperă un sens lexical sau semnificatul unui cuvânt și care are drept corespondent formal *lexemul*. Formula semică a sememului are o structură determinată și este rezultatul analizei semanticianului. Sememul trebuie raportat la definiția lexicografică, de care se apropie în mai mare sau în mai mică măsură; sememul *scaun* comportă semele „obiect” + „pentru a se așeza” + „pentru o singură persoană” și reflectă definiția lexicografică în cea mai mare măsură.
- b. **Arhisememul** definește semnificatul comun al unei paradigme lexico-semantice, reprezentând semele comune tuturor membrilor. Arhisememul este astfel reuniunea sau intersecția tuturor sememelor dintr-un asemenea ansamblu lexical; arhisememul paradigmei „scaunelor” este „obiect”+ „pentru a se așeza”. Uneori arhisememului îi corespunde un semnificant anume, numite *arhilexem*; de exemplu, fr. siège sau sp. assiento sunt arhilexeme în paradigma „scaunelor” (româna neavând lexicalizat arhilexemul, care poate fi desemnat numai prin parafraza „obiect”+ „pentru a se așeza”).
- c. **Arhilexemul** este arhisememul care are o formă sintetică și non-perifrastică (se exprimă printr-un singur cuvânt). Din acest punct de vedere apar diferențe între limbi, cum s-a văzut deja în ce privește exprimarea arhisememului „obiect”+ „pentru a se așeza” în franceză, spaniolă, pe de o parte, și în română, pe de altă parte.

Într-o paradigmă lexico-semantică se includ cuvinte care aparțin aceleiași părți de vorbire. De asemenea, nu se integrează într-o paradigmă *decât unul dintre sensurile unui cuvânt polisemantic* (procedeu numit dezambiguizarea sensurilor). De exemplu: cuvântul *birou* intră în paradigma analizată numai cu sensul de „masă”+„de scris (de lucru intelectual)”, celelalte sensuri, „local sau parte a unui local unde se lucrează”, intră în alte paradigme.³⁷

Complexitatea problemelor semantice justifică delimitarea unor submulțimi variate, cu sfere de cuprindere diferite. Cea mai cuprinzătoare clasificare delimitează *cuvintele pline*, denominative (substantive, adjective, verbe, adverbe) care denumesc obiecte fizice, fenomene, activități, însușiri etc. și *cuvintele goale*, care nu indică ceva anume, nu au valoare denotativă, ci asigură (cu excepția interjecțiilor) combinarea celor din prima categorie în propoziții, fraze, enunțuri. Această clasificare implică și delimitarea unor categorii care nu sunt semantice - părțile de vorbire - și semnalează importanța combinării cuvintelor pentru a realiza comunicarea.

Tot în direcția dezvoltării contribuției analizei contextuale, semantica lexicală românească a procedat la luarea în considerare a *mărcilor diastatice* sau *de uzaj*, indicate de dicționare tot între

³⁶ Bidu-Vrânceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 31-32

³⁷ Bidu-Vrânceanu, A., *Limba română contemporană. Lexicul*, Ed. Humanitas Educațional, 2005, pag. 33-34

paranteze înaintea definiției sensului pentru că funcționează de asemenea ca restricții contextuale. Indicațiile sintagmatice de acest tip sunt foarte eterogene, privind fie varianta stilistică – tehnico-științifică – fie particularități ale comunicării: ironic, peiorativ, familiar, popular etc.³⁸

Concluzia pe care o formulăm se referă la faptul că analiza și gruparea în submulțimi privește numai cuvintele pline, iar clasele se alcătuiesc numai în limitele unei singure părți de vorbire.

³⁸Bidu-Vrănceanu, A., *Mărcile stilistice în DEX și importanța lor normativ-didactică*, în *Limbă și literatură*, vol. I, București, 1997

Capitolul 2

VOCABULARUL LIMBII ROMÂNE – STRUCTURA STILISTICĂ ȘI FUNCȚIONALĂ

În afara numeroaselor subdiviziuni ale vocabularului, există și repartizarea acestuia stilistică și funcțională în *vocabular de uz general* și *vocabular cu utilizare limitată*, în funcție de aria de folosință a cuvintelor.

Vocabularul de uz general, numit adesea și fondul comun sau vocabularul mediu, supradialectal, nespecializat este acea parte a lexicului cunoscută și utilizată de toți vorbitorii unei limbi, indiferent, de zona geografică căreia îi aparțin, de profesia în care lucrează și de gradul lor de cultură și cuprinde, legat de grupările anterioare, atât vocabularul activ, cât și o parte din vocabularul pasiv, atât elemente ale vocabularului literar, cât și elemente populare și familiare, cunoscute și întrebuințate de întreaga comunitate lingvistică respectivă, având astfel o sferă de cuprindere mai largă decât aceea a vocabularului activ.

Vocabularul cu sfera de utilizare limitată are în vedere, în ordine, *regionalismele*, *arhaismele*, *neologismele*, *termenii profesionali*, *elementele de jargon*, toate cu o folosință cu mult mai restrânsă, opusă vocabularului general, fiecare având caracteristici proprii, invocate la fiecare grupare în parte.³⁹

2.1. Regionalismele și elementele populare

Limba, în general, reprezintă un complex de variante coexistente, care se întrepătrund reciproc. Între ele există deosebiri calitative, determinate în primul rând de valoarea funcțională a fiecăreia dintre ele în viața colectivității.

La un pol se află varianta literară (limba literară), destinată în special exprimării în scris, mijloc de comunicare a celor mai de seamă manifestări culturale ale unei națiuni, iar la celălalt pol variantele regionale, ramificații **teritoriale** ale limbii (dialecte, subdialecte și graiuri), cu o funcționalitate mai restrânsă, limitată de obicei la necesitățile vieții rurale.

Între varianta literară și variantele regionale există legături corelative, mai mult, variantele regionale, în diversitatea lor, alcătuiesc o unitate complexă, în care se disting elemente convergente și divergente. Trăsăturile comune constituie un supersistem (diasistem) care nu trebuie confundat cu limba literară și care se bazează pe un dialect de prestigiu, impus în anumite condiții.

Trăsăturile comune și divergente se manifestă în diversele compartimente ale limbii, dar mai ales în pronunțare și vocabular și formează, atunci când sunt reprezentate pe hărți lingvistice, arii continue (unitare) sau **arii discontinue** (neunitare)⁴⁰ primele apărând în serii și fiind caracteristice foneticii și gramaticii (ex. *frace*, *frunce*, *munce*; *o fost*, *s-o dus* etc.), ultimele având caracterul de fenomene singulare, unice și întâlnindu-se în domeniul lexicului (ex. *varză* - *curechi*, *zăpadă* - *nea - omăt*). Cuvintele de origine latină, predominante din punct de vedere al structurii lexicale dacoromâne, constituie arii unitare pe întreg teritoriul limbii române (de exemplu, termeni privitori la părțile corpului: *deget*, *dinte*, *frunte*, *genunchi*, *mână*, *ochi*, *picior*, *sânge*, *unghie*, etc.).

Alături de termenii comuni tuturor subdialectelor (numărul lor este foarte mare, indiferent de limba din care provin), există și cuvinte diferite pentru aceeași noțiune, specifice diverselor unități teritoriale cunoscute sub numele de **regionalisme**. Din diverse cauze, s-au produs: suprapuneri sau substituiri ale anumitor cuvinte, ieșirea completă din uz a unora, ori restrângerea ariei de răspândire a altora.

Astfel, pentru denumirea plantei *allium sativum* în regiunile nord-vestice ale dacoromâniei se folosește termenul *ai* (< fr. *ail*, < it. *aglio* < lat. *alium*), în timp ce în restul teritoriului și în limba

³⁹Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 61-62

⁴⁰cf. Cazacu, B., Tudoran, R., *Lexicul dacoromân*, Ed. Didactică și Pedagogică, 1965

literară se întrebuințează termenul mai nou *usturoi* (un adjectiv substantivat din sintagma *ai usturoi* „ai care ustură”, derivat din verbul *ustura* < lat. *ustulare* la care s-a adăugat sufixul *-oi*). Probabil că *ai* a pierdut teren din cauza scurtimii fonetice, din cauza coliziunii fonetice cu pers. a II-a singular a indicativului prezent a verbului *a avea* (lat. *habes alium* < rom *ai ai*) și din cauza expresivității lui *usturoi*.⁴¹

Dacă, în cazul acestor termeni, unii reprezintă conservarea vechilor elemente latine (*ai, ficat*), iar alții inovațiile (*usturoi*) sau împrumuturile (*mai*), în alte cazuri diferențele lexicale teritoriale se aplică în primul rând prin conviețuirea dacoromânilor cu diverse populații alogene (maghiare și germane în Transilvania și Banat, ucrainene în nordul Moldovei și Maramureș, sârbești în Banat ș.a.). În acest fel poate fi interpretată harta noțiunii *vopsea* (h. 350 din *MALR*, serie nouă, vol. I, 1956), pentru care apar termenii *vopsea* (*văpseală, văcsea*), ca postverbal al lui *vopsi* (< bg. *vapsam* < *ngr.*), folosit în Oltenia, Muntenia, Dobrogea, și sudul Transilvaniei, *boia* (< tc. *boya*), în regiunea de nord-est a teritoriului dacoromân (Moldova), *farbă* (< germ. *Farbe*) în Banat, *feșteală* (derivat al lui *fești* „vopsea” (< magh. *feșteni*, cu sufixul *-eală*), în Transilvania. Dintre acești termeni, s-a impus în limba literară *vopsea* caracteristic subdialectului muntean. Tot așa stau lucrurile și cu termenii referitori la „croitor”, pentru care există în Oltenia, Muntenia, sudul Transilvaniei, Dobrogea și Moldova, ca și în limba literară, cuvântul *croitor* (derivat de la *croi*, v.sl. *krojiti*), *sabău* < magh. *szabo*, în nordul teritoriului dacoromân și șnaidăr < germ. *Schneider*, în Banat (în punctele izolate apar și alte sinonime, ca *hăinar, cositor, maistăr*).⁴²

Urmărind izoglosele acestor cuvinte și ale altora, se ajunge la concluzia că munții Carpați n-au constituit și nu constituie o graniță, sudul Transilvaniei grupându-se deseori cu Muntenia, și că în majoritatea cazurilor s-a impus în limba literară, cum este de așteptat, termenii specifici subdialectului muntean, deși nu întotdeauna aceștia sunt cei mai vechi.

Subdialectele dacoromâne oferă și alte exemple de acest fel, mai ales în cazul cuvintelor aparținând zonelor periferice ale vocabularului. Se poate astfel vorbi, din punct de vedere al acoperii sensului, de o sinonimie perfectă, absolută sau **totală** și de o sinonimie parțială. O asemenea distincție se face după sfera de răspândire a seriilor sinonimice și după varianta de limbă care se are în vedere.⁴³

La nivelul limbii comune, în ultimul timp și la nivelul limbii literare, *varză*, răspândit în sud și *curechi*, răspândit în nord, sunt sinonime, și anume **sinonime** totale. La nivelul graiurilor respective și la nivelul punctelor pe hartă, acolo unde se cunoaște un singur membru al seriei, nu există sinonime; la acest nivel, există sinonimie numai în punctele de intersecție, unde vorbitorii cunosc ambii membri ai seriei, nivelul limbii punctului suprapunându-se cu al limbii comune și al limbii literare. Ca urmare a influenței limbii literare asupra graiurilor, se mărește numărul de serii sinonimice și de cuvinte sinonime în general într-o primă etapă, ca, după aceea, termenii literari să se impună, să înlăture reprezentanții graiului și, în ultimă instanță, să înlăture fenomenul de sinonimie (ex. *prosop - ștergar - ștergură - chindeu - măesai - peșchir - dosoi*).

Cu toate că în procesul de formare și unificare a limbii naționale și a limbii române literare se realizează și integrarea graiurilor în limba comună, rămân totuși în afara limbii, dar mai ales în lexic. Vorbim în aceste cazuri de regionalisme, provincialisme sau cuvinte dialectale.

Deci, **regionalismul** este un fapt de limbă, de obicei de natură lexicală, dar și de natură fonetică și gramaticală, existent numai într-o anumită regiune, caracteristic pentru un anumit grai și folosit în limba literaturii artistice pentru redarea culorii locale (unele dintre ele devin cu timpul bunuri ale limbii literare). Sinonimul acestui termen este cuvântul **provincialism**, care este mai puțin folosit astăzi, din pricină că așa-zisele provincialisme nu aparțin unei provincii propriu-zise, în sens istoric și administrativ (Muntenia, Oltenia, Moldova), ci unei regiuni, adesea foarte limitate ca întindere (în plus, provincialism, ca derivat al lui „provincial”, este folosit uneori cu o ușoară nuanță peiorativă în

⁴¹ ibidem

⁴² Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 62-63

⁴³ Vințeler, O., *Sinonimia în Atlasul lingvistic român*, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, Cluj, 1969, pag. 55-62

vorbirea oamenilor din „capitală”). Un alt sinonim al acestora este termenul de **cuvânt dialectal**, fiindcă regionalismul este caracteristic unei anumite unități teritoriale.⁴⁴

Regionalismele se recrutează din toate graiurile dacoromâne, deși contribuția acestora la formarea limbii comune și a limbii literare este inegală. S-au văzut mai înainte numeroase exemple de cuvinte dialectale în corelație cu cele corespunzătoare din limba literară. Se vor nota acum și alte regionalisme caracteristice diferitelor subdialecte dacoromâne:

- **muntean:** rinichi, burtă, chel, puț, varză, zăpadă, ginere, puțină, plapumă, porumb, porumbel, ficat, năduf etc.;
- **moldovean:** pleșuv, chelbos, țințirim, pișcă, ogheal, păpușoi, hulub, curechi, bostan, bumb, colțun, perjă, mătă, bortă, colb, oleacă, strai, buhai, etc.;
- **bănățean:** foale, mormânt, mereu, iorgan, golumb, blagă, gost, frustuc, crumpi, paor, beteag, cocie, etc.;
- **crișean:** biriș, ciurdă, iștalău, fești, clop, pânțec, mășini, temeteu, bolund, ștergură etc.;
- **maramureșean:** cocon, glajă, giulgi, stolniță, horilcă etc.

Cum rezultă din definiția dată regionalismelor, ele se folosesc în limba literară, cu deosebire în stilul beletristic, **datorită expresivității și noutății lor**. În fond, vocabularul limbii noastre literare a ajuns la marea bogăție de astăzi între altele și prin valorificarea regionalismelor și aceasta aproape în toate stilurile, dar mai ales în stilul literaturii artistice. Scriitorul are libertatea de a folosi cuvinte legate de originea sa locală, ba chiar obligația, pe baza necesității de a reda **culoarea locală**, de a prezenta fapte și personaje care să amintească mediul cărora aparțin. Condiția este însă aceea de a doza cu măsură regionalismele, de a proceda astfel încât sensul lor să se desprindă din context, pentru a nu îngreui înțelegerea operei literare și a nu deforma din punct de vedere artistic, reducând-o la o culegere de texte dialectale neinteresante pentru cititori. Acad. I. Iordan⁴⁵ citează pentru exces de regionalisme romanul „*Grâu înfrățit*” de Ion Istrati.

Regionalismele, indiferent de apartenența dialectală a scriitorului, trebuie introduse cu meșteșug și întrebuințate în așa fel încât să permită cel puțin sesizarea aproximativă a sensului termenilor necunoscuți și înțelegerea globală a frazei, cum au procedat Eminescu, Creangă, Caragiale, Coșbuc, Odobescu, Sadoveanu etc., care au impus regionalisme ce au intrat în patrimoniul limbii literare.⁴⁶

În încheiere, se impune deosebirea între regionalisme, ca elemente caracteristice unei regiuni și **elemente populare**, ca fapte de limbă mai mult ori mai puțin general românești, cu circulație în toate unitățile teritoriale ale dacoromâniei sau în marea lor majoritate, din care cauză unii le denumesc termeni interdialectali.

Printre acestea, chiar dacă unele sunt contestate, pot fi citate: *caier, căpia, crâcnii, dudu, furcă, jecmăni, jug, jumuli, lehamite, meliță, muiere, nas, nene, nevastă, oleacă, otavă, suveică, tropăi* etc., în alte situații asemenea cuvinte apărând în expresii pietrificate „coborât cu hârșobul din cer”, „a i se încurca ițele”, „a nimeri ca Irimia cu oiștea-n gard” etc.

O categorie aparte de elemente populare este aceea a **idiotismelor** sau **idiomatismelor** ori **expresiilor idiomatice** (din gr. *idios* „propriu, specific”), tratate mai pe larg într-o altă lucrare.⁴⁷

Ele sunt construcții formate din mai multe cuvinte care nu pot fi traduse cuvânt cu cuvânt în alte limbi, așa cum apar în diferite expresii frazeologice, remarcabile prin gradul lor ridicat de expresivitate: *a spăla puțină, cu mătă-n sac, a da ortul popii, a-și lua lumea în cap, cât ai clipi din ochi, a scoate apă și din piatră, a pus-o de mămăligă, a bate apa în piuă, a-și pune pirostriile în cap, a tăia frunză la câini, a strica orzul pe găște, cu o falcă în cer și cu alta în pământ, a se culca o dată cu găinile* etc.

⁴⁴ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Ed. Paradigme, 2005, pag. 63-64

⁴⁵ Iordan, I., *Limba română contemporană* (curs litografiat), 1956, pag. 89

⁴⁶ *** , *Studii de istoria limbii literare, sec. XIX*, vol. I și II, 1969

⁴⁷ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană, Formarea cuvintelor*, 2004, pag. 65-67

Încercarea de a le reda *ad literam* într-o limbă străină produce efecte comice (vezi *ca pe apă, tobă de carte* la V. Alecsandri). Totuși, în ultima vreme, acțiunea de transpunere a expresiilor idiomatice dintr-o limbă în alta a fost mult mai ușurată de apariția unui număr mare de dicționare frazeologice atât pentru limba română, cât și pentru limbile europene de mare circulație.⁴⁸

2.2. Arhaisme

În lingvistică, **arhaisme** sunt cuvinte, expresii sau moduri de exprimare învechite, care au ieșit din uzul curent al unei limbi. O parte din arhaisme se folosesc și în prezent, de exemplu în diverse opere literare, istorice sau religioase, pentru a da un aer de vechime scrierilor, sau uneori în enunțarea legilor. Etimologie: franceză: *archaïsme* (același sens) ← latina târzie: *archaeismus* (același sens) ← greacă: *arkhaismos* (același sens) ← *arkhaios* vechi ← *arkhe* început ← *arkhein* a începe.

Arhaisme sunt cuvintele, expresiile, sensurile, fonetismele, formele gramaticale și construcțiile sintactice care au dispărut definitiv din limba comună sau au încetat de a mai fi uzuale. Ele pot fi clasificate în arhaisme **fonetice** (*îmbla, părete, rumpe*), **morfologice** (*limbe, palaturi, văzum*), **sintactice** (*fecior vestitului Strâmbă-Lemne, preot deșteptării noastre, semnelor vremii profet*), dar mai ales **lexicale** (*mazil, răzeș, vistiernic*) și **semantice** (*carte, mișel, prost*), numai ultimele două intrând acum în discuție.

Este dificil să se dea o definiție cuprinzătoare arhaismelor deoarece ea are un conținut diferit după varianta de limbă, după epoca avută în vedere și după instrucția vorbitorilor. În general, arhaisme sunt cuvintele sau sensurile care nu mai circulă de mult timp în vorbirea curentă, elemente dispărute ca urmare a dispariției obiectelor și relațiilor denumite (*armaș, breaslă, cinovnic, flintă, paloș*) sau, pentru vorbitorii culti, numai istorisme desprinse din cărți pentru caracterizarea anumitor epoci (*capuchehaie, logofăt, comis, paharnic*). Alte cuvinte arhaice sunt numai cuvinte învechite, refugiate adesea spre periferia vocabularului schimbător și întâlnite în vorbirea generațiilor mai vechi (*așișderea, cat, conac, scurteică, zeghe*). Unele cuvinte ieșite din uz se păstrează în graiurile mai conservatoare (*ai, arină, brâncă*) sau în limba comună, în anumite expresii fixe (*a da ortul popii, a da sfoară în țară, a da iama, a veni de hac, a nu avea habar, a scoate la mezat* etc.).

S-ar putea spune că arhaisme sunt cuvinte demodate înlocuite cu alți termeni, ce corespund unei noi etape în dezvoltarea vocabularului unei limbi, în legătură cu evoluția și modernizarea societății în diverse domenii ale vieții sociale: *gintă* — *națiune, measăr - sărac, duroare - durere, deștinde* — *coborî, deșidera - dori, chezaș - garant, buche - literă, bucoavnă* — *abecedar, polcovnic* — *colonel, vistavoi - ordonanță, zalhană - abator* etc. În ultimă instanță, este vorba de procesul general al primenirii vocabularului, al înlocuirii unor vechi cuvinte cu neologisme și acestea cu utilizare restrânsă până la intrarea lor în uzul general, un fel special de confruntare între generațiile lingvistice.

Aproximativ la fel stau lucrurile și cu arhaisme semantice, în cazul cărora sensurile originare sunt înlocuite cu sensuri noi, generalizate de vorbitori, în timp ce complexul sonor rămâne neschimbat: *nemernic* „străin” „ticălos” (*încă ești nemernică pe aceste locuri și tot n-ai scăpat de primejdii* I. Creangă), *rost* „gură” „înțeles, scop” (*Ah, ce frumoase vorbe din rostul lui răsar* - G. Coșbuc), *carte* „scrisoare” „volum” (*Măi bădiță de departe/ Mai trimite-mi câte-o carte/dar nu o pecetlui/ Să o pot și eu citi* - Folclor) etc.

Elementele arhaice sunt foarte importante pentru literatura beletristică, similar regionalismelor cu care adesea coabitează și se valorifică stilistic la fel, fiind necesare pentru redarea culorii locale, singura restricție fiind măsura și înlăturarea exceselor și a prețiozității. Redescoperirea la mijlocul secolului al XIX-lea a limbii, textelor vechi și a cronicilor, prin Kogălniceanu, Negruzzi, Bălcescu determină o orientare statornică către noi mijloace de expresie artistică pentru literatura de evocare istorică, filonul prezentării trecutului fiind deosebit de bogat.⁴⁹

⁴⁸Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană, Vocabularul*, 2005, pag. 65-66

⁴⁹Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană, Vocabularul*, 2005, pag. 66-67

2.3. Ramnificații sociale

Diversele grupuri de vorbitori, în funcție de preocupările și interesele lor în raport cu restul comunității, folosesc în mod diferit limba comună, apelând la tot felul de inovații care nu afectează toate compartimentele limbii, ci numai vocabularul acesteia.

În cadrul ramificațiilor sociale, se disting **limbajele profesionale**, **argourile** și **jargoanele**. Între ele există diferențe importante atât din punctul de vedere al funcționalității, cât și din acela al perspectivei de dezvoltare. În timp ce limbajele profesionale sau tehnice au apărut din necesitate, din nevoile producției și ale modernizării societății și au toate șansele de a se dezvolta și a fi folosite de un număr din ce în ce mai mare de vorbitori cu un nivel mediu de instrucție, servind în același timp ca mijloc de îmbogățire a vocabularului limbii naționale și a limbii literare (îndeosebi a unora dintre stilurile corelative), argourile și jargoanele au fost create pentru a satisface interesele și dorințele unor grupuri sociale restrânse, fiind produse efemere, legate de o anumită modă, fără bază de susținere în dinamica socială.

2.3.1. Limbajele profesionale

Limbajele profesionale, profesionalismele sau terminologiile tehnico-științifice conțin cuvintele și expresiile folosite în diferite profesii ca termeni de specialitate. Fiecare vorbitor mai cultivat posedă două limbi: limba comună și limba „meseriei” lui, vocabularul activ al acestuia fiind format din ambele categorii de cuvinte, mai sărac sau mai bogat după natura profesiei. Evident că întrebuințarea unor termeni de specialitate după profesii nu afectează limba comună în ansamblu și nici măcar fondul său principal lexical deoarece:

- a) chiar în vorbirea specialiștilor nu se poate face abstracție de termeni din vocabularul fundamental;
- b) unii termeni de specialitate ajung în lexicul de bază (*cheie, motor, mașină, priză, atribut* etc.);
- c) termenii profesionali reprezintă elemente mobile ce se schimbă neconștient în legătură cu invențiile și perfecționarea tehnicii.

Deși problema termenilor tehnici va fi reluată sub un alt aspect mai târziu, când se va vorbi despre neologisme, se va arăta totuși, aici, cum s-a prezentat din necesități didactice și în alte capitole, care sunt mijloacele principale de formare a vocabularului profesional sau tehnic:

- a) întrebuințarea metaforică a unor cuvinte din limba comună, devenite astfel cuvinte polisemantice (*cămașă* cu sensul tehnic derivat de „membrană, înveliș, căptușeală care îmbracă unele obiecte sau piese”);
- b) folosirea unui cuvânt tehnic cu nuanțe de sens diferit după domeniile de activitate (*proteză* „aparat care înlocuiește un organ, un membru sau o parte a acestuia” - medicină, „apariția accidentală a unei vocale la începutul unui cuvânt care începe cu o consoană, fără a schimba înțelesul acestuia, ca în *limonadă* devenit *alimonadă*);
- c) derivarea și compunerea (*ac - acar, gură de foc, portbaionetă*);
- d) transformarea numelor proprii în nume comune: *amper* (Ampère), *volt* (Volta) etc., de la care se pot forma apoi derivate și compuse (*ampermetru, amperaj, voltmetru, voltaic* etc.);
- e) **împrumuturi relativ recente** din alte limbi, calea cea mai importantă, fie că ele sunt formate pe baza limbii grecești sau latine prin elemente de compunere tematică (*antropofag, somnambul*), fie că sunt pătrunse din limbile moderne (*adenită, ariergardă, ghivent, filet*).

Numărul cuvintelor de specialitate este foarte mare, ajungând la câteva zeci de mii și este cuprins în afara dicționarelor explicative curente, în *Lexiconul tehnic român*, în *Dicționarul de neologisme* și în numeroasele dicționare pe specialități apărute în ultimii ani, mulți dintre termenii tehnico-științifici având statutul de cuvinte internaționale, întrucât sunt folosiți de majoritatea limbilor de cultură. Spre exemplificare, se pot cita: *alolexem, alofon, alomorf, deictic, labială, sonantă* (lingvistică), *valență, alcaloid, hipermanganat, hexanitrobiemutat* (chimie) etc.

De observat, în plus, că multe cuvinte din limbajele profesionale, pe măsura ridicării nivelului cultural, intră în limba comună, astfel încât terminologia elementară a mai multor meserii nu mai este un secret pentru ceilalți vorbitori și a devenit un bun al acesteia.⁵⁰

2.3.2. Argoul

Definiția cea mai simplă a argoului este *limbaj convențional, folosit mai ales de vagabonzi, răufăcători etc., pentru a nu fi înțeleși de restul societății* (DEX, s.v.). Este un limbaj cu „cifru”, creat pentru a garanta unui grup izolat, dar solidar, de vorbitori secretul mesajelor transmise în fața victimelor și autorităților.

Procedeul esențial de formare și îmbogățire a argoului cu vocabularul necesar este preluarea unor termeni de uz general, cărora li se atribuie sensuri convenționale modificate. Ei sunt arhaisme, abandonate de limba literară, regionalisme sau cuvinte populare, neologisme, adaptate sau neadaptate, la care folosirea figurilor de stil este mereu prezentă (*tigvă* „cap”, *devlă* „cap”, *pârnaie* „închisoare”, *găină* „pălărie”, *fasole* „dinți”, *fetiță* „mitralieră”, „poșetă”, *mititica* „carceră”, *seminar* „închisoare” ș.a.).

Datorită unor împrejurări de ordin istoric și unor realități sociale, multe cuvinte de argou sunt împrumutate din turcă (*baftă*), din rusă (*denghi*, *daiboj*, *șest*) și mai ales din limba țigănească (*barosan*, *biștari*, *canei*, *candriu*, *ciordi*, *dili*, *gini*, *manghi*, *mardi*, *mierli*, *mișto*, *mucles*, *pili*, *pirandă*, *soili*, *șucar*, *ușchi* etc.).

Ca urmare a noutății, expresivității și atmosferei particulare pe care o evocă, cuvintele de argou trec rapid în limba comună și își pierd caracterul de termeni argotici, făcând să dispară, în aceste cazuri, granița dintre argouri și limbajul familiar, uneori și vulgar (*baftă*, *gagică*, *mangli*, *mișto*, *mierli*, *nasol*, *pili*, *soili*), deși avalanșa de argotisme din zilele noastre dovedește un spirit „creator” ieșit din comun. Uzura lor inevitabilă și deconspirarea unor semnificații aparte impun deci refacerea continuă a inventarului de termeni argotici.

Creatorii și beneficiarii argourilor sunt elevii și studenții (*baftă*, *șase*, *șest*), soldații (*fetiță*, *mititica*) și mai ales reprezentanții lumii interlope (infractori, deținuți), la care se întâlnesc mai multe sinonime pentru același referent, asigurându-se și pe această cale secretul codului.

Scriitorii care au zăgrăvit mediile periferice ale orașelor au întrebuințat în vorbirea personajelor elemente de argou (*Calea Văcărești* de I. Peltz, *Însemnările unui belfer* de Ioachim Botez, *Groapa* de Eugen Barbu, *M-am făcut băiat mare* de Nicuță Tănase, *Îngerul a strigat* de Fănuș Neagu etc.).⁵¹

În argoul românesc figurează:

- termeni cu caracter arhaic: *pisanie* (anchetă), *pisar* (polițist din serviciul judiciar), *răboj* (cazier judiciar);
- cuvinte populare și/sau învechite: *a globi* (a tâlhări, a jefui), *gloabă* (1. sportiv inefficient din cauza vârstei înaintate; 2. individ decrepit; 3. prostituată);
- regionalisme: *potloagă* (prostituată), *glajă* (sticlă de vin);
- neologisme: *achizitor* (hoț), *a achiziționa* (1. a fura; 2. a aresta), *alpinist* (hoț de locuințe), *incubator* (arest, închisoare), *intervenție* (spargere, furt), *ilegalist* (infractor), *vacanță* (perioadă de detenție);
- termeni specializați, aparținând diverselor terminologii: a)juridic-administrativă – *a aboli* (1. a bate pe cineva foarte tare; 2. a omori), *penalistă* (prostituată de duzină), *sigiliu* (cătușe), *senat* (restaurant de lux), etc.; b) tehnică – *polizor* (anchetă, cercetare, interogare), *ială* (gură); c) medicală – *carantină* (1. infractor nou-venit într-o bandă, 2. deținut proaspăt internat în penitenciar), *doctorie*(băutură spirtoasă), *streptomycină* (coniac), termometru (baston de polițist), etc.

⁵⁰Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană, Vocabularul*, 2005, pag. 68-69

⁵¹Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană, Vocabularul*, 2005, pag. 69-70

În această ultimă categorie se înscriu și expresii proprii unor stiluri funcționale, care au fost preluate și utilizate în argou în manieră ironică, glumeată sau peiorativă: *a face muncă de teren* (a merge la furat în altă localitate decât cea de domiciliu), *a fi în renovare capitală* (a-și face toate analizele medicale), *a pleca în misiune* (a merge într-o acțiune interzisă de lege), *a-i lua cuiva grupa sanguină* (a tăia pe cineva, a spinteca), *a face cuiva monetarul* (a jefui pe cineva).⁵²

2.3.3. Jargonul

În afara sensului învechit de *dialect*, *grai*, prin jargon se înțelege *limbaj specific anumitor categorii sociale, care reflectă dorința celor ce-l vorbesc de a-și distinge de masa mare a vorbitorilor și care se caracterizează prin abundența cuvintelor și expresiilor pretențioase, de obicei împrumutate din alte limbi* (DEX, s.v.), acest înțeles potrivitându-se și pentru etapa actuală de dezvoltare a limbii române, când mulți vorbitori apelează în exprimarea lor la multe cuvinte străine, în special englezisme (*hallo, hit, job, business, OK, al right, darling, bye-bye, week-end, computer, display, software* ș.a., de fapt barbarisme prin care pretinsele elite intelectuale încearcă să se distanțeze lingvistic), dar și, într-o măsură și mai mare, la perioade anterioare, datorită atitudinii cosmopolite și snobismului anumitor pături sociale.

În evoluția lexicului românesc, ca urmare a cosmopolitismului manifestat de clasele dominante, se poate vorbi de un jargon turcizant, de un jargon grecizant, ele coexistând în primele decenii ale secolului al XIX-lea, când se folosește un jargon mixt greco-turc. Jargonul grecizant a înflorit sub domniile fanariote și a continuat și în timpul domniilor regulamentare și chiar mai târziu, datorită autorității limbii grecești, folosită de mulți reprezentanți ai protipendadei și pătrunsă concomitent în școală și biserică. Atunci multe grecisme au pătruns și în limba scrisă, mai ales la primii scriitori moderni, unele dintre acestea apărându-le vorbitorilor actuali ca veritabile arhaisme: *evghenie* „noblețe”, *filotimie* „dărnicie”, *metahirisi* „folosi”, *parapon* „necaz, tânguire”, *schepsis* „deliberare” etc.

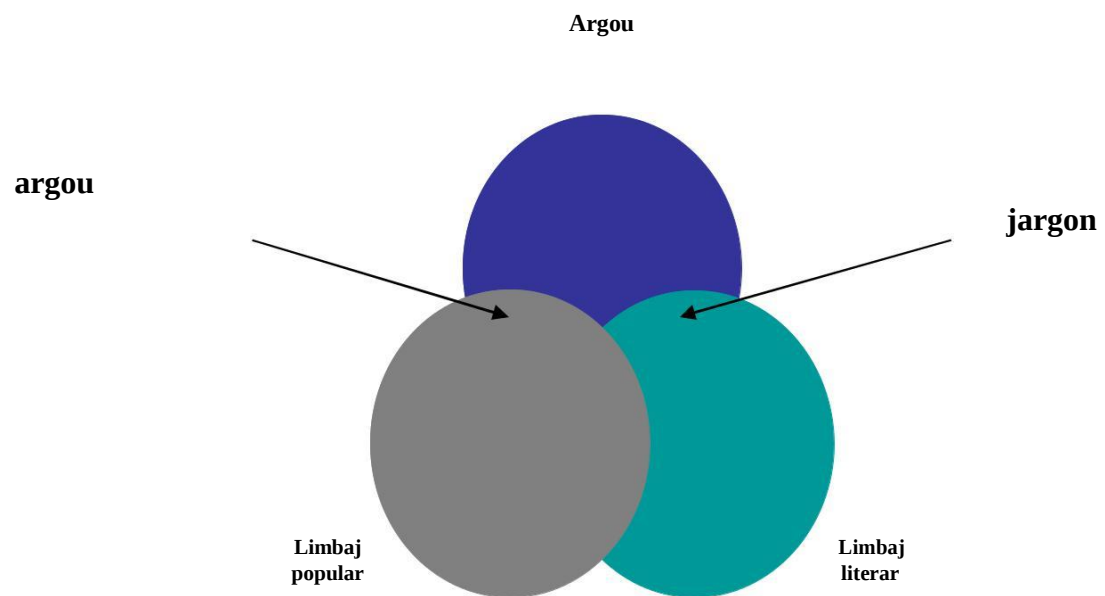
După 1860, s-a conturat și un jargon italianizant (de ordin cultural, savant), promovat de Heliade Rădulescu și un jargon latinizant dezvoltat pe un teren fertil susținut de cuvântul latinist. Cel mai intens se manifestă însă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea jargonul franțuzit în cadrul puternicei influențe franceze cu un rol așa de mare în modernizarea și reromanizarea lexicului românesc. Se introduc numeroase elemente neologice franceze care sunt opuse celor anterioare (turcești și grecești), ajungându-se la galomanie - folosirea exagerată a franțuzismelor de către clasele dominante și de oamenii instruiți, tendință ce se manifestă până astăzi (*afront, a ambeta, a amorsa, a anvizaja, a bria, cecitare, a confia, a devoala, a eflora, a edulcora, a epata, mefianță, mersi, monșer, parol, par exemplu* etc.).

Este meritul unor scriitori și oameni de cultură care au condamnat o asemenea orientare și au ridiculizat în operele lor atât galomania și latinomania, cât și „purismul exagerat”, așezând limba română literară pe o linie firească de dezvoltare (C. Facca, C. Negruzzi, V. Alecsandri, I. L. Caragiale, B. P. Hașdeu, T. Maiorescu etc.).⁵³

În accepția Adrianei Stoichițoiu-Ichim, poziția celor două variante informale, **argoul și jargonul**, în structura stilistică a limbii române poate fi reprezentată conform schemei de mai jos:

⁵² Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale, Dinamică/Influențe/Creativitate*, ed. ALL, 2008, pag. 125

⁵³ Bănică, Gh., P., Mocanu, M., Z., *Limba română contemporană, Vocabularul*, 2005, pag. 70-71



CAPITOLUL 3

RELAȚII SEMANTICE

Studiul lexicului este interesant și important din cel puțin două motive: mai întâi că bogăția unei limbi constă îndeosebi în bogăția și varietatea lexicului ei, în al doilea rând, pentru că schimbările care au loc în societate se reflectă direct sau indirect asupra vocabularului, compartimentul limbii cel mai labil și mai supus influențelor din afară.

Organizarea internă a vocabularului sau sistematizarea sa are la bază criterii lingvistice, vizând conținutul semantic sau forma unităților lexicale. Așa cum s-a demonstrat în capitolul introductiv, cele două laturi ale acestor unități nu sunt niște blocuri monolitice izolate, irepetabile, ci structuri articulate dintr-un număr finit (și restrâns) de componente distinctive, care se repetă, în diverse combinații, în mai multe unități.

Sistematizarea semantică a vocabularului rezultă din decuparea unităților de sens și distribuirea lor pe unități formale. Așa cum s-a anticipat, sensul nu este un da exterior sistemului limbii, ci un rezultat al actului cognitiv-denominativ al acesteia, iar combinarea sensului cu un complex sonor nu este motivată prin natura celor două laturi, fiind arbitrară originar și obligatorie prin convenție socială.

Observând cu atenție raporturile care se stabilesc între forma cuvântului și conținutul sau sensul lui, se constată următoarele fenomene distincte:

3.1. Polisemia (Polisemantism)

Polisemia este prima formă de sistematizare semantică, în sensul că evidențiază distribuirea într-un cuvânt (complex sonor) a mai multor sensuri aflate în anumite relații, deci ea se referă la capacitatea celor mai multe cuvinte dintr-o limbă naturală de a avea mai multe sensuri. Este considerată o categorie semantică fundamentală și universală pentru că se manifestă în orice limbă. Aproximativ 80% din fondul principal al limbilor actuale este compus din cuvinte polisemantice (cifra variază de la o limbă la alta). *Polisemia* caracterizează în primul rând verbele, substantivele și adjectivele. Ea este direct proporțională cu vechimea cuvântului și cu frecvența folosirii lui în limbă.

De exemplu, cuvântul *pământ* are în limba română următoarele sensuri:

1. „planeta pe care locuim”: Pământul este o planetă ca și Marte.
2. „scoarța globului terestru”: O rămă a ieșit de sub pământ.
3. „întindere de uscat”: Salvarea naufragiaților era o fâșie pământ.
4. „teren cultivabil”: I s-a restituit pământul după război.
5. „materie din care este alcătuită partea solidă a globului terestru”: Plantele cresc în pământ.
6. „teritoriu, regiune, ținut”: „după obiceiul pământului...”
7. în locuțiuni și expresii: - „foarte departe”: la capătul pământului;
- „totdeauna”: de când e lumea și pământul;
- „diferență mare”: ca de la cer la pământ.

Se manifestă și la nivelul altor construcții sau structuri:

„Ti-am cântat melodia”:- „Am cântat melodia pe care ai compus-o chiar tu.”

- „Am cântat o melodie compusă de altcineva și tu ai ascultat-o.”

Schimbarea sensului are la bază mecanismul conotației și se realizează prin tropi (figuri de stil), îndeosebi prin metaforă, metonimie și sinecdocă:

- **metafora** este o comparație prescurtată, determinând transferul semantic (în latină se numea *translatio*) ca urmare a asemănării dintre două obiecte;

• **comparația** - în cazul comparației, aceasta este exprimată de cel de-al treilea termen, tertium comparationis, care la nivelul metaforei este subînțeles. Termenul neexprimat (subînțeles) se poate referi la:

- forma obiectelor: *frunte* (la om) - *fruntea dealului*; *aripă* (la pasăre) - *aripa avionului*; *pinten* (la călăreț) - *pintenul cocoșului* sau *pinten de deal*; *cotul* (la om) - *cotul râului*; *limba* (omului) - *limba ceasului*;
- culoarea obiectelor: metal *bronzat* (acoperit cu bronz) - piele *bronzată*; *brumat* (acoperit cu brumă) - *brumat* (de culoarea brumei);
- sunetele produse: omul *murmură* - apa *murmură*; mașina *hârâie* - omul *hârâie*; pisica *miorlăie* - femeia *miorlăie*;
- intensitatea proceselor: *dezastru* (natural) - *dezastru* (social); *tragedie* (specie literară) - *tragedie* (umană reală); *flux* (marin) - *flux* (de oameni); *avalanșă* (de zăpadă) - *avalanșă* (verbală);
- funcțiile obiectelor: *creier* (la om) - *creier* (electronic); *memorie* (la om) *memoria* calculatorului; *brațul* (omului) - *brațul* (macaralei); *capul* (omului) - *capul* (casetofonului);
- impresia sinestezică: îmbrăcăminte *roz* (tinerească, optimistă) - situație *roz*; zile, *calde* - tonuri *calde*, apă *cristalină* - voce *cristalină*; lichid *fierbinte* - dragoste *fierbinte*.

Obiectele (procesele, însușirile etc.) puse în relație pot aparține diverselor regnuri: animat-inanimat (*gura omului* - *gura sticlei*); animat-animat (*mânz* - *mânz* de copil); inanimat-animat (*fluier* - *fluierul piciorului*); inanimat-inanimat (*clopoței* - *clopoței* de luncă).

• **metonimia** realizează schimbarea de sens pe baza *contiguității* (relației constante) logice dintre obiecte. Aceasta poate fi:

- a. spațială: teritoriu administrativ sau încăpere pentru oamenii aflați în interior: țara (teritoriul) - *țara* (poporul), *satul* (teritoriul) - *satul* (locuitorii), *clasa* (sala) - *clasa* (de elevi); recipient pentru conținut: *pahar* (recipient) - *pahar* (de apă);
- b. temporală: *prânz* (masa de la mijlocul zilei) - *prânz* (mijlocul zilei), *oră* (60 minute) - *oră* (lecție);
- c. cauză-efect: *traducere* (acțiune) - *traducere* (rezultat); *atac* (acțiune) - *atac* (jucătorii din atac), *istorie* (proces istoric) - *istorie* (știința istoriei);
- d. produs - locul unde se produce: *vin Drăgășani* - *Drăgășani*, *vin Cotnari* - *Cotnari*, *cașcaval Moeciu* - *Moeciu*;
- e. persoană (inventator, autor) - invenție: *marghilomană* - *Marghiloman*, *un Grigorescu* (tablou de ~) - *Grigorescu* (autorul);
- f. simbol - ceea ce simbolizează: *crucea* (obiectul) - *crucea* (crența creștină), *coroana* (obiectul) - *coroana* (regalitatea);

• **sinecdoca** realizează schimbarea de sens pe baza unei relații cantitative (de incluziune) între obiecte. Unii specialiști o consideră un caz particular al metonimiei (care însă are în vedere o relație calitativă între obiecte). În funcție de sensul relației de comprehensiune, sinecdoca poate fi:

- parte pentru întreg: *cap* (parte a corpului) - *cap* (de locuitor), *gură* (parte a corpului) - *gură* (la plural-persoane de hrănit); *acoperiș* (parte a casei) - *acoperiș* (casă);
- întregul pentru parte: *insectă* (orice insectă) - *insectă* (la plural-pureci, păduchi, ploșnițe), *biped* (animal cu două picioare) - *biped* (om);
- abstract pentru concret: *albastru* (culoare) - *albastrul* (ochilor); *prietenie* (relație abstractă) - *prietenie* (la plural - relații concrete de prietenie), *amintire* (însușire abstractă) - *amintire* (un fapt rememorat).⁵⁴

⁵⁴Toma, I., *Limba română contemporană – privire generală*, Ed. Niculescu, 2001, pag. 81-83

3.2. Sinonimia

Sinonimia este un tip de relație semantică ce se stabilește între cuvinte care au înțelesuri atât de apropiate, încât le considerăm identice. Este cea mai cunoscută formă de organizare semantică a vocabularului. Ea reprezintă capacitatea limbilor de a utiliza mai multe forme pentru a exprima același sens.

De reținut faptul că un termen polisemantic intră în seria sinonimică cu un singur sens și numai cu unul, cel care stă la baza organizării seriei, fiecare sens funcționând ca o unitate independentă: „A venit la ceas târziu”: ceas = „oră” cu sensul „unitate temporală de 60 de minute”, nu și „obiect pentru măsurat timpul”.

De aceea, cea mai clară relație de sinonimie se stabilește numai între cuvintele monosemantice (termenii științifici), care sunt identice ca sens: natriu = sodiu, cupru = aramă.

În cazul cuvintelor polisemantice, diferitele sensuri ale acestora trimit la sinonime diferite, care, la rândul lor, trimit la altele; polisemia se desface deci în sinonimie, rezultând un *câmp de expansiune sinonimică*⁵⁵.

Câmpul de expansiune sinonimică este o modalitate de a arăta diferențele dintre sensurile cuvântului polisemantic, dar și o posibilitate de organizare a cuvintelor în serii sinonimice:

a ridica (o greutate) = a sălta = a înălța;
a ridica (mânele) = a sufla;
a ridica (o casă) = a zidi = a construi;
a ridica (masele) = a mobiliza = a strânge = a aduna;
a ridica (prețurile) = a crește = a urca = a mări;
a ridica (o pedeapsă) = a suspenda = a desființa = a anula;
a (se) ridica, (de pe scaun) = a se scula, a se sălta;
a (se) ridica (la luptă) = a se răzvrăti, a se răscula.

Este evident că substituirea unui cuvânt cu sinonimul său nu se poate face în orice context; *a ridica* este sinonim cu *a sălta* într-un context ca: „*Ridică* (saltă) scaunul, ca să pot mătura!”, substituție care nu mai este posibilă în contextele: „*Și-au ridicat* o vilă într-un an.”; Sanctiunea *a* *fost* *ridicată*.”

Condițiile

sinonimiei:

a) identitatea obiectului (a referentului) denumit de termenii sinonimi, condiția fiind ca substituția să se facă în aceeași variantă stilistică. Din perspectiva acestei condiții, nu sunt sinonime între ele cuvintele din seriile: varză și curechi; porumb și cucuruz; cartofi, barabule și picioci; cioban, oier și mocan; zăpadă, nea, omăt (deși trimit la același referent), pentru că ele nu se pot înlocui unul pe celălalt într-un context care aparține limbii literare.

Un context de tipul „S-a scumpit varza pe piață de la 3 la 5 lei/kg” nu permite substituirea cu regionalismul curechi. Sau un anunț meteorologic ca: „Au căzut cantități mari de zăpadă în zonele de munte” este afectat stilistic în urma substituției zăpadă / omăt. (Au căzut cantități mari de omăt în zonele de munte), pentru că selecția unui termen popular este inadecvată în mass-media din zilele noastre.

Din aceleași considerente nu sunt sinonime perfecte două cuvinte dintre care unul este neologism (marcat „livresc” în DEX), pentru că termenul livresc are o frecvență (și de aici o accesibilitate) mai redusă față de termenul normal. A nara este definit prin sinonimia cu a povesti, având în plus marca livresc. Și în acest caz utilizarea lui a nara în comunicarea curentă este greu tolerată

b) **identitatea sau echivalența de sens** care trebuie să meargă până la un număr cât mai mare

⁵⁵V. Șerban și I.Evseev, Vocabularul românesc contemporan, Ed. Facla, Timișoara, 1978, P- 202.

⁵⁶Dicționar general de științe. Științe ale limbii, Ed. Științifică, București, 1997, p.457).

de trăsături semantice comune, de preferat toate, ceea ce este posibil numai în cazul cuvintelor monosemantice. Exemple de sinonime între care există identitate de sens (*lizibil* = *citeț*; *potasiu* = *kaliu*; *eronat* = *greșit*).

c) posibilitatea substituirii sinonimelor în același context, substituie care să nu antreneze alterarea sensului global al mesajului: „A sosit pâine *caldă* / *proaspătă*”; „În urma concursului el s-a dovedit un elev *inteligent* / *deștept*.”

Dacă se respectă strict aceste condiții: identitatea de sens, de comportament contextual și de variantă funcțională a două sau mai multe cuvinte definim fenomenul ca *sinonimie în sens restrâns*.

Tipologia sinonimelor

Având în vedere echivalența de sens, sinonimele trebuie să aibă un număr cât mai mare de componente de sens comune (de preferință toate). Din această perspectivă se pot clasifica⁵⁷: astfel:

a) sinonime perfecte (totale), care nu se diferențiază prin nicio trăsătură de sens (au aceeași definiție semantică): *azot* = *nitrogen*; *stibiu* = *antimoniu*; *circumlunar* = *perilunar*; *mister* = *enigmă*; *vorbăreț* = *guraliv* = *locvace*; *a scrânti* = *a luxa*; *vlăguit* = *istovit* = *epuizat* = *extenuat*;

b) sinonime imperfecte (parțiale) care se diferențiază numai printr-o componentă de sens graduală: *teamă* = *frică* („grad nedeterminat”) și *spaimă* = *groază* („grad maxim”, alături de componentele de sens comune tuturor celor patru termeni); *deștept* = *inteligent* („grad nedeterminat”) față de *genial* („grad maxim”) și *isteț* = *ager* („grad mic”), alături de trăsături comune celor cinci sinonime („apreciere în plus privind inteligența”);

c) sinonime care au câte o componentă de sens diferită: *dușumea* = *podea*
- trăsătură de sens comună: „partea de jos a unei încăperi”;
- trăsătură de sens proprie: „numai din scânduri” (*dușumea*) și „din orice material” (*podea*), trăsătură care poate fi neglijată în anumite contexte;

d) sinonime care prezintă atât diferențe graduale, cât și semantice, dar limitate cantitativ: *cald*, *călduț*, *căldicel*, *fierbinte*, *clocotit*, *canicular* - se definesc toate ca „apreciere în plus privitoare la temperatură; se regroupează prin trăsături de sens diferite (uneori neglijabile): *cald* „grad nedeterminat”; *călduț* = *căldicel* „grad mic”; *fierbinte* „grad mare”; *canicular* „grad maxim”; *clocotit* (*tor*) „grad maxim” + „proces de fierbere”; *dogoritor* „grad maxim” + „emanație de căldură”.

Chiar dacă sunt identice ca sens, substituția în context a sinonimelor nu este întotdeauna posibilă: *a muri* = *a pieri* = *a se prăpădi* admit subiect animat (A murit cobaiul”), pe când *a deceda* = *a răposa* = *a dispărea* admit doar subiect animat uman (A decedat un om”).

Când **sinonimele** sunt **specializate contextual**, restricția de context are importanță pentru definirea riguroasă a sensului: *modic* - (foarte) mic, *exorbitant* = (foarte) mare, primele sinonime (*modic*, *exorbitant*) apărând numai: în combinație cu *prețuri*, *valori*, ceea ce restrânge condițiile de sinonimie, între sinonime pot să apară diferențe de registru stilistic, care se manifestă sub formă de restricții contextuale: *a deceda* se utilizează numai în stilul administrativ, *a crăpa* numai în stilul familiar sau argotic, iar *a sucomba* numai în stilul literar pretențios (livresc).

Restricțiile contextuale și stilistice sunt foarte importante în analiza sinonimelor, pentru adecvata lor folosire în vorbire sau în texte; respectarea condițiilor semantice și contextuale face din sinonime o posibilitate de rafinare a expresiei lingvistice.

3.3Antonimie

Este raportul semantic cu cea mai evidentă implicare în organizarea vocabularului. Ea se poate defini ca relația între cuvinte cu sens contrar (sau „diametral opus” cum se mai spune, pentru a deosebi antonimele de alte cuvinte cu sens opus, dar nu contrar). Există o antonimie logică, obiectivă, care este implicată în lucruri din realitatea extralingvistică: *noapte* - *zi*, *iarnă* - *vară*, *dimineață* - *seara*, și o antonimie pe care o stabilesc vorbitorii.

⁵⁷ *Dicționar de științe. Științe ale limbii*, Ed. Științifică, București, 1997

În enunțul: „Am văzut două filme, unul *bun* și altul *prost*, sensul antonimelor *bun - prost* reflectă o apreciere subiectivă. De aceea se spune că antonimia ca fenomen lingvistic acoperă atât cuvintele care denumesc noțiuni contrare (*iarnă - vară, dimineață - seară, bărbat - femeie, viață - moarte, îngheț - dezgheț*), cât și pe acelea puse de vorbitori în evidență („Ce *grea* este valiza neagră și ce *ușoară* este valiza gri”). Antonimele sunt fixate perechi și, de aceea, par mai puțin dependente de context sau de o situație de comunicare. De exemplu, în mintea oricărui vorbitor este asociat *mic* cu *mare*, *tânăr* cu *bătrân*, *sărac* cu *bogat*, *adevăr* cu *minciună* etc.

Între două cuvinte care sunt antonime trebuie să existe:

a) o dimensiune de sens comună (asemănare semantică implicând componente de sens comune) care le unește, asigură legătura:

- *leneș* - *harnic* se referă la „atitudine față de muncă”;
- *inteligent* - *prost* se referă la „capacitate intelectuală”;
- *căldură* - *frig* se referă la „temperatură”;

b) componente de sens diametral opuse (contrare) care stau la baza opoziției între termenii perechi:

- *harnic* („plus muncă”) - *leneș* („minus muncă”);
- *inteligent* (prezent „inteligentă”) - (absent „inteligentă”);
- *căldură* („temperatură scăzută”) - *frig* („temperatură ridicată”).

Antonimele aparțin mai multor *părți de vorbire*, dintre care cele mai numeroase sunt adjectivele și substantivele:

- * adjective: *cinstit - necinstit; citeț, lizibil - neciteț, ilizibil*;
- * substantive: *speranță, nădejde - disperare, deznădejde; bucurie - tristețe*;
- * verbe: *a aprinde - a stinge; a (se) agrava - a (se) ameliora*;
- * adverbe: *aproape - departe, aici - acolo; înăuntru - afară*;
- * pronume (nehotărâte sau negative): *unul - toți; totul - nimic; toți - nimeni*.

Unele cuvinte se definesc prin antonimele lor: *prost* „lipsit de inteligență”, *fricos* „care are puțin curaj”, *curajos* „care nu cunoaște frica”.

Clasificarea antonimelor:

1. În funcție de **dimensiunea semantică**⁵⁸ antonimele pot fi:

- antonime polare, care nu admit termeni intermediari: *soț / soție*;
- antonime scalare, care admit gradarea și care sunt adesea legate de proceduri de comparare: *mare / mijlociu / mic; fierbinte / cald/rece*;
- antonime contradictorii: *celibatar (necăsătorit) / căsătorit*;
- antonime contrarii: *a urca / a coborî*;
- antonime reciproce: *a cumpăra / a vinde* etc.

2. În funcție de **structura cuvântului** avem:

- antonime cu radicali diferiți: *corect - greșit; frig - căldură, întuneric - lumină; trecut - viitor; a veni - apleca*;
- antonime cu același radical stabilite prin prefixe și sufixe: *corect - incorrect; disciplinat - indisciplinat; noroc - nenoroc; moral - imoral; reversibil - ireversibil; hipotensiv - hipertensiv; cărticică - cărțoaie; căscioară - căsoaie* etc.

Aceste antonime au o marcă formală (prefixul, sufixul) care subliniază antonimia. Prefixele cu care se formează în general antonime sunt: *ne-, non-, in-, i-, des-, dez-, dis, de-* etc.

3.4. Omonimia

Este o formă de structurare semantică asemănătoare cu polisemia (unii specialiști le consideră un singur fenomen) prin faptul că privește exprimarea unor sensuri complet diferite prin

⁵⁸ *Dicționar de Științe. Științe! ale limbii*, Ed. Științifică, București, 1997, p. 56

forme (expresii) identice. Principala deosebire constă în aceea că omonimele nu au trăsături semantice (seme) comune, fiind considerate cuvinte distincte, nu sensuri ale aceluiași cuvânt. Apariția omonimelor nu este rezultatul unor procese motivate lingvistic, ci mai degrabă jocul unor coincidențe. Acest fapt are două efecte contrarii:

- a) omonimia e considerată o „boală” a limbii, împotriva căreia se adoptă diverse „tratamente”;
- b) omonimia constituie o sursă de efecte expresive (calambururi, ambiguități etc.), fiind importantă pentru stilistică.

Descrierea componentială a omonimelor arată că ele nu prezintă seme substanțiale (importante) comune: *a semăna* = verb: denumește acțiunea de a arunca sămânța în solul special pregătit în vederea obținerii unei viitoare recolte; *a semăna* = verb: denumește starea de asemănare între persoane sau obiecte pe baza unor anumite trăsături. Omonimele au și etimoane diferite: primul provine din lat. *seminare*, al doilea din lat. *similare*. Cele două caracteristici menționate deosebesc omonimia de polisemie, aceasta din urmă vizând sensuri care au seme substanțiale (importante) comune și același etimon (un exemplu de sens cuprins în *a semăna* este verb denumește acțiunea de a arunca vorbe, sugestii, aporuri într-un mediu suspicios pentru a obține dezbinarea).

Omonimia este un fenomen raportat cel mai frecvent la lexic, dar ea poate fi identificată și la nivelul morfologiei (*cântă* la pers. 3 sg. și *cântă* la pers. 3 pl.), al sintaxei (*lauda prietenilor* = prietenii laudă pe cineva, prietenii se laudă, prietenii sunt laudați de cineva) sau la nivel lexicogramatical (adj. *frumos* și adv. *frumos*).

Sursele omonimiei pot fi:

- a) evoluții fonetice sau restructurări morfologice convergente ale unor cuvinte diferite: lat. *incendere* și *incingere* = rom. *a încinge*¹; *a încinge*²;
- b) coincidența formală dintre cuvinte împrumutate din limbi diferite: *lac*¹ = lat. *Lacus*; *lac*² = germ. *Lack*;
- c) derivarea de la aceeași rădăcină cu sufixe omonime: *ciocănaș*¹ = ciocan mic; *ciocănaș*² = muncitor care sparge sarea cu ciocanul în ocnă;
- d) ruperea legăturii dintre sensurile unui cuvânt polisemantic: *lună*¹ = astru, satelit al pământului; *lună*² = interval de timp egal cu a 12-a parte dintr-un an.

Omonimele pot fi:

- 1) totale sau propriu-zise, când au toate formele identice și aparțin, bineînțeles, aceleiași părți de vorbire (*bancă*¹ = scaun lung – *bancă*² = instituție bancară);
- 2) parțiale sau pseudomonime, când au numai anumite forme identice, diferențiindu-se prin altele (*corn/corni* – *corn/coarne* – *corn/cornuri*).

Omonimele totale care funcționează în același dialect și același limbaj (stil) sunt considerate omonime intolerabile (exemplu: *bucătărie*¹ = încăpere destinată pregătirii mâncării – *bucătărie*² = ocupația celor care pregătesc mâncarea). Celelalte omonime totale, care constituie majoritatea, și omonimele parțiale sunt omonime tolerabile, întrucât pot fi deosebite unele de altele cu ușurință. Un factor important din acest punct de vedere îl constituie diferențierea pe sfere de utilizare: profesională (*bor*¹ = metaloid aflat în sărurile acidului boric – *bor*² = unul dintre borurile pălăriei), dialectală (*rudă*¹ = rudenie – *rudă*² = prăjină) sau cultural-istorică (*dietă*¹ = regim alimentar – *dietă*² = adunare legislativă în trecut). În această categorie intră, de asemenea, omofonele (cuvintele care se pronunță identic, dar se scriu diferit: *întruna* și *într-una*) și omogramele (cuvintele care se scriu în același fel, dar se pronunță diferit: *cópii* *coplí*), alte varietăți ale omonimelor parțiale.

Căile de evitare a omonimiei sunt:

- a) înlocuirea în timp a unuia dintre omonime (*păcurar*¹ = cioban a fost înlocuit în zonele petroliere unde există omonimul *păcurar*² = vânzător de păcură de sinonimul *cioban*);
- b) adăugarea unui determinant (*capră de tăiat lemne*, pentru a o deosebi de animalul cu nume omonim);

c) diferențieri morfologice (*cot¹-coturi, cot²-coate, cot³-coți*). Precizăm că, deși principal deosebirea dintre polisemie și omonimie este clară, ea nu este ușor de operat în toate cazurile, cu atât mai mult cu cât unele sensuri au atât relații de polisemie cât și relații de omonimie.

De exemplu: *cap¹* cuprinde sensurile: extremitatea superioară a corpului, în care se află creierul, căpătâi, căpetenie, un vârf al unui obiect și se raportează omonimie la *cap²* parte de uscat care înaintază în mare și la *cap³* viață.

Omonimia poate reprezenta criteriu de caracterizare a unei limbi. Specialiștii apreciază că limba română nu are predispoziție pentru omonimie (dicționarele speciale pe această temă înregistrează circa 1400 de cuvinte omonime). Dintre explicațiile propuse, reținem preferința limbii române pentru cuvinte polisilabice, care nu favorizează omonimia (aceasta afectează mai ales termenii monosilabici), și acțiunea distructivă a legilor fonetice mai ponderată în raport cu alte limbi (ducând, deci, mai puțin frecvent la evoluții formale convergente până la identitate).⁵⁹

3.5. Paronimia

Nu constituie o formă de organizare a vocabularului, dar afectează sistematizarea corelației dintre materia semantică și inventarul unităților de expresie. De aceea, considerăm oportună studierea ei în cadrul capitolului privind structura semantică. Mai ales că se raportează într-o măsură importantă la omonimie și la sinonimie. Specialiștii nu au o părere unitară privind definirea conceptului de paronimie. Cea mai restrânsă accepție introduce atât condiția de asemănare formală, (diferența acceptată fiind de un fonem) cât și pe cea de apropiere semantică. Cea mai largă cuprinde în sfera paronimiei și omonimia (păstrând numai o condiție generală de identitate sau asemănare a expresiei). O definiție potrivită ni se pare cea care consideră paronime cuvintele insuficient diferențiate din punct de vedere formal. Limita poate fi de un sunet pentru cuvintele scurte și de 2-3 sunete pentru cuvintele lungi și cu sensuri confundabile. Exemple: *fisă-fișă, învederat-inveterat, animare – animație*. Diferența nu constă însă numai în numărul de sunete pe care paronimele nu le au în comun, ci privește și alte aspecte, ceea ce face ca fenomenul paronimiei să fie mai complicat decât pare la prima vedere. În primul rând, nu orice cuvinte care se deosebesc între ele printr-un sunet sunt paronime, întrucât sunetul respectiv poate să reprezinte până la 50 % din materia fonetică a acestor cuvinte, având, deci, o încărcătură distinctivă foarte mare (exemple: *an-ac, ac-ca, al-alt*). În al doilea rând, sunetul sau sunetele respective pot fi mai apropiate sau mai îndepărtate din punct de vedere articulatoriu, cele mai puțin distinctive fiind cele care au una sau mai multe trăsături articulatorii comune: calitatea de vocală (nu există alternanță paronimică între vocală și consoană), modul și/sau locul de articulare etc. (vezi s-Z, l-r, l-n, g-j, p-b, c-g etc.). În al treilea rând, diferenței de sunet i se poate asocia poziția acestuia, situarea în radical sau în afix, slaba contribuție semantică la diferențierea celor două cuvinte (acesta este, de fapt, modul în care este implicat sensul în caracterizarea paronimelor) etc. De altfel, aceste aspecte sunt avute în vedere atunci când se face clasificarea paronimelor:

a) în funcție de numărul de foneme diferite: un fonem (*emigra-imigra*), două foneme (*colabora-corobora, diferend-deferent*), trei foneme (*diureză-diurie*), patru foneme (*fortuit-forțat, concesie-concesiune*);

b) în funcție de poziția generală a fonemului diferențiator: inițială (*eminent—iminent*), antemediană (*coregență-corigentă*), mediană (*famat-fanat*), postmediană (*băiaș-băieș*), finală (*original-originar*), translată (*jtiniță-jintiță, releva-revela*);

c) în funcție de poziția fonemului diferențiator în structura cuvântului: în radical (*afazie-afrazie*); în prefix (*prenume-pronume*), în sufix (*aventurist-aventuros, concesie-concesiune*), în elemente de compunere (*etiologie-etologie*);

⁵⁹Toma, I., *Limba română contemporană – privire generală*, Ed. Niculescu, 2001, pag. 84-85

d) *în funcție de categoria lexico-gramaticală a termenilor*: substantiv-substantiv (*erupție-irupție*), substantiv-adjectiv (*penar-penal, miner-minier*), adjectiv-adjectiv (*familial-familiar*), adjectiv-adverb (*brut-bruto*), verb-verb (*apropia-apropria*);
e) *în funcție de forma de diferențiere*: prin corelație, sau alternanță (*alocație-alocuție, confuzie-contuzie*), prin translație, sau metateză (*releva-revela*), prin adăugare sau alternanță cu zero (*albastru-alabastru, scală-escală*).

Paronimia trebuie delimitată de alte fenomene, cu care este confundată uneori: variantele regionale (*lăcrăma-lăcrima*), derivatele sinonimice (*fetiță-fetică*), derivatele motionale (*student-studentă*), baza și derivatul (*ață-ațică*), omonimele imperfecte (*arlechine-arlechini*), perechile articulat-nearticulat (*împrejur-împrejurul, înainte-înaintea*).⁶⁰

Atracția paronimică este o greșală de exprimare produsă de apropierea formală dintre paronime, care constă în faptul că unul dintre termenii paronimi, care e mai frecvent în limbă (mai cunoscut vorbitorilor) îl „atrage” pe cel care este mai puțin cunoscut, substituindu-i-se acestuia din urmă în procesul comunicării verbale: „analiză *literală*” în loc de „analiză *literară*”. În situația în care fiecare dintre termenii seriei paronimice (dublet sau triplet) este *neologism* mai puțin accesibil, eventual termen specializat, posibilitatea erorii lingvistice este mai mare.

⁶⁰ Toma, I., *Limba română contemporană – privire generală*, Ed. Niculescu, 2001, pag. 87-88

CAPITOLUL 4

DINAMICA ÎMBOGĂȚIRII VOCABULARULUI PRIN PROCEDEE INTERNE

Se poate vorbi de o dinamică a vocabularului limbii române, de o creștere cantitativă a lexicului. Această creștere depinde fie de mijloacele interne, prin formarea unor noi cuvinte din materialul lingvistic existent, fie de mijloacele externe, prin împrumuturi din alte limbi. Între cele două căi există o strânsă legătură, puncte de contact, o corelație, dar și unele trăsături care le diferențiază. Proporția dintre mijloacele interne și cele externe depinde de normele dezvoltării și de etapele prin care trece limba. Mijloacele interne sunt mai active decât cele externe, întrucât funcția lor fiind generativă, constituie esențialul în limbă.⁶¹

În programa predării limbii române la nivel gimnazial, distingem cele trei mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: derivarea, compunerea și conversiunea.

4.1. Derivarea

Prin **derivare** se înțelege formarea de cuvinte noi ori cu sens nou prin afixare, adică prin adăugarea unor afixe prefixate ori sufixate la baze lexicale diferite. În opoziție cu derivarea prin adaos de afixe, **derivarea regresivă** constă în identificarea unei baze care poate funcționa în calitate de cuvânt nou ori cu sens nou, prin înlăturarea afixelor.

Unitățile de la care se formează derivate se numesc *baze, forme lexicale primare, cuvinte primitive sau simple*; baza împreună cu derivatele formează o *familie de cuvinte, un șir derivativ*.

Afixele derivative sunt: sufixe, sufixoide, prefixe, prefixoide (moștenite sau împrumutate).

Derivarea cu afixe se caracterizează, în zilele noastre, prin menținerea pe primul loc – ca importanță cantitativă și calitativă – a sufixării și printr-o sporire marcantă a derivatelor cu prefixe. În ambele situații, cele mai productive afixe sunt cele neologice, cu etimologie multiplă.

a) **Sufixarea** rămâne, în continuare pe primul loc între procedeele interne, distingând în perioada postdecembristă derivate „necesare” și derivate „de lux”.

În domeniul sufixării, derivatele „necesare” reprezintă cuvinte cu funcție denominativă și sens denotativ, având rolul de a „umple” un „gol” lexical sau de a propune un termen mai adecvat. Majoritatea derivatelor denotative se realizează cu ajutorul unor sufixe neologice:

- substantive: *-ism* (bombasticism, evazionism, mafiotism) și corelativul său *-ist* pentru nume de agent (caloriferist, cenaclist, cimentist, ecluzist, laserist, rulmentist); *-itate* (adresabilitate, atracțiozitate, decapotabilitate, directitate, prozaicitate, postumitate);
- adjective: *-bil* (circulabil, jucabil, schiabil); *-al* (impresarial, epicentral, timbral); *-istic* (estradistic);
- verbale: *-iza* (acutiza, aluniza, căminiza, croniciza, esențializa, secretiza); de la verbele respective se formează numeroase substantive cu sufixul abstract *-re* (cartelizare, contorizare, dolarizare, etapizare).

Dintre sufixele vechi românești, se creează derivate cu caracter denotativ în *-ar* (cuptorar, chioșcar, drumar), *-iță* (barmaniță, dulgheriță, primăriță), *-a* (xeroxa, falimenta), *-i* (hingheri, pisici).

Derivatele „de lux” sunt creații cu caracter expresiv. Majoritatea au caracter ironic sau glumeț, fiind formate cu ajutorul unor sufixe vechi, populare: *-ar* și *-tor*, moștenite din latină (boschetar, dughenar, gărar, scăunar, șmenar, țepuitor); *-ac* din slava veche (răspândac, zvonac), *-ui* din maghiară (șmenui, țepui), *-giu* din turcă (bancagiu, tarabagiu).

⁶¹Jordan I., Limba română contemporană, EDP, București, 1978, pag 293

Sub aspect stilistic, efectul de surpriză asupra receptorului este mai puternic în situațiile când derivatul realizează un contrast între un sufix neologic și un cuvânt-bază vechi și popular (dughenizare, maidanez, sufletist, tupeist, urechist) sau invers (aplaudac, buticar, clovnesc, coșmăresc, panicos).

Sensurile peiorative proprii limbajului publicistic se creează cu ajutorul unor sufixe neologice (sau chiar livești) specializate: -ită, preluat din terminologia medicală (spionită, televizionită), -iadă, cunoscut din terminologia sportivă (cuponiadă, dosariadă, mineriadă).⁶²

Trebuie, de asemenea, menționat numărul relativ însemnat de derivate sufixale având ca bază antroponime și, mai rar, toponime. Cele mai numeroase sunt adjectivele derivate de la nume de persoană cu sufixele -ian (barbian, caragian, cărtărescian, dinescian), -esc (chaplinesc), -ist (gorbaciovist); verbe formate cu sufixul -iza(re) de la antroponime și toponime (barbiza, cehoviza, bulgarizare, cotoćenizare, iugoslavizare); substantive în -ism (bucureștenism, ceașism, dejism, stalinism).⁶³

b) **Prefixarea** a înregistrat în ultimele decenii o creștere constantă, mai evidentă în stilul tehnico-științific și în cel publicistic.

Deși cele mai productive sunt prefixele neologice, cu caracter cult și etimologie multiplă, se înregistrează și un număr relativ redus de cuvinte derivate cu prefixe vechi, de origine latină ca în-/îm- (îmborcăna, încifra, înnaveta) sau slavă veche, precum ne- (nediseminare, neprotejat, neșifonabilitate). Între prefixele neologice „la modă” în stilul publicistic (mai ales după 1989) predomină cele negative. Cele mai numeroase derivate substantive și adjective cu sens negativ, formate pe teren românesc, conțin prefixele anti- (antiacademic, antiartistic, antibraconaj, anticancer, anticarie, anticomunism, antireclamație), la care se adaugă contra- (contramanifest); i(n)- (inasortabil); (non)autor, (non)carte, (non)om).

O productivitate remarcabilă se observă în cazul prefixelor neologice care exprimă ideea de superlativ: super- (superaccesorizat, superautomobil, supercalculator, supercupă); supra- (supraalbire, supracongelat, suprapoluat); hiper- (hiperdezvoltat, hipersensibilizat).

Un mare număr de derivate prefixate formate pe teren românesc exprimă sensuri temporale cu ajutorul prefixelor latino-romanice: ante- (antecalculație, anteprogramat); pre- (prealabil, preambalare, precomandă, prespălat); post- (postcomunist, postcurativ, postdecembrist). Alte prefixe neologice productive sunt co- (colider, copatron, coregizor, coscenarist) și iterativul re- (reactualiza, realegere, recalifica, refolosibil, revopsire).

Scrierea derivatelor, prefixelor și sufixelor a suferit câteva modificări, conform DOOM2. Majoritatea derivatelor cu prefixe se scriu, de regulă, într-un singur cuvânt: antemeridian, antipersonal, a circumscrie, a dezvinovăți, interregional, a juxtapune, nonviolență, a răsciti, etc. Derivatele cu prefixe se deosebesc astfel de locuțiunile cu o structură asemănătoare, care se scriu în cuvinte separate (non troppo), precum și de formațiile noi sau / și ocazionale, care se scriu cu cratimă (non-EU „din afara Uniunii Europene”).⁶⁴

Se scriu cu cratimă între prefix și cuvântul de bază anumite derivate cu prefixe (acest mod de scriere corespunzând unei rostiri mai insistente): ex- „fost” (*ex-prim-ministru*, *ex-președinte*), ex- „în afară” (se scriu într-un cuvânt **a exînscrie*); *non-eu*, *ante-’89*, *post-’89*, *anti-Maiorescu*, *ne-Ionescu*, *pro-Ionescu*, *pro-NATO*, *non-a*.

Cuvintele derivate cu sufixe se scriu într-un singur cuvânt, chiar dacă sunt formate de la cuvinte scrise cu cratimă (albaiulian, burtăverzime, negruvodean, târgujian, târgumureșean). Excepție fac derivatele cu sufixe de la abrevieri literale (R.A.T.B.-ist) sau de la litere (X-ulescu).

4.2. Compunerea

Procedeul compunerii constă în crearea unui cuvânt cu un sens nou, din combinarea a două sau mai multe unități lexicale independente în lexic. Astfel din cuvintele floare și soare se creează

⁶² Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale*, Dinamică, influențe, creativitate, ed. All, 2008, pag 8

⁶³ Idem, pag 9

⁶⁴ Academia Română, DOOM2, București, 2005, pag LXII

compusul floarea-soarelui. Cuvintele care intră într-un compus își pierd individualitatea semantică și gramaticală.

Elementele care intră în compunere pot fi din aceeași clasă (zi-muncă, ochiul-boului) sau din clase diferite (binefacere). Există mai multe procedee de legare a elementelor componente:

- a) compunerea prin juxtapunere (fiecare component rămâne flexibil, dar ca sens formează o unitate: *gura-leului*; *G=D gurii-leului*);
- b) compunere prin joncțiune (în care elementele componente sunt legate prin elemente relaționale: *buhai-de-baltă*, *drum-de-fier*).
- c) compunere prin contopire (componentele nu-și mai păstrează individualitatea morfologică și primesc mărcile paradigmactice la sfârșit, deci compusul apare ca unitate nu numai semantică, ci și gramaticală: *vinars*, *untdelemn*, *trifoi*)⁶⁵.

Abrevierea este o altă modalitate de compunere care se realizează:

- 1) din părți de cuvinte și cuvinte: ROMARTA (arta română);
- 2) din inițialele cuvintelor: C.F.R. (căile ferate române);
- 3) din inițiale și fragmente de cuvinte : TAROM (transporturi aeriene române)

Compusele se pot clasifica și din punct de vedere istoric: unele sunt moștenite din limba latină, deci compunerea s-a realizat înainte de a se putea vorbi de limba română (trifoi<lat. trifolium, primăvară < lat. primavera, miazănoapte<lat. media noctem), altele sunt formații românești, în limba comună (zgârie-brânză), savante, care pot fi împrumutate (capel-maistru, glasvand) sau traduse dintr-o limbă străină prin copierea procedului cu elemente românești(fărădelege traduce sl. bezzaconnie).⁶⁶

Frecvent întâlnite în presa actuală sunt creațiile ocazionale: actor-cântăreț, adresă-cerere, cabană-restaurant, avion-pirat, partidă-cheie, femeie-primar, oraș-grădină, etc. .

Compunerea „savantă” (cu prefixoide și sufixoide) a pătruns în presă sub impactul stilului tehnico-științific și al unor modele „hibride” cu circulație internațională, atestate și în franceza actuală. Dintre compusele realizate pe teren românesc cele mai numeroase conțin prefixoidele aero-, agro-, audio-, auto¹-, auto²-, bio-, cine-, electro-, foto-, macro-, micro-, radio-, tele-, video- (autoapreciere, autocasetofon, auto-moto-velo-sport, radiocenaclu, teleconcurs, etc)

Între prefixoidele „la modă”, cel mai productiv pe teren românesc este mini- (miniaparat, miniaragaz, minia avion, minifotbal, miniinterviu, etc)

Compusele cu sufixoide sunt mai puțin numeroase: *muscadid*, *imnologie*, *robotologie*, *transplantologie*, *secretomanie*.

4.3. Conversiunea

Conversiunea sau schimbarea valorii gramaticale este un mijloc intern de îmbogățire a vocabularului care constă în trecerea unui cuvânt de la o parte de vorbire la alta.

Astfel, **substantivele** care denumesc: părțile zilei, zilele săptămânii, lunile anului, anotimpurile, atunci când au valoare temporală (îndeplinesc funcția sintactică de complement circumstanțial de timp) și nu sunt însoțite de adjective, devin adverbe: *Toamna culegem roadele* (adv.). Și alte substantive pot deveni adverbe, ca de exemplu: ochi, pușcă, buștean, ocnă, tun, măr, etc.: *L-am bătut măr*. (adv.). Totodată, substantivul grație poate deveni prepoziție în dativ, ca în exemplu *Grație mamei am reușit*.

Adjectivele pot deveni și ele substantive (femeie bărbată, oraș fantomă, pantofi balerini). Dacă un adjectiv va arăta trăsătura verbului, acesta va deveni adverb: *Elevul scrie frumos* (adv.).

Pronumele își poate schimba valoarea morfologică, fie în substantiv prin articulare (*eul* liric, sinele), fie în adjectiv pronominal datorită determinantului său (cartea *sa*, *acești* copii, *orice* om, *însuși* elevul, etc.). Pronumele relativ „ce” poate fi întâlnit și ca adverb, în construcții exclamative de tipul: *Ce frumoasă se făcu!*

⁶⁵Iordan I., Limba română contemporană, EDP, București, 1978, pag 307

⁶⁶Iordan I., Limba română contemporană, EDP, București, 1978, pag 308

Verbul devine adjectiv atunci când se află la modul gerunziu acordat (*mâini tremurânde, ochi lăcrimânzi*) sau adverb când se află la modul participiu (*vorbește deschis*). Totodată, verbul aflat la modul participiu poate deveni prepoziție a dativului: *mulțumită mamei*(de la verbul *a mulțumi*), sau substantiv, prin articulare (*Rănitul* a fost dus la spital.).

Și **adverbul** își poate schimba valoarea morfologică devenind:

- substantiv, prin articulare: *Binele* pe care mi l-ai făcut va fi răsplătit.
- adjectiv invariabil: *așa oameni, damă bine*, etc.
- conjuncție: Vorbea *ba* de una, *ba* de alta.
- prepoziție a genitivului: *deasupra pădurii, înaintea grupului*, etc.

Interjecția, prin articulare, devine substantiv: *Oful meu nu-l știe nimeni*.

Conjuncția adversativă „iar”, atunci când are sensul de „din nou” devine adverb: A venit *iar* ploaia. Nici **prepoziția** „de” nu este mai prejos, ea devenind conjuncție când se poate înlocui cu *dacă*. Fiecare parte de vorbire își poate schimba valoarea gramaticală în contexte diferite.

Deși în limba română conversiunea este un procedeu mai puțin productiv, Dicționarul de cuvinte recente , ediția a doua, 1997 (Dumitrescu Florica), înregistrează mai ales adjective substantivizate: *agravantă* (circumstanță agravantă), *anticoncepțional* (pilulă anticoncepțională), *audiovizual*, *antiglont* (vestă anti-glont).⁶⁷

⁶⁷ Stoichițoiu-Ichim, Adriana, Vocabularul limbii române actuale, Dinamică, influențe, creativitate, ed. All, 2008, pag 8

CAPITOLUL 5

METODE ȘI PROCEDEE FOLOSITE ÎN STUDIAREA LIMBII ROMÂNE

5.1. Importanța studierii limbii române în școala românească

Studierea limbii române în școală prezintă o importanță inestimabilă, pentru că:

- limba română este expresia cea mai cuprinzătoare a ființei naționale a poporului român, ea identificându-se, de fapt, cu existența milenară a acestui popor, cu modul lui particular de a înțelege existența, cu momentele istorice cruciale prin care i-a fost dat să treacă, cu bucuriile și tristețile trăite din plin într-un spațiu geopolitic destul de vitreg, cum atât de inspirat spune poetul: „Limba noastră-i o comoară/ În adâncuri înfundată,/ Un șirag de piatră rară/ Pe moșie revărsată.// Limba noastră-s vechi izvoade,/ Povestiri din alte vremuri/ Și cetindu-le-nșirate,/ Te-nfiori adânc și tremuri”;
- limba română este limba oficială a statului național român, independent și indivizibil, iar însușirea ei de către cetățenii lui devine, în primul rând, o necesitate dictată de imperativele intercomunicării verbale, în cadrul vieții sociale, economice, politice și culturale din spațiul românesc;
- limba română, având acest statut oficial, instituționalizat, asigură dobândirea cunoștințelor din sfera tuturor celorlalte obiecte de învățământ;
- însușirea corectă a limbii române de către elevi devine condiția de bază în vederea realizării obiectivului fundamental al învățământului de cultură generală: formarea omului în perspectiva integrării lui rapide în societate;
- procesul studierii limbii române în școală este parte integrantă a acțiunii de cultivare a gândirii elevilor, știut fiind adevărul că ideile se prefigurează și persistă în mintea omului pe baza cuvintelor, propozițiilor și frazelor;

Limba română, bine cunoscută de către elevi, contribuie la dezvoltarea tuturor laturilor conștiinței lor (spirit de observație, imaginație, capacitate creatoare etc.) și la cultivarea disponibilității de a colabora cu semenii, de a întreține relații interumane eficiente pe diverse planuri de activitate, imperativ categoric al dezvoltării vieții moderne; prin virtuțile ei deosebit de expresive, *limba română* contribuie, într-o mare măsură, la cultivarea *sensibilității* elevilor, la nuanțarea exprimării lor (orale și scrise).

Conținutul procesului de predare-învățare la limba română derivă din elementele generale ale procesului de învățământ, cu o individualitate distinctă în cadrul disciplinelor școlare. Aceste conținuturi sunt selecționate, sistematizate și ierarhizate didactic în documente școlare de tip reglator (planuri de învățământ, programe cadru sau arii tematice) sau de altă natură (manuale alternative, materiale curriculare auxiliare precum îndrumare metodică, ghiduri pentru elevi, culegeri de texte etc.). Conținutul disciplinei este reprezentat, în general, nu numai de valorile propuse de școală în cadrul orarului școlar (*educația formală*), ci și din cadrul activităților extrașcolare organizate de școală

⁶⁹ Ann Birch, Psihologia dezvoltării, Ed. Tehnică, București, 2000, pag. 95

(educația nonformală) de tipul cercurilor de creație, concursuri, excursii tematice, vizite organizate sub îndrumarea școlii etc.

Odată selecționate, informațiile ce vor constitui conținutul procesului de învățământ la limba română urmează să fie ordonate și prezentate în *documentele școlare*. Această ordonare reprezintă, în esență, structura didactică a conținutului.

Principală modalitate de ordonare a conținutului disciplinei noastre este „după puterea explicativă a cunoștințelor”.⁷⁰ Potrivit acestei modalități, anumite cunoștințe conferă o anumită semnificație celor care urmează, respectiv o „putere explicativă” mai mare a unora asupra altora. Cunoștințele care urmează nu vor putea fi înțelese și asimilate decât numai pe baza altora care le oferă o bază explicativă necesară. Noțiunea de *cuvânt* în sine, dar și ca element al vocabularului nu poate fi înțeleasă fără studiul foneticii - vocale, consoane, semivocale, diftongi, triftongi, hiat, despărțirea cuvintelor în silabe, accentul. Cuvântul are deopotrivă o valoare morfologică și sintactică, intră în anumite determinări formând propoziții. Pronumele și numeralul ca părți de vorbire substituente substantivului sunt greu de înțeles fără studiul acestei părți de vorbire. Cuvântul devine matrice conceptuală de care depinde înțelegerea noțiunilor gramaticale.

În aria curriculară *Limba și comunicare* sunt recomandate câteva discipline opționale, din care spicuim: stilistică și teoria lecturii; poezie română contemporană; proză română contemporană; folclor; mitologie românească; limba română (gramatică); literatură comparată; teoria literaturii și noțiuni de lingvistică generală; problema neologismelor în limba română contemporană; tehnici de redactare etc.

Profesorul, titular pe o catedră de limba și literatura română, poate propune și alte discipline/teme atât la nivelul disciplinei sau ca temă integratoare la nivelul ariei, precum: literatură universală; de la basm la SF; tehnici de documentare în limba română; probleme de semantică în limba română contemporană, întocmind, pe criterii cultural-științifice, o programă școlară adecvată numărului de ore preconizat și supunând-o spre aprobare Consiliului de administrație al școlii.

Limba română ca disciplină cu un statut aparte în planul-cadru de învățământ nu trebuie văzută în sine ca un obiect de învățământ fără finalitate proprie, ci în strânsă legătură cu formarea priceperilor și deprinderilor de exprimare corectă, în formele orală și scrisă, cu texte literare reprezentative.

Pentru alcătuirea unei programe de limba română (gimnaziu sau liceu) sunt necesare câteva principii, de respectarea cărora depinde buna funcționalitate a programei:

❖ *Principii și obiective generale:*

➤ Stabilirea *finalităților*, pentru realizarea cărora folosim metoda „pașilor mărunți”, „din aproape în aproape”, prin însușirea noțiunilor gramaticale în vederea abordării gramaticii ca un sistem lingvistic încheiat, cu scopuri definite din start: a stimula gustul pentru lectură, plăcerea cititului, a-i da elevului instrumentarul necesar unei manevrări adecvate a textelor literare etc. Finalitatea trebuie căutată în elev, nu în materia de studiat. Întrebarea de pornire este: Cum trebuie să arate absolventul de gimnaziu?

➤ Atingerea *obiectivului funcțional*: Ce capacități urmează să-și însușească elevul pentru a lucra cu texte literare?, prin cel *identitar*: Ce cunoștințe urmează să-și însușească elevul pentru a avea conștiința identității sale (culturale)?

❖ *Principii orientative:*

➤ flexibilitatea în actul de predare-învățare slăbește rezistența profesorului/ elevului pe parcursul didactic, stimulează opinia personală, încurajează spiritul critic (de pildă, „critica negativă”);

➤ metodologia se schimbă în sensul deprinderii elevului cu tehnici diferite de a lucra atât cu noțiunile teoretice (gramaticale), cât și cu textele literare aplicative;

➤ programă adaptabilă la clase de niveluri diferite, în special pentru gimnaziu; diferențierea netă în funcție de tipurile de liceu; marja de opțiune în cadrul fiecărui parcurs didactic; renunțarea la formula programelor „maximaliste”;

⁷⁰ Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1996

- stimularea unei predări pe tip interactiv, diminuarea ponderii metodelor expositive.
 - ❖ Redactarea:
 - Logică internă (înlănțuirea componentelor programei); programa să respecte *de facto* principiul derivării progresive de la „obiectivele generale” la „conținuturi ale învățării”;
 - Claritate, accesibilitate, vocabular activ, specializat.
- Structura curriculumului cuprinde⁷¹:
- a. *Obiectivele generale* ale studiului limbii și literaturii române în gimnaziu (deocamdată), o concretizare la nivelul disciplinei a finalităților sistemului educațional în ansamblul său.
 - b. *Obiectivele de referință* și *activitățile de învățare* sugerate pentru atingerea acestora, cu un caracter preponderent formativ, delimitând - prin intermediul unor exemple - *situații de învățare* caracteristice nivelului de instruire școlară avut în vedere. Acest tip de obiective vizează:
 1. *procesele proprii fiecăreia dintre deprinderile integratoare abordate (înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea)*, procese al căror nivel de asimilare este urmărit în cazul oricărei evaluări curente și finale;
 2. *sfera afectivă, motivațională și atitudinală*, structurată prin cele patru deprinderi;
 3. *contextele de realizare*, conturând situațiile de bază ale comunicării prin care se materializează deprinderile integratoare.
 - c. *Conținuturile învățării* care sunt organizate într-un set modular de unități, proiectate pe baza unei perspective sistemice, flexibile și realiste, corespunzând atât vârstei elevilor, cât și necesităților studiului limbii române în gimnaziu, pe domenii specifice predării - învățării disciplinei: *lectura* (tipuri de texte); *practica rațională și funcțională a limbii* (comunicarea orală și comunicarea scrisă); *elemente de construcție a comunicării*. Toate aceste componente se supun *principiului recurenței optime* fapt care asigură *continuitatea* și *temeinicia* învățării limbii române și care se regăsește, de fapt, în structura de ansamblu a curriculumului.
- Varianța finală a curriculumului (programei) va include, alături de *obiectivele* și *conținuturile învățării*, și o *componentă metodologică*, precum și una privind *evaluarea*, în măsură să ofere câteva repere conceptuale privind aprecierea performanțelor școlare ale elevilor.

5.2. Obiectivele generale ale studiului limbii române în școală

Metodica studiului limbii române în gimnaziu și liceu precizează conținutul și obiectivele acestei discipline. Deoarece conținutul disciplinei de învățământ, limba română, nu coincide cu elementele de conținut al științei limbii, metoda circumscrie conținutul predării-învățării la un anumit quantum de cunoștințe din domeniul foneticii, al vocabularului și al gramaticii, cu accent special pe cunoștințele de gramatică normativă, pe cunoașterea și însușirea normelor limbii literare în cea mai largă accepție a ei. Noțiunile gramaticale sunt eșalonate de-a lungul anilor de studiu, se stabilesc legăturile reciproce dintre diferitele teme și capitole, conform logicii științei limbii, particularităților dezvoltării gândirii elevilor, dar și în sensul găsirii, adaptării sau creării metodelor și procedeelor didactice impuse de necesitatea formării noțiunilor gramaticale, de transformare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor din domeniul limbii în deprinderi de exprimare corectă orală și scrisă.

Conținutul disciplinei de studiu, specificul ei didactic constituie elementul-cheie care, împreună cu datele psihologiei (particularitățile gândirii, atenției, memoriei la vârsta școlară etc.), determină variante pe coordonatele pedagogice (metode și procedee, obiective, forme de organizare/desfășurare a conținutului etc.).

⁷¹Programa analitică. Limba română. Curriculum școlar pentru clasa a V-a. Notă de prezentare, pag. 6

Din stabilirea *domeniului de definiție* al predării-învățării limbii române în școală derivă și obiectivele generale și concret operaționale ale disciplinei noastre.

Dacă studiul limbii române în învățământul gimnazial se întemeiază pe *modelul funcțional-comunicativ* adaptat particularităților de vârstă ale elevilor (de fapt, existent dintotdeauna), atunci, la sfârșitul ciclului fiecare elev ar urma să folosească optim cunoștințele sale lingvistice, deprinderile de comunicare și reprezentările culturale asimilate, care să-i permită să înțeleagă și să se facă înțeles în diverse acte de comunicare performante în exprimarea scrisă și orală. Stăpânirea rațională și funcțională a limbii determină succesul școlar, favorizează reușita în viața socială și profesională, fiind - prin aceasta - primul instrument al libertății individuale.

Obiectivele generale ale studiului limbii române în școală sunt structurate pe trei dimensiuni:

1. Practica rațională și funcțională a limbii:

În final, elevul trebuie:

- a. Să cunoască normele și modelele de structurare a formelor de comunicare orală și scrisă și să discearnă diferitele situații de interacțiune și să-și adapteze comportamentul la acestea. De aceea, elevul trebuie să înțeleagă structura și funcționarea limbii literare, ca sistem unitar în permanentă devenire și ca ansamblu al elementelor de construcție a comunicării;
- b. Să urmărească în predarea-învățarea cunoștințelor de limba română formarea și dezvoltarea gândirii logice a elevilor, cultivarea posibilităților lor de a lucra cu categorii și noțiuni abstracte;
- c. Să-și activeze cunoștințele de limbă pentru a percepe și realiza fapte de comunicare, orală și scrisă, adaptându-se dinamic și eficient la strategiile și regulile interacțiunii sociale;
- d. Să redea, în mod original, într-o formă accesibilă, clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii.

2. Formarea unor reprezentări culturale, precum și a unui univers afectiv și atitudinal coerent:

În acest sens, elevul trebuie:

- a. Să înțeleagă semnificația limbii literare (și a literaturii române) în conturarea identității naționale și integrarea acesteia în contextul culturii universale;
- b. Să interiorizeze valorile culturale, naționale și universale, vehiculate prin limba literară ca premisă a propriei dezvoltări intelectuale și afective și să formeze trăsăturile morale prin analiza lingvistică pe textele literare cele mai indicate care să dezvolte la elevi emoții, sentimente și atitudini social-morale;
- c. Să-și structureze un sistem axiologic coerent, fundament al formării unei personalități autonome și independente, integrate dinamic în societate;
- d. Să-și dezvolte disponibilitățile de receptare a mesajelor orale și scrise, să fie capabil să genereze el însuși texte apte de analiză gramaticală, să-și dezvolte interesul pentru lectura textelor literare și nonliterare, să argumenteze apartenența unor texte la diversele stiluri funcționale ale limbii literare.

3. Formarea unor deprinderi de muncă intelectuală:

Elevul ar trebui:

- a. Să-și însușească strategii, metode și tehnici riguroase de studiu și de activitate independentă;
- b. Să-și structureze o conduită autonomă în selectarea, organizarea și utilizarea informației, respectând următoarele etape:
 - preluarea/însușirea corectă a informației;
 - stocarea corectă a informației în vederea unei activități independente;
 - utilizarea întocmai a informației într-o anumită situație de învățare. Amintim, în context, și etapele importante ale rezolvării unui enunț:
 - înțelegerea corectă, pe structuri funcționale, a enunțului;
 - posibilitatea teoretică de rezolvare a enunțului prin apelul la informația stocată;
 - rezolvarea practică a enunțului prin verificări parțiale, în cazul exercițiilor gramaticale;

- verificarea finală.
- c. Să-și activeze și să-și dezvolte, în mod apropiat, operațiile gândirii creative (atenția, memoria, interesul pentru studiu ș.a.).

Obiectivele generale se realizează pe baza dezvoltării celor patru *deprinderi integratoare* caracteristice modelului didactic al limbii române: înțelegerea după auz; vorbirea; lectura; scrierea. Prin intermediul obiectivelor de referință și al unui ansamblu de situații de învățare se vizează, în esență, trei aspecte:

- (A) *structurarea competenței de comunicare orală;*
- (B) *a competenței lectorate;*
- (C) *a celei de redactare.*

Acest demers didactic, specific limbii române, este determinat de un ansamblu coerent de *standarde ale învățării*, structurate în felul următor:

A. **Înțelegerea după auz și vorbirea**

- a. ascultarea și înțelegerea mesajului comunicat de către partener și răspunsul apropiat dat acestuia.
- b. adaptarea înțelegerii și a vorbirii la varietatea și complexitatea situațiilor concrete de comunicare.
- c. formularea și comunicarea clară a propriilor sentimente, opinii, argumente și idei.
- d. folosirea corectă și expresivă a limbii literare în contextul manifestărilor de tip oral.

B. **Lectura**

- a. lectura fluentă și corectă a diverselor tipuri de texte în stiluri funcționale diferite.
- b. analiza și interpretarea, critică și creativă, a unei tipologii cât mai complexe de texte.
- c. înțelegerea și interiorizarea universului informațional, afectiv și ideatic al textelor citite.
- d. dezvoltarea judecății estetice, a interesului și a gustului pentru lectură.⁷²

C. **Scrierea**

- a. prezentarea clară și corectă a textului redactat.
- b. deprinderea elevilor cu o exprimare corectă prin exerciții care să dezvolte gândirea, cu ajutorul unor reprezentări și noțiuni bogate.
- c. generarea unei tipologii variate și complexe de texte scrise.
- d. structurarea și comunicarea în scris a ideilor, prin utilizarea nuanțată și personală a nivelurilor lexical, gramatical, textual și stilistic ale limbii literare.

Aceste obiective, operaționale prin interdependența lor semantică, nu trebuie să rămână simple enunțuri teoretice, ci ele stau la baza găsirii celor mai bune metode și procedee didactice pentru înfăptuirea lor în practica școlară curentă.

Avem în vedere trei aspecte:

1. Predarea-învățarea limbii române se realizează pe baza *sistemului concentric*, adică al cercurilor din ce în ce mai largi de cunoștințe din toate capitolele care formează disciplina noastră: fonetică, vocabular, gramatică (morfologie și sintaxă). Predarea concentrică presupune eşalonarea cunoștințelor, reluarea lor în scopul completării și adâncirii fiecărei noțiuni gramaticale, integrării lor în sistemul limbii române, precum și în scopul formării și fixării deprinderilor elevilor de a le aplica în vorbire și în scris. Sistemul concentric ține seama de legăturile firești care se stabilesc între noțiunile gramaticale, aspect reflectat atât în organizarea cunoștințelor pe plan *orizontal*, în cadrul curriculumului fiecărei clase, cât și pe plan *vertical*, în cadrul succesiunii cunoștințelor de la un an de studiu la altul. Organizarea concentrică a materiei de studiu permite ca între noțiunile gramaticale

⁷² Eftenie, N., *Pedagogia lecturii*, Editura Dealul Melcilor, Brașov, 1997

însușite de elevi și cele care urmează să fie predate (chiar pe parcursul aceluiași an de studiu) să se stabilească un sprijin reciproc, în sensul ca fiecare noțiune nouă să se clădească pe baza unor cunoștințe anterioare, fiecare cunoștință dobândită în cadrul unui capitol al studiului limbii române să completeze și să ducă la aprofundarea unei noțiuni din alt capitol. Predarea foneticii, prezentând sistemul fonetic al limbii române, de pildă, precum și normele fonetice consacrate prin uz ajută pe elevi să înțeleagă în mod conștient regulile pronunțării literare, multe dintre regulile ortografice și să înceapă studiul științific și sistematic al gramaticii, îndeosebi al morfologiei.

2. Dacă prin predarea-învățarea limbii române se urmărește în primul rând formarea și cultivarea deprinderilor de exprimare corectă orală și scrisă, aceasta impune ca majoritatea timpului acordat studierii limbii române să fie afectat aplicațiilor în practică a cunoștințelor teoretice. Aceste cunoștințe trebuie reduse la strictul necesar, iar însușirea fiecărei noțiuni de fonetică, de morfologie sau de sintaxă trebuie însoțită de regulile de ortoepie, de ortografie sau de punctuație din care decurg apoi o serie de exerciții (analize, dictări și autodictări, compuneri etc.), care să formeze deprinderile de vorbire și de scriere corectă corespunzătoare. Se impune o diminuare a teoretizării în studiul limbii la nivelul gimnaziului în favoarea unei deschideri mai largi spre aspectul funcțional al limbii. Deci, nu lecții despre gramatică, ci lecții de gramatică.

3. În sfârșit, pentru a dezvolta gândirea analitică a elevilor la lecțiile de limba română, pentru a le forma posibilitățile de generalizare și de abstractizare, pornim, etapizat, de la cercetarea atentă a faptelor de limbă care ne interesează (a), apoi trecem la generalizare (b), adică la definiția sau regula gramaticală, și, în final, cerem elevilor să găsească ei înșiși exemple - din vorbirea comună sau din texte literare - care să ilustreze fenomenul gramatical nou învățat (c). Procesul de gândire urmează drumul de la observarea unui număr mai mic sau mai mare de fapte concrete la extragerea trăsăturilor lor caracteristice generale, și apoi - pe baza cunoașterii acestor trăsături generale - se reface drumul invers, de întoarcere la concret, de data aceasta realizat în deplină cunoștință a cerințelor pe care trebuie să le îndeplinească exemplul dat.⁷³

Lecțiile de gramatică apelează la procese de abstractizare care parcurg drumul de la intuitiv la abstract până la definiții. Deci, profesorul se va îngriji ca definițiile să fie însușite și reproduse în mod conștient, nu mecanic, să fie explicate prin exerciții practice multe și cât mai variate în conținut și formă. Definițiile trebuie să aibă o valoare operațională vizibilă, în special, în analiza gramaticală.

⁷³Chiosa, C., G., *Metodica predării limbii și literaturii române*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1964, pag. 14-16

5.3. Metode și procedee folosite în studierea limbii române

În înțelesul lui original, cuvântul **metodă** provine din grecescul *methodos* (alcătuit din *odos* = cale, drum și *meta* = către, spre) ceea ce înseamnă *cale care duce spre... aflarea adevărului, cale către... adevăr, cale de urmat* în vederea descoperirii adevărului; un mod de căutare, de cercetare, de urmărire, de găsire a adevărului. În învățământ metodele capătă un specific aparte, au o semnificație pedagogică, în sensul că metoda devine o cale de dezvoltare a adevărului în fața celor care învață; metoda devine o cale de redescoperire a unor adevăruri, noi doar pentru elevi, cunoscute deja pentru umanitate; ori, *o cale pe care profesorul o urmează pentru a-i face pe elevi să găsească singuri calea proprie de urmat în găsirea adevărului*⁷⁴.

Între metodele de instruire și metodele de cercetare științifică există o diferență de utilizare, de destinație. Metodele reprezintă căi de urmat în vederea atingerii unor scopuri și obiective specifice acestuia. Metoda are un caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ constituie o decizie de mare complexitate. Dacă munca învățătoarească angajează numai preocuparea și efortul dascălului, această muncă rămâne seacă, săracă, rece, statică, ea nu dezvoltă capacitatea intelectuală a ucenicului, nu cheamă la contribuție rațiunea acestuia și, drept urmare, nici nu-și poate realiza rostul⁷⁵. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului. În cadrul unui sistem de instruire, *metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările și transformările survenite în ceea ce privește finalitățile educației, conținuturile învățământului, noile cerințe ale elevilor și societății*⁷⁶.

Modalitățile didactice sunt variante ale metodelor de învățământ, însoțite de procedee, tehnici și mijloace didactice. Procedeele didactice sunt auxiliare metodei, ajută metoda. Ele reprezintă practici însoțite, după caz, de tehnici și mijloace didactice pentru realizarea metodelor. Unele metode pot deveni procedee didactice în cadrul unor metode. Tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee didactice cu mijloace de învățământ, pentru realizarea obiectivelor propuse.

Deși metoda are însemnătate în procesul de învățământ și de ea trebuie să se țină seama în mijlocirea cunoștințelor, în ea să vedem numai un auxiliar prețios. *Căci metoda nu poate avea rolul de a înăbuși spiritul, ci de a-i înlesni acestuia manifestarea, activitatea sa naturală*. Pe lângă cea mai bună metodă de învățământ, și odată cu aceasta, adevăratul dascăl trebuie să fie înarmat cu o cultură de specialitate temeinică, să privească *rostul activității învățătoarești și dintr-o perspectivă multilaterală, să fie o personalitate integră care să învețe prin ea însăși, și să-l stăpânească neîncetat dorința de a-și îmbogăți experiența didactică*⁷⁷.

Din multitudinea activităților efectuate de elevi în cadrul procesului de învățământ, activitățile creatoare au o influență deosebită pentru educația polivalentă a elevilor. Punerea în valoare a capacităților creatoare se face cu ajutorul metodelor active de învățământ, care asigură însușirea unor cunoștințe adevărate și temeinice, mai clare și mai sigure. Metodele active sunt cele mai eficiente pentru că asigură formarea elevilor la un nivel ridicat. În zilele noastre, metodele de învățământ urmăresc dezvoltarea polivalentă a personalității elevului prin însușirea conștientă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Imperativele moderne la care trebuie să răspundă orice metodă de învățământ se referă la modul de prezentare a informației didactice, ca și la gradul de antrenare a elevului în procesul de învățare. Metodele folosite în învățământ nu sunt numai instrumente ale

⁷⁴ Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, pag. 9

⁷⁵ Călugăr, pr. prof. D., *Didactica*, Editura Renașterea, Cluj-Napoca, 2005, pag. 208

⁷⁶ Cucos, C-tin, *Educația religioasă. Conținut și forme de realizare*, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1996, pag. 181

⁷⁷ Călugăr, pr. prof. D., *Didactica*, Editura Renașterea, Cluj-Napoca, 2005, pag. 212

predării, ci și ale învățării, fiind folosite atât de profesor cât și de elev; ele sunt apreciate în funcție de rezultatele obținute prin folosirea lor. Există o legătură între ce se predă și cum se predă, iar la un anumit conținut se pretează numai anumite metode.

Metodele de învățământ se clasifică după anumite criterii, în diferite moduri: vechi și noi, tradiționale și moderne, informative și formative, pasive sau neparticipative și creative sau participative.

- Potrivit unui prim criteriu, acela constând în scopul didactic urmărit, reiese gruparea metodelor pe cele două mari categorii: metode de predare-învățare și metode de evaluare. Metodele din fiecare categorie au un statut aproximativ, adică nu pot fi considerate că ar avea un loc fix sau o funcție numai de predare sau numai de evaluare (ex. conversația euristică, instruirea programată).

- Un alt criteriu de diferențiere numai al metodelor de predare este mijlocul de vehiculare al conținuturilor de la sursă către elev. Dacă mijlocul respectiv este imaginea obiectului (fenomenului) sau obiectul însuși vom avea metode intuitive (demonstrația, observarea, modelarea); dacă mijlocul va fi cuvântul rostit sau scris, metodele se vor numi verbale (expunerea, conversația, problematizarea, instruirea programată).

- Un al treilea criteriu este gradul de participare a elevului în acțiunea propriei instruirii; aici ar fi metode expositive – mânuite în chip prevalent de către educator, elevul fiind doar receptor, cum ar fi expunerea, și metode active – cuprind o doză mai mare sau mai mică de participare a elevului⁷⁸.

Preocupări de clasificare a metodelor au existat atât în literatura de specialitate românească, cât și străină. Există deci o diacronie taxonomică, jalonată de limite epistemologice, astfel încât nu se pot face discuții calitative propriu-zise, ci numai consemnări evolutive.

Gh. I. Stanciu, de exemplu, în 1961, vorbește de metode de predare și metode de control și apreciere, clasificare reluată la un alt nivel de generalizare și de D. Todoran, în 1964, care vorbește de metode de transmitere, fixare și formare a priceperilor și deprinderilor și de metode de verificare a acestora. Aceste taxonomii sunt reluate cu mici variații terminologice și de alți autori: I. Roman și colaboratorii, V. Țîrcovnicu, M. Ionescu (1979), I. Cerghit (1980: 93) și Miron Ionescu (2000), care propun o nouă clasificare net superioară ca putere de abstractizare, mai ales prin subtaxonomii:

A. Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor

1. metode de comunicare orală:

a. *expositive*: expunerea, povestirea, expunerea cu oponent, descrierea, explicația, prelegerea școlară, informarea, prelegerea-dezbateri, cursul magistral;

b. *conversative*: conversația, dezbateri, discuția, asaltul de idei, colocviul; - *problematizarea*;

2. metode de comunicare scrisă: lectura explicativă, activitatea sau lucrul cu manualul;

3. metode de comunicare la nivelul limbajului intern: reflecția personală, introspecția.

B. Metode de cercetare a realității

1. metode de cercetare directă: observația sistematică și independentă, experimentul, învățarea prin descoperire și abordarea euristică (ambele în plan material), munca în grup;

2. metode de cercetare indirectă: demonstrația, modelarea, învățarea prin descoperire și abordarea euristică (ambele în plan mental).

C. Metode bazate pe acțiune practică

1. metode de acțiune reală: exercițiul, rezolvarea de probleme, algoritmizarea, lucrările practice, studiul de caz, proiectul/tema de cercetare;

2. metode de acțiune simulată: jocurile didactice, jocurile de simulare, învățarea pe simulatoare didactice.

D. Instruirea și autoinstruirea asistată de calculator

E. Metode vechi și metode noi, moderne – deși mai rar întâlnită în literatura de specialitate și mai mult în oralitatea curentă, există și dihotomia vechi și modern în prezentarea metodelor.

⁷⁸ Cucuș, coord. C-tin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2005, pag. 144

Clasificări impuse de didactica specialității – metodele de predare-învățare se pot adapta unei discipline până a le considera specifice. Acest criteriu împarte metodele de predare, din punctul de vedere al didacticii limbii și literaturii române, de exemplu, în 3 grupe⁷⁹:

- *Metode comune de predare-învățare specifice limbii române*: conversația, exercițiul, problematizarea, dezbateră, învățarea prin descoperire, învățarea prin acțiune, demonstrația, rezumatul, algoritmizarea, jocul didactic.
- *Metode de predare-învățare specifice limbii române*: algoritmizarea; analiza gramaticală, exercițiul structural; problematizarea (sau învățarea prin rezolvarea de probleme), modelarea figurativă, instruirea programată, activitatea în grupuri mici.
- *Metode de predare-învățare specifice literaturii române*: lectura, expunerea, prelegerea-dezbateră, simularea, studiul de caz, reflecția personală, brainstormingul, sinectica, comentariul literar, interpretarea literară, analiza literară.

5.4. Metode tradiționale

Odată stabilite obiectivele operaționale și analizate resursele, se trece la elaborarea strategiei; aceasta începe cu alegerea metodei de învățare, a materialelor și mijloacelor de învățământ, combinarea acestora în așa fel încât să se permită realizarea obiectivelor, imaginarea scenariului didactic. Limba și literatura română utilizează fie metode comune fiecărui compartiment, fie metode specifice fiecăruia, în funcție de obiectivele educaționale.

a. Metode comune:

1. **Conversația** este metoda ce valorifică dialogul sau interogația și este cel mai des folosită în procesul instructiv-educativ. Cu ajutorul acestei metode se transmit cunoștințe și se oferă posibilitatea atingerii unui nivel moral înalt; este folosită în toate tipurile de lecții alături de alte metode. Dialogul profesor-elev este considerat ca una din cele mai active și mai eficiente modalități de instruire.

Conversația are mai multe forme:

a. **Conversația catihetică** este metoda de instruire și educare a elevilor prin intermediul întrebărilor și răspunsurilor cu scopul de a reproduce cele observate, descoperite și asimilate de elevi, sub îndrumarea profesorului. Se folosește în verificarea cunoștințelor și în fixarea cunoștințelor noi dobândite de elevi.

b. **Conversația euristică** este metoda bazată pe dialog și pe învățarea conștientă; se folosește atunci când noile cunoștințe pot fi desprinse împreună cu elevii din: cunoștințele anterioare, din analiza unor fapte, a unor evenimente etc. Cu ajutorul conversației euristice, atât profesorul cât și elevii pot formula întrebări referitoare la tema lecției. Profesorul, pentru a vedea cum au fost receptate și înțelese mesajele sale didactice, elevii, pentru a-și lămuri sau pentru a-și completa informațiile de care dispun, în legătură cu subiectul aflat în discuție. Conversația euristică este bazată pe dialog și pe învățarea conștientă, și se folosește atunci când noile cunoștințe pot fi desprinse împreună cu elevii din cunoștințele anterioare, din analiza unor fapte, unor evenimente sau în urma cercetării unui material intuitiv. Conversația euristică se folosește în verificarea cunoștințelor, în actualizarea cunoștințelor și introducerea în tema nouă a lecției, în comunicarea noilor cunoștințe, în apreciere și asociere. Întrebările trebuie să fie clare și precise, fără ambiguități, să se adreseze cu precădere gândirii elevilor, nu memoriei lor, și să îi incite pe aceștia la dialog. Întrebările au în vedere și cunoștințele anterioare, și experiențele elevilor.

Exemplu: Care este protagonistul romanului „Ion” de Liviu Rebreanu? Ce puteți spune despre evoluția personajelor până la sfârșitul romanului?

2. **Jocul didactic** – este din ce în ce mai valorificat în zilele noastre din punct de vedere pedagogic, cu intenția de a imprima programului școlar un caracter viu și atrăgător. Contribuțiile instructiv-educative ale jocului didactic sunt importante pentru că, în reușita jocului, elevul se

⁷⁹Corniță, G., *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*, Editura Polirom, Iași, 1998

antrenează cu toate disponibilitățile fizice, intelectuale și afective pe care le are. Jocul didactic dezvoltă capacitatea de a se adapta la situațiile noi care apar și de a acționa independent pe parcursul jocului. Activitatea și eficiența jocului didactic depind de ingeniozitatea profesorului în alegerea și organizarea acestuia, ținând cont de particularitățile elevilor. Este indicat ca materialele necesare să fie confecționate de profesor, împreună cu elevii. Utilizarea jocurilor didactice nu trebuie să fie excesivă, deoarece procesul de instruire nu este, totuși, un joc.

Exemplu: jocul pe roluri, procesul literar, dramatizarea etc.

3. **Exercițiul** – metoda exercițiului face parte din învățarea prin acțiune, care solicită din partea elevilor căutări, determinări, alternative și experiențe personale. Pe lângă transmiterea de noi cunoștințe, prin exercițiu se urmărește și formarea unor priceperi și deprinderi. Exercițiul nu este întotdeauna și neapărat reproductiv, ci poate fi și productiv. El poate contribui la stimularea și dezvoltarea capacității creative a elevilor. Întreaga activitate școlară este un exercițiu îndelung, care urmărește atât formarea unor capacități și deprinderi specifice, cât și a unor deprinderi, obișnuințe și capacități generale de muncă serioasă, eficientă și ordonată, care să-i ajute pe elevi pe calea autoperfecționării, în tot cursul vieții ulterioare.

Exemplu: Explicați cuvântul *ager* prin sinonime, înlocuiți-l pe acesta în enunțul: *Băiatul ager terminase cursa*.

4. **Dezbaterea sau discuția colectivă** este o formă a conversației caracterizată printr-un schimb de opinii, impresii, informații, propuneri axate în jurul unui subiect, a unui fapt luat în studiu, cu scopul de a consolida, clarifica și sintetiza cunoștințe, analiza unor cazuri sau texte, soluționarea unor probleme, argumentarea unor idei etc.; este condusă de către profesor pe baza propunerii unor teme sau în urma unor prelegeri sau referate.

Exemplu: Polisemia în limba română.

5. **Problematizarea** - solicită un efort intelectual susținut și complex pentru a găsi soluțiile unor probleme pentru a verifica și aplica, pentru a descoperi singur noi adevăruri. Esența metodei constă în crearea situației-problemă, în acțiunea de rezolvare și rezolvarea propriu-zisă a unei probleme. Problematizarea presupune următoarele situații:

- elevul este pus în fața unei contradicții între întreg și conținut și trebuie să găsească singur calea spre adevăr;
- apare un dezacord între experiența sa cognitivă și situațiile pe care trebuie să le rezolve;
- elevul trebuie să selecteze dintre cunoștințele sale pe acelea care-i sunt necesare pentru a rezolva o anumită problemă;
- elevul trebuie să aplice cunoștințe vechi în situații noi;
- elevul trebuie să sintetizeze cunoștințele într-o formă proprie și foarte eficientă pentru sine.

6. **Învățarea prin descoperire** – stimulează interesul, originalitatea, imaginația și independența de gândire a elevului; dezvoltă priceperea și deprinderea de muncă intelectuală, îi formează pe elevi pentru cercetarea științifică. Elevul obține un sistem de tehnici de lucru ce îl ajută să descopere noi adevăruri. Elevul este învățat să consulte dicționarul, lucrări de specialitate etc., să facă observații sistematice și corecte, să înregistreze date semnificative, să fișeze materialul studiat etc.

Exemplu: Care sunt elementele comune ce țin de tehnicile narative din două romane interbelice? Găsiți deosebiri.

În ce constă originalitatea romanului „Baltagul”?

7. **Învățarea prin acțiune** – este o metodă activă. Elevul este pus să facă ceea ce exprimă verbele din obiectivele operaționale, atunci când aceste verbe indică un comportament ce poate fi tradus prin „a face”.

Exemplu: Alcătuiți o recenzie a cărții „...”.

8. **Demonstrația** – este metoda prin care li se prezintă elevilor obiecte și fenomene reale sau substituite lor pentru a ușura predarea și învățarea unor cunoștințe, a confirma adevărul (teze, teorii) sau a facilita execuția corectă a unor acțiuni etc.

9. **Rezumatul** – se utilizează mai ales la liceu. De tehnica lui se apropie tehnica fișelor de lucru, a fișelor biografice pentru unii scriitori, a expunerii ce precedă o lectură, a unor scurte sinteze ale

problemelor de gramatică, a planurilor de alcătuire compunerilor - povestire etc. Rezumatul constă în reducerea unui text la aproximativ $\frac{1}{4}$ din lungimea sa; conține numai informații esențiale; trebuie să respecte logica și cronologia textului, nu se permit comentarii personale; trebuie să fie coerent, inteligibil pentru oricine n-ar fi citit textul în cauză; redactarea lui trebuie să înceapă de la schema alcătuită în prealabil, elevul nu trebuie să mai recurgă la text; se remarcă folosirea frazelor scurte, clare, simple; li se poate cere elevilor să dea un titlu rezumatului ce să corespundă rezumatului respectiv.

10. **Algoritmizarea** – este succesiunea de raționamente care presupune scheme de gândire și acțiune folosite în rezolvarea unor sarcini mai complexe. Se folosește mai ales în învățarea limbii române. Rezumatul, povestirea, comentariu pe text, analiza literară, compunerea sunt realizate pe baza unor algoritmi specifici.

5.5 Metode moderne folosite în predarea limbii române

1. Brainstorming

Brainstormingul sau „evaluarea amânată” ori „furtuna de creiere” este o metodă interactivă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute.

Metoda „asaltului de idei” sau „cascada ideilor” are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă. Calea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neînhibitoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constrângeri, comunică fără teama că vor spune ceva greșit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți. *Interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale, a părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a „ideilor pe idei.”* În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție, poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți.

Brainstormingul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii și al ocupațiilor, sub coordonarea unui moderator, care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator. Specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor și apoi momentul evaluării acestora (faza aprecierilor critice).

O sesiune de brainstorming cuprinde următoarele etape și faze:

1. Etapa de pregătire care cuprinde:

- a) faza de investigare și de selecție a membrilor grupului creativ;
- b) faza de antrenament creativ;
- c) faza de pregătire a ședințelor de lucru;

2. Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde: a)

- a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut;
- b) faza de soluționare a sub-problemelor formulate;
- c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ;

3. Etapa selecției ideilor emise, care favorizează gândirea critică:

- a) faza analizei listei de idei emise până în acel moment;
- b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.

Avantajele utilizării metodei brainstorming:

- obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor rezolvatoare;
- costurile reduse necesare folosirii metodei;
- aplicabilitatea largă, aproape în toate domeniile;
- stimulează participarea activă;

- dezvoltă creativitatea, încrederea în sine prin procesul evaluării amânate;
- dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă;

Limitele brainstormingului:

- nu suplinește cercetarea de durată, clasică;
- depinde de calitățile moderatorului de a anima și dirija discuția;
- oferă doar soluții posibile nu și realizarea efectivă;
- uneori poate fi prea obositor sau solicitant pentru unii participanți;

Metoda brainstorming se poate realiza la clasă pe o temă care să aibă legătură cu tema textului studiat sau cu elementele - cheie ale acestuia. Pornind de la răspunsurile primite, se poate alcătui un ciorchine de idei, care să grupeze sintetic răspunsurile elevilor.

2.CUBUL

Este o **strategie de predare** utilizată pentru studierea unei teme, a unui subiect, a unei situații, din mai multe perspective și poate fi folosită în orice moment al lecției.

Se realizează un cub ale cărui fețe pot fi acoperite cu hârtie de culori diferite;

Pe fiecare față a cubului se scrie câte una dintre următoarele instrucțiuni: **DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ;**

Se poate lucra în perechi sau în grupuri restrânse. Este recomandabil ca fețele cubului să fie parcurse în ordinea prezentată, urmând pașii de la simplu la complex.

Fiecare grup examinează toate particularitățile unui aspect surprins pe una dintre fețele cubului ;

- **Descrieți** din puncte diferite de vedere; (*Se cere elevilor ca timp de 2-4 min să scrie liber ceea ce ei își imaginează în legătură cu tema dată, descriind culori, forme, semne, mărimi etc.*)
- **Comparați** cu alte noțiuni asemănătoare sau diferite; (*Se cere elevilor să stabilească asemănări și deosebiri dintre subiectul în discuție și altele familiare*)
- **Asociați** noțiunile: La ce vă îndeamnă să vă gândiți? (*Elevii vor scrie ce fel de amintiri le provoacă subiectul pus în discuție și alte subiecte familiare*)
- **Analizați** conceptul: Din ce este făcut, din ce se compune el? (*Care sunt părțile componente*)
- **Aplicați**: Ce puteți face cu el? Cum poate fi folosit? (*Precizarea utilității ideii puse în discuție sau a fenomenului descris*)
- **Argumentați** pro sau contra; (*Se cere elevilor să ia atitudine și să noteze o serie de motive care vin în sprijinul afirmațiilor lor*)

Cadrul didactic le cere elevilor să parcurgă cele 6 etape desemnate prin instrucțiunile menționate.

După rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noțiunile înscrise pentru a demonstra sistematizarea cunoștințelor.

Prin brainstorming, participanții identifică idei novatoare pe care le includ într-o fișă a grupei. Prin acest exercițiu se încurajează participarea fiecărui elev și a lucrului în echipe.

Forma finală a conținuturilor realizate de fiecare grupă este împărtășită întregii clase (6 minute – câte un minut pentru fiecare față a cubului).

Lucrarea în forma finală poate fi desfășurată pe tablă.

Metoda pune accent pe concentrarea atenției pe formarea de competențe, atitudini și deprinderi, stimulează atenția și gândirea, oferă posibilitatea elevilor de a-și dezvolta competențele necesare unei abordări complexe și integratoare;

Activitatea este foarte stimulativă, lucrul individual, în echipe sau participarea întregii clase la realizarea cerințelor “cubului” este o provocare și determină o întrecere în a demonstra asimilarea corectă și completă a cunoștințelor.

Posibilă desfășurare:

- Elevii vor fi grupați în șase echipe (câte una pentru fiecare față a cubului) la mesele de lucru;
- Participarea la completarea fișei comune va fi dirijată de profesor, care trebuie să încurajeze participarea tuturor elevilor din grupurile constituite;
- La finalul exercițiului se va comenta și se va completa întreaga structură cu explicațiile de rigoare.

3. DISCUȚIA

Discuția constă într-un schimb organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate.

Discuția cu clasa este fundamentală pentru învățarea interactivă.

Etape:

- ✓ Stabilirea regulilor discuției și reamintirea acestor reguli (cu ocazia fiecărei noi discuții sau pe parcursul discuției);
- ✓ Dispunerea elevilor în cerc sau semicerc;
- ✓ Prezentarea subiectului discuției cu claritate și într-un mod care să încurajeze exprimarea ideilor;
- ✓ Moderarea discuției, facilitând exprimarea punctelor de vedere.

Într-o discuție, rolul profesorului este de facilitare a fluxului coerent de idei al elevilor ceea ce presupune încurajarea lor de a se exprima – adecvat și la obiect.

Următoarele acțiuni sunt de natură să faciliteze discuția:

1. Parafrizarea – astfel încât elevul să simtă că a fost înțeles iar colegilor săi să li se faciliteze înțelegerea printr-un rezumat esențializat a ceea ce a fost spus pe larg;

2. Verificarea înțelegerii – prin adresarea unei întrebări de clarificare astfel încât elevul să reformuleze ceea ce a spus;

3. Complimentarea unui punct de vedere interesant sau pertinent;

4. Sugerarea unei noi perspective sau a unui contraexemplu pentru a contracara (fără a critica însă) un punct de vedere nerealist;

5. Energizarea discuției – folosind o glumă sau solicitând în mod explicit luarea de poziții din partea celor tăcuți;

6. Medierea divergențelor prin reformularea punctelor de vedere opuse;

7. Evidențierea relațiilor dintre intervențiile diferiților elevi – ceea ce va facilita înțelegerea conceptelor vehiculate;

8. Rezumarea ideilor principale.

De maximă importanță pentru derularea unei discuții profitabile este maniera de a adresa întrebări stimulative pentru elevi:

- Întrebări cu mai multe răspunsuri, evitând întrebările cu răspuns Da/ Nu;
- Întrebări de genul „*de ce credeți asta?*“, „*de ce credeți că...*?“ (pentru a aprofunda problema pusă în discuție)
- „*Ce s-a întâmplat?*“ (o astfel de întrebare îi ajută pe elevi să-și clarifice perspectiva asupra problemei în discuție)
- „*De ce s-a întâmplat aceasta?*“ (se încurajează înțelegerea cauzelor și a efectelor, se deplasează accentul spre căutarea motivelor)
- „*Se putea întâmpla și altfel? Cum?*“ (se subliniază ideea că acțiunile sunt de fapt rezultatul unei alegeri)
- „*Ce ai fi făcut tu într-o astfel de situație? Ce crezi că a simțit persoana respectivă? Ce ai fi simțit tu într-o astfel de situație?*“ (elevii sunt antrenați să exprime empatie)

- „A fost corect? De ce?” (sunt întrebări pentru stimularea dezvoltării morale la elevi)

Sfaturi practice:

- Acordați elevilor suficient timp de reflecție pentru a-și organiza răspunsurile;
- Nu permiteți monopolizarea discuției de către anumiți elevi și încurajați elevii timizi să participe la discuție;
- Formulați întrebări care presupun analiza, sinteza și evaluarea situației.

Evitați comportamente de genul:

- Criticarea unor puncte de vedere sau a unui elev;
- Intervenția după fiecare elev;
- Impunerea unui punct de vedere.

Din această perspectivă, discuția prezintă o serie de avantaje:

- ✓ Crearea unei atmosfere de deschidere;
- ✓ Facilitarea intercomunicării și a acceptării punctelor de vedere diferite;
- ✓ Realizarea unui climat democratic la nivelul clasei.

4. Ciorchinele

Ciorchinele este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei și care presupune următoarele etape:

1. Se scrie un cuvânt / temă (care urmează a fi cercetat) în mijlocul tablei sau a foi de hârtie;
2. Se notează toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vă vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
3. Pe măsură ce se scriu cuvinte, idei noi, se trag linii între toate ideile care par a fi conectate;
4. Activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată;

Etapetele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca.

În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

5. Turul galeriei

Turul galeriei presupune evaluarea interactivă și profund formativă a produselor realizate de grupuri de elevi:

1. În grupuri de trei sau patru, elevii lucrează întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs (o diagramă, de exemplu), pe cât posibil pretându-se la abordări variate.
2. Produsele sunt expuse pe pereții clasei.
3. La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina și a discuta fiecare produs. Își iau notițe și pot face comentarii pe hârtiile expuse.
4. După turul galeriei, grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

6. METODA CADRANELOR

Este o modalitate de rezumare și sistematizare a unui conținut informațional solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată.

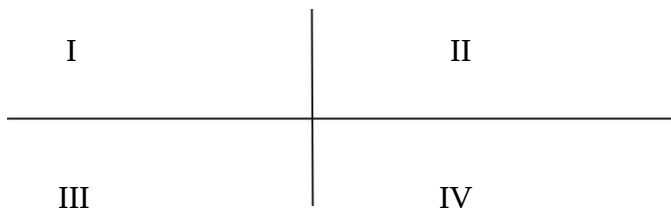
- Pe mijlocul tablei se trasează două axe principale perpendiculare una pe cealaltă (una orizontală și alta verticală) în urma căreia apar “patru cadrane”;
- Activitatea se poate desfășura pe grupe sau ca activitate independentă;
- Elevii audiază o prelegere, o povestire sau citesc un text.

➤ Sunt invitați să noteze informațiile în fiecare cadran, după exemplul:
 CADRANUL I: sunetele auzite în prezentare sau desprinse din ideile textului;
 CADRANUL AL II-LEA: sentimentele pe care le-a trezit conținutul textului;
 CADRANUL AL III-LEA: stabilirea unor legături între conținutul textului pe de o parte și cunoștințele și experiența lor de viață pe de altă parte;
 CADRANUL AL IV-LEA: “morală ”sau ”învățătura” ce se desprind din conținutul de idei prezentat

Pornind de la acestea, elevii sunt solicitați să găsească un titlu potrivit pentru ceea ce au audiat sau au citit.

Reguli pentru utilizarea metodei:

- Scrieți tot ce știți referitor la tema pusă în discuție în sectorul indicat al cadranelui;
- Sintetizați conținutul informațional asimilat ;
- Nu va opriți până nu epuizați toate ideile care vă vin în minte și completați;
- Găsiți un titlu sau o frază cheie care să sistematizeze toate informațiile adunate.
- În cazul activității individuale, fiecare elev va primi o fișă ce conține cadranul ;
- În cazul activității pe echipe, fiecare grup constituit va primi o fișă.
- Se poate desena pe tablă cadranul.



După rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noțiunile înscrise pentru a demonstra sistematizarea cunoștințelor. Prin acest exercițiu se încurajează participarea întregii clase și a lucrului în echipe.

Metoda poate fi folosită cu succes la evaluarea unei unități de conținut dar și în vederea consolidării, făcându-se apel la cunoștințele dobândite de elevi.

Metoda cadranelor:

- ✓ Stimulează atenția și gândirea;
- ✓ Iese în evidență modul propriu al elevului de a înțelege o temă anume;
- ✓ Elevul caută căi de acces spre propriile cunoștințe, credințe și convingeri;
- ✓ Metoda conștientizează elevul asupra propriului nivel al cunoștințelor.

Lucrul individual, în echipe sau participarea întregii clase la realizarea “cadranelor” este o provocare și determină o întrecere în a demonstra asimilarea corectă și completă a cunoștințelor noi, conexiuni legate de termenul propus.

Mod de lucru:

- Elevii vor fi grupați în patru echipe la mesele de lucru
- Fiecare grup va avea o foaie pe care va construi propriul “cadran”
- Participarea la completarea foii comune va fi dirijată de profesor, care trebuie să încurajeze participarea tuturor elevilor din grupurile constituite
- La finalul exercițiului se va comenta și se va completa întreaga structură cu explicațiile de rigoare

7. Metoda predării - învățării reciproce (Reciprocal teaching)

Este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev–elev. Se poate desfășura pe grupe sau cu toată clasa.

Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ (povești, nuvele, legende). Aceste strategii sunt:

- ♦ **REZUMAREA** (Se face un rezumat cu cea ce este mai important din ceea ce s-a citit);
- ♦ **PUNEREA DE ÎNTREBĂRI** (Se listează o serie de întrebări despre informațiile citite. Cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul);
- ♦ **CLARIFICAREA DATELOR** (Presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor);
- ♦ **PREZICEREA (PROGNOSTICAREA)** (Se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit).

Etapele metodei:

1.Explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii; 2.Împărțirea rolurilor elevilor; 3.Organizarea pe grupe; 4.Lucrul pe text; 5.Realizarea învățării reciproce; 6.Aprecieri, completări, comentarii;

Se pot propune două variante de desfășurare a strategiei.

Varianta nr. 1:

Se oferă întregii clase, același text spre studiu. Clasa este împărțită în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri, membrii unui grup cooperând în realizarea aceluiași rol.

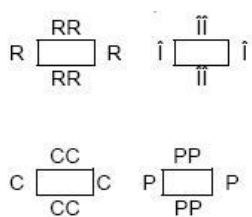
De exemplu grupul **A** este responsabil cu rezumarea textului, grupul **B** face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul **C** are în vedere clarificarea termenilor noi și grupul **D** dezvoltă predicții.

În final fiecare grup își exercită rolul asumat.

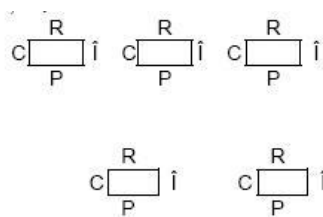
Varianta nr. 2:

Pentru textele mai mari se procedează în felul următor:

- se împarte textul în părți logice;
- se organizează colectivul în grupe a câte 4 elevi; (R-rezumator; Î-întrebător; C-clarificator; P-prezicator.)
- se distribuie părțile textului fiecărui grup în parte;
- echipele lucrează pe text, fiecare membru concentrându-se asupra rolului primit. Pentru a încuraja învățarea prin cooperare, în cadrul unui grup mai numeros, același rol poate fi împărțit între doi sau trei elevi.
- în final fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup își exercită rolurile, învățându-i pe ceilalți colegi (din alte grupe) despre textul citit de ei.



Varianta nr. 1



Varianta nr. 2

R = rezumatorii;

Î =întrebătorii;

C = clarificatorii;

P = prezicătorii.

Avantajele metodei predării / învățării reciproce:

- este o strategie de învățare în grup, care stimulează și motivează;
- ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent;
- dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă;
- stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul;

Un elev “puțin dotat” înregistrează performanțe superioare după ce a avut de acționat ca “învățând” un alt elev, decât dacă ar fi realizat complet singur un exercițiu școlar.

8. MOZAICUL

Mozaicul presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup.

Mozaicul presupune următoarele etape:

1. Împărțirea clasei în grupuri eterogene de 4 elevi, fiecare dintre aceștia primind câte o fișă de învățare numerotată de la 1 la 4. Fișele cuprind părți ale unei unități de cunoaștere;
2. Prezentarea succintă a subiectului tratat;
3. Explicarea sarcinii care constă în înțelegerea întregii unități de cunoaștere;
4. Regruparea elevilor, în funcție de numărul fișei primite, în grupuri de experți: toți elevii care au numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 vor forma alt grup ș.a.m.d. În cazul în care se lucrează cu toată clasa, se vor forma două grupuri pentru fiecare număr.
5. Învățarea prin cooperare a secțiunii care a revenit grupului din unitatea de cunoaștere desemnată pentru oră: elevii citesc, discută, încearcă să înțeleagă cât mai bine, hotărâsc modul în care pot predă ceea ce au înțeles colegilor din grupul lor original. Strategiile de predare și materialele folosite rămân la latitudinea grupului de experți. Este foarte important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el este responsabil de predarea secțiunii respective celorlalți membri ai grupului inițial;

6. Revenirea în grupul inițial și predarea secțiunii pregătite celorlalți membri. Dacă sunt neclarități, se adresează întrebări expertului. Dacă neclaritățile persistă se pot adresa întrebări și celorlalți membri din grupul expert pentru secțiunea respectivă. Dacă persistă dubiile, atunci problema trebuie cercetată în continuare;

7. Trecerea în revistă a unității de cunoaștere prin prezentare orală cu toată clasa / cu toți participanții.

Ca toate celelalte metode de învățare prin cooperare și aceasta presupune următoarele avantaje:

- *stimularea încrederii în sine a elevilor;*
- *dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului;*
- *dezvoltarea gândirii logice, critice și independente;*
- *dezvoltarea răspunderii individuale și de grup;*
- *optimizarea învățării prin predarea achizițiilor altcuiva.*

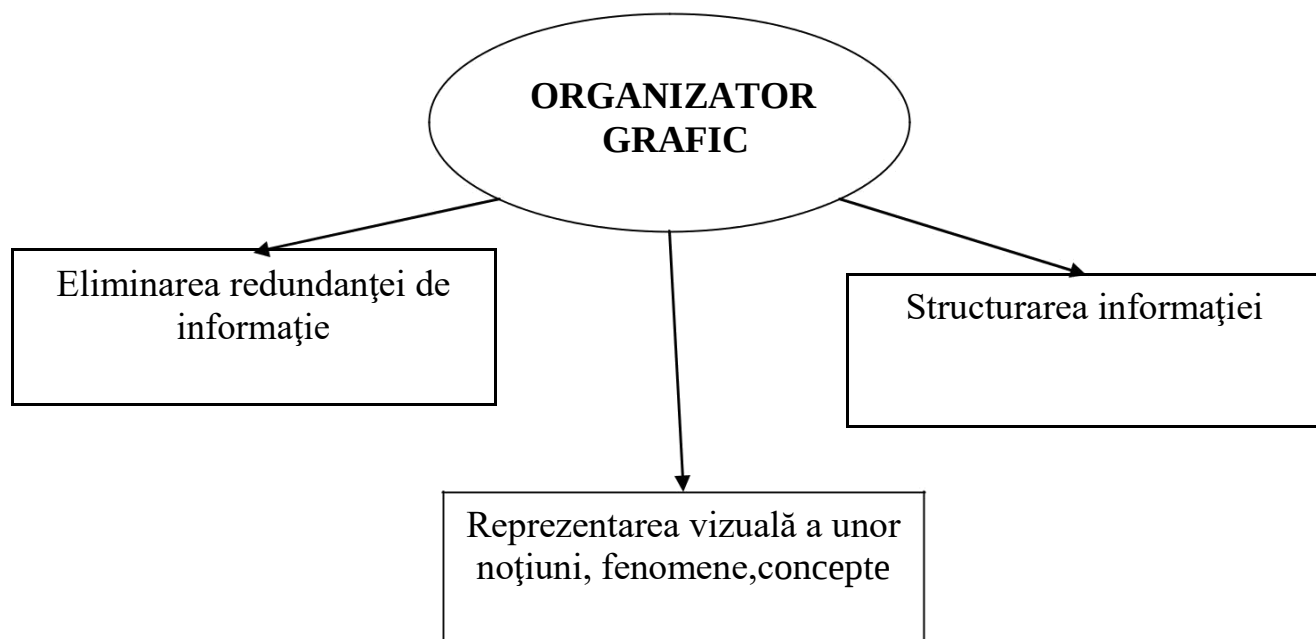
9. Organizatorul grafic

Organizatorul presupune esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat sau scris, prin schematizarea, sistematizarea și vizualizarea ideilor.

Avantajele organizatorului:

Organizatorul grafic poate fi structurat pe diferite domenii:

- comparația
- descrierea
- structurarea pe secvențe
- relația cauză-efect
- detectarea problemei și găsirea soluției



10. Philips 6 / 6

Metoda Philips 6/6 a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Philips (de unde provine și numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstormingului și tehnicii 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

Etapele metodei Philips 6/6:

1. *Constituirea grupurilor de câte 6* (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărui grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbaterile în cadrul grupului și prezintă concluziile.

2. *Înmânarea temei/problemei* ce urmează a fi dezbătută în particular, de către fiecare grup și motivarea importanței acesteia.

3. *Desfășurarea discuțiilor* pe baza temei, în cadrul grupului, timp de 6 minute. Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns și la sfârșit se rețin ideile cele mai importante sau pot fi discuții progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată și apoi se trece la celelalte idei.

4. *Colectarea soluțiilor elaborate.*

Conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului).

5. *Discuția colectivă* este urmată de decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă.

6. *Încheierea discuției* se face în urma prezentării din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

Avantajele metodei Philips 6/6 sunt similare brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, în ceea ce privește facilitarea comunicării, obținerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ și prin stimularea imaginației tuturor participanților.

Ea permite întărirea coeziunii grupului și angajează elevii în (auto)evaluare.

Cooperarea din interiorul echipei se îmbină cu competiția dintre grupuri.

Dezavantajele apar atunci când numărul elevilor nu este multiplu de 6 și mai pot fi create de limita de timp impusă, de 6 minute.

11. SINELG

„*Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii*“ (*SINELG*) este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut.

Ca metodă, este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învățare, comprehensiune). Cunoștințele anterioare ale elevilor evidențiate prin activități specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura / ascultarea textului. SINELG presupune următoarele etape:

1. În timpul lecturii elevii marchează în text (sau notează pe hârtie în timpul prelegerii):

- cunoștințele confirmate de text (v)
- cunoștințele infirmate / contrazise de text (–)
- cunoștințele noi, neîntâlnite până acum (+)
- cunoștințele incerte, confuze, care merită să fie cercetate (?)

2. După lectură, informațiile se trec într-un tabel:

v	+	-	?

3. Informațiile obținute individual se discută în perechi / grupuri etc., apoi se comunică de către perechi / grupuri profesorului care le centralizează într-un tabel similar la tablă.

4. Cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

12. Proiectul

Proiectul este activitatea cel mai pregnant centrată pe elevi. Este un produs al imaginației acestora, menit să permită folosirea liberă a cunoștințelor însușite, într-un context nou și relevant.

Proiectul este o activitate personalizată, elevii putând decide nu numai asupra conținutului său, dar și asupra formei de prezentare.

Proiectul pornește întotdeauna de la o temă studiată în clasă. Având o structură foarte flexibilă, activitatea de proiect poate fi adaptată oricărui nivel de vârstă dar și de studiu (de la începători la avansați).

Proiectul **este ceva, nu este despre ceva**. Produsul finit rezultat în urma activității de proiect creează elevului sentimentul utilității a ceea ce produce, direcționează efortul acestuia către cineva (publicul-țintă căruia i se adresează).

Iată câteva exemple de produse realizate în urma derulării unor proiecte:

- broșuri; ■ pliante; ■ postere; ■ pagini de revistă sau ziar; ■ carte;
- sondaje de opinie (însoțite de comentarii); ■ ghiduri;
- mici piese de teatru; ■ obiecte însoțite de instrucțiuni de folosire; ■ reclame.

Adaptabilitatea unei astfel de activități se referă nu numai la vârsta și nivelul elevilor, dar și la interesele lor, precum și la resursele materiale.

Proiectul încurajează cel mai bine abordarea integrată a învățării. Elevilor li se creează ocazia de a folosi cunoștințe și tehnici de lucru dobândite la mai multe discipline. Îi dă acestuia posibilitatea de

a asambla într-o viziune personală cunoștințele pe care le are: „Ce pot face cu ceea ce am învățat la școală?”.

Etapele realizării unui proiect:

- 1) Stimularea** - Sub coordonarea profesorului elevii discută idei legate de o temă, după / **înainte de parcurgerea unei unități de învățare.**
- 2) Stabilirea obiectivelor** - Grupurile de lucru discută, negociază asupra conținutului, formei și modalității de prezentare a proiectului.
- 3) Împărțirea sarcinilor** - Fiecare membru al grupului își asumă o sarcină de lucru (**profesorul monitorizează ca ele să fie egale ca dificultate**).
- 4) Cercetare / creație / investigație** - Studiu individual al unor surse bibliografice, scrierea de articole, povestiri; interviuarea unor persoane.
- 5) Procesarea materialului (individual sau în grup)** - Este momentul în care profesorul poate semnaliza erorile de conținut, organizare a textului sau acuratețea limbajului.
- 6) Realizarea formei finale** - Discuții în grup privind unitatea de concepție Design Editare.
- 7) Prezentarea proiectului** - Membrii grupului decid asupra modului de prezentare, rolurilor, materialelor folosite, iar profesorul monitorizează și evaluează.
- 8) Feed-back de la profesor, de la colegi** - (aprecieri, întrebări, schimb de idei etc).
- 9) Autoevaluare.**

13. Tehnica: Știu – Vreau să știu – Am învățat (Diagrama KWL) – este utilizată cu precădere în faza de evocare dar și în cea de realizare a sensului, fiind o modalitate de conștientizare, de către elevi, a ceea ce știu sau cred că știu referitor la un subiect, o problemă și totodată, a ceea ce nu știu (sau nu sunt siguri că știu) și ar dori să știe/să învețe. Procedura este relativ simplă. În faza de evocare:

- elevilor li se cere să inventarieze - procedând individual prin discuții în perechi sau în grup - ideile pe care consideră că le dețin cu privire la subiectul/tema investigației ce va urma. Aceste idei sunt notate în rubrica „Știu”.

- totodată ei notează și ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să știe în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt grupate în rubrica „Vreau să știu”.

- urmează, apoi studierea unui text, realizarea unei investigații sau dobândirea unor cunoștințe referitoare la acel subiect, selectate de profesor.

prin metode și tehnici adecvate, elevii învață noile cunoștințe, iar, în faza de realizare a sensului/înțelegere, ei inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica „Am învățat”.

Așadar, rezultă un tabel cu trei rubrici ca cel de mai jos:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

În fiecare rubrică, apar notate ideile corespunzătoare, evidențiindu-se, foarte clar situația de plecare (ceea ce știau elevii), aspectele și întrebările la care au dorit să găsească răspunsuri (consemnate în rubrica „Vreau să știu”) și ceea ce au dobândit în urma activității/procesului de învățare (idei consemnate în rubrica „Am învățat”).

5.6. Modalități de îmbogățire a vocabularului

În vederea însușirii și consolidării noilor cuvinte, a integrării achizițiilor lexicale în procesul de comunicare, în cele din urmă pentru optimizarea acestuia se pot practica și diferite exerciții și activități cu caracter creativ și ludic. Profesorul le va utiliza la toate clasele de gimnaziu, adaptându-le la cerințele programei și la vârsta elevilor.

1) Exerciții de asociere

Se cere elevilor să elaboreze o listă de cuvinte: substantive, verbe, adjective, adverbe, expresii care să se refere la aceeași temă. De exemplu: coală, stilou, cu atenție, teză, silitori, etc.

2) Exerciții de descoperire

Elevii vor fi invitați să descopere în sala de clasă obiecte care au caracteristicile indicate: să fie pătrate, rectangulare, roșii; să descopere acele obiecte în fața numelor cărora se poate plasa prepoziția în (în penar, în catedră, în bancă) și să construiască propoziții sau fraze cu acestea.

3) Exerciții de complementaritate

Acestea constau în formarea unor serii de cuvinte care se presupun unul pe celălalt. De exemplu: tulpină – rădăcină – coroană; pământ – țărani; catalog – note; casă – curte – gard.

4) Exerciții de legare a cuvintelor și a propozițiilor

Presupune ca elevii să lege, printr-o săgeată, cuvintele și jumătățile de fraze, pentru a obține unități de conținut.

- | | | |
|----|-------------------------------------|-------------------------|
| a. | coexistență animal răspuns | inteligent |
| | cerneală bulevard | aglomerat |
| | | pașnică |
| b. | | feroce |
| | Îndată ce a venit Cum i-am spus | albastră |
| | Nu se știe locul Mi-a dat cartea S- | |
| | a gândit | |
| | | unde a ascuns comoara |
| | | deși încă nu o citise |
| | | să mă invite și pe mine |
| | | așa a procedat |

5) Exerciții de ordonare a intensitate

Ex. agitat – tulburat – neliniștit – calm – neliniștit – tulburat – agitat

a întrebat de el

cuvintelor în funcție de progresia în

anxios - calm (în ordine se dispun astfel: – anxios).

6) Exerciții de căutare a sensului

Se dau trei explicații, urmând ca elevii să marcheze cea corectă. De exemplu: Pecuniar înseamnă:

- a) bănesc
- b) meticulos
- c) atractiv

7) Scrabble simplificat

Clasa se împarte în două (trei sau patru) echipe, după numărul elevilor și după cum sunt așezați în bănci. Se trage la sorți pentru a stabili ordinea în care va răspunde. Primul elev va înscrie un cuvânt pe tablă, în plan orizontal; al doilea un alt cuvânt, în plan vertical, plecând de la una dintre literele înscrise; al treilea un cuvânt în plan orizontal ș.a.m.d. Pentru înscrierea fiecărui cuvânt se va lăsa un timp limitat (10-15 secunde); dacă în acest răstimp nu s-a reușit înscrierea cuvântului, echipa pierde un punct și urmează cealaltă echipă. De exemplu:

VACANȚĂ

I

SALTIMBANC

Ă I

T M

O P

R

8) Descoperirea domeniului

Se dă elevilor o listă de locuțiuni, expresii, proverbe, sloganuri, cerându-li-se să stabilească domeniul căruia îi aparțin. De exemplu:

a vedea lumina zilei – naștere

Cu noi ești un om informat. (televiziune, mass-media)

Cine are informație are și putere. (televiziune, mass-media)

Cine s-a fript cu ciorbă suflă și-n iaurt. (prudent)

9) Rezolvarea șaradei

Șarada este o enigmă în versuri, formată din mai multe părți, reprezentând cuvinte de sine stătătoare, care, unite, dau un singur cuvânt. Se poate transfera, pentru uz didactic, într-un mesaj neversificat sau chiar prin folosirea unor cuvinte izolate. Se comunică elevilor sensurile fiecărui cuvânt și sensul cuvântului care trebuie obținut (plantă erbacee, care crește în lanuri și ogoare, împiedicând dezvoltarea plantelor de cultură=pir; compus organic=amidă/monument gigantic de piatră=piramidă). Să se evite cuvintele formate prin compunere (de exemplu: dreptunghi) sau cu ajutorul prefixoidelor(de exemplu: televiziune).

10) Reconstituirea

Înseamnă a oferi elevilor un text fragmentat, ale cărui părți componente sunt așezate în dezordine. Este un exercițiu bun, pentru că implică înțelegerea fiecărei unități în parte și plasarea ei la locul adecvat luând în calcul mai multe repere: succesiune temporală (indici temporali), spațială (indici spațiali), cauzalitate, raportul întrebare-răspuns, timpul verbelor, succesiunea planurilor: de la departe la aproape, de la panoramic la detaliu.

Pentru ca achizițiile lexicale să fie refolosite, trebuie organizate circumstanțele de studiu. În acest scop sunt posibile diferite tipuri de activitate orală și scrisă:

- a) Joc de rol :** - un elev vrea să-și convingă colegii să plece împreună la un spectacol de teatru;
- un elev susține că noile amenajări din școală/localitate sunt /nu sunt cele dorite.

- b) Elaborarea:** - să se elaboreze o invitație pentru serbarea de Crăciun sau pentru serbarea de încheiere a anului școlar;

- să se elaboreze un material informativ despre o activitate a clasei, în vederea trimiterii lui la un ziar;

- se pregătește de către fiecare elev textul de deschidere a unui moment sărbătoresc; acesta este supus discuției colective și, în cele din urmă, este ales doar un material.

- c) Recomandare:** - se recomandă în fața colegilor o carte pentru a fi citită, sau un articol de știință dintr-o publicație de profil;

- se recomandă un film pentru a fi vizionat, o emisiune TV, etc.

d) Prezentare

Un elev prezintă o activitate la care a participat (individual sau în grup): o excursie, o vizită la muzeu, o plecare la patinoar, olimpiadă școlară sau un concurs sportiv. Pentru această prezentare sunt rezervate 3-4 minute, după care se discută. În mod obligatoriu, profesorul nu intervine (decât dacă constată că elevii nu pot să comunice mai mult de un minut – un minut și jumătate). Pentru ca aceste prezentări să fie acceptate și utile elevilor, e nevoie ca ele să fie precedate de dialoguri de probă: ce întâmplări au avut loc, ce se poate reține din acelea, cum să spună, etc.

e) Interviu

În vederea desfășurării lui, profesorul va face exerciții orientate spre cunoașterea de către elevi a specificului și a tehnicii lui de desfășurare. Ei vor afla cum se pregătește, ce presupune luarea unui interviu din partea celui care stă de vorbă cu cineva, care sunt întrebările, cum se răspunde (se pregătesc amândoi partenerii, se clarifică formulele de adresare, prezentarea de început, formula de încheiere, gesturile participanților și mimica lor). Se vor realiza mai multe jocuri de probă, pe fragmente; acestea se vor analiza și numai mai târziu se va trece la desfășurarea propriu-zisă a interviului.

Se stabilesc doi elevi: persoana care interviuează și persoana care este interviuată și se sugerează elevilor o temă: petrecerea timpului liber, pasiuni, intenții de viitor, rezultate. Activitatea se desfășoară în fața celorlalți colegi, care notează desfășurarea ei și își comunică impresiile, inclusiv la nivelul sugestiilor.

Există, însă, două categorii largi de exerciții folosite în predarea limbii române: **tradiționale și structurale.**

I. Exercițiile tradiționale sunt: exercițiile de recunoaștere, exercițiile cu caracter creator și exercițiile de ortografie și punctuație.

I.1. Exercițiile de recunoaștere constau în raportarea cazurilor particulare dintr-un context la o noțiune gramaticală sau alta. Elevii vor efectua singuri – pe un text nou, deci alt material lexical – procesul de analiză care a dus la formarea definiției sau a regulii gramaticale. Un astfel de exercițiu arată elevilor caracterul general al legilor și regulilor limbii indiferent de cuvintele concrete (cu sensuri, forme sonore și grafice diferite).⁸⁰

Recunoașterea se marchează în scris printr-o anume metodică preconizată de profesor: sublinieri, semne convenționale, abrevieri (așezate deasupra sau dedesubtul cuvântului), extragerea și așezarea noțiunilor într-un tabel metodologic (de conținut) sau într-o schemă analitică a noțiunii respective.

Variante ale acestui tip de exercițiu:

I.1.1. Exercițiile de recunoaștere simplă au o unică cerință: identificarea dintr-un text a anumitor fapte de limbă (forme și construcții gramaticale). Durata de rezolvare a exercițiului va fi foarte scurtă.

Iată câteva exemple:

-subliniați cuvintele derivate de la termenul..... din textul următor:

.....

- identificați sufixele sau prefixele cuvintelor din următorul text:

.....

I.1.2. Exercițiile de recunoaștere și caracterizare au următoarea cerință: prezentarea caracteristicilor unei noțiuni sau categorii gramaticale, într-o anumită ordine, fie parțială, fie totală. De exemplu:

- subliniați cuvântul derivat parasintetic și arătați afixe;

- extrageți cuvintele care aparțin familiei lexicale a termenului..... și precizați mijlocul intern de îmbogățire a vocabularului.

I.1.3. Exercițiile de recunoaștere și grupare solicită elevilor nu numai identificarea (extragerea) unor fapte gramaticale, ci și gruparea pe categorii într-o anumită ordine cerută de analiza gramaticală.

De exemplu:

- grupați pe coloane derivatele din seria următoare;

- identificați și grupați cuvintele aparținând aceleiași familii lexicale;

I.1.4. Exercițiile de recunoaștere și motivare vor cere elevilor nu numai să indice caracteristicile generale și cele particulare ale cuvintelor, dar să și motiveze, cu ajutorul teoriei gramaticale răspunsurile date.

Exemplu:

⁸⁰Eftenie, Nicolae, Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române, Ed. Paralela 45, 2008

- motivați felul în care s-au format cuvintele subliniate din textul dat;
- recunoașteți cuvintele formate prin conversiune și explicați procedeul.

1.1.5. Exercițiile de recunoaștere prin disociere (diferențiere) reprezintă forme de activitate în care sunt angrenați elevii, care trebuie să stabilească deosebirea dintre faptele de limbă a căror asemănare, aparentă sau reală, provoacă confundarea unuia cu celălalt, respectiv recunoașterea, compararea și opunerea trăsăturilor distinctive a două fapte a căror asemănare poate provoca, sau a și provocat interferențe reciproce.

Enunțul exercițiului va cere explicit în ce constă deosebirea:

- recunoașteți, din textul dat, derivate cu sufixe și compusele cu sufixoide și explicați în ce constă deosebirea;
- recunoașteți prefixele neologice și prefixoidele și precizați în ce constă diferența.

Un asemenea tip de exercițiu poate fi propus sub formă de situație – problemă.

1.2. Exercițiile cu caracter creator au rostul de a verifica temeinic noțiunile teoretice ale elevilor și întrebuintarea lor practică pe texte atent selecționate. Contribuția personală din partea elevilor crește substanțial. Astfel de exerciții se practică la lecțiile de limba română concomitent cu cele de recunoaștere, fiind forme de activitate esențial conștientă. Ele nu se bazează numai pe o anumită inerție sau reflex gramatical, ci trebuie să concentreze atenția elevilor asupra unor forme gramaticale și să asigure varierea situațiilor, a posibilităților de întrebuintare.

Variante ale acestui tip de exercițiu:

1.2.1. Exercițiile de modificare în care elevul intervine în text transformând fapte, înlocuindu-le sau restaurându-le în forma lor corectă. Indiferent de natura modificării, elevul desfășoară în aceste exerciții următoarele operații:

- Prelucrează informația oferită de text și cerința enunțului și elaborează o schemă de răspuns;
- acționează, modificând textul conform schemei de răspuns elaborate.
- Apreciază rezultatul acțiunii, interpretează materialul rezultat din modificarea în funcție de ce i s-a cerut și motivează soluția.

Iată câteva exemple:

- înlocuirea unor cuvinte subliniate cu sinonimele neologice ale acestora;
- înlocuirea substantivelor cu pronumele;
- reducerea propozițiilor dezvoltate sau dezvoltarea propozițiilor simple;
- schimbarea ordinii cuvintelor în propoziție pentru a reliefa valorile lor stilistice.

Într-un astfel de exercițiu se urmărește reacția elevilor nu numai la stimuli pozitivi, ci și la stimuli negativi. Alcătuim un material negativ care poate cuprinde fapte care contravin consecvent unei reguli, elevul trebuie să intervină și să pună de acord grafiile cu regula, altele contrazicând regula, dintre care elevul trebuie să aleagă formele corecte. E vorba despre restaurarea unui text deformat: „Fătul meu, bun tovarăș **țiai** ales! De **tea** învățat cineva, bine **ția** priit, iar **deai făcuto** din capul tău, bun cap **a-i** avut.” (După Ion Creangă, **Povestea lui Harap – Alb**)

1.2.2. Exercițiile de completare a formelor omise dintr-un text. Efortul creator al elevului este dublu: de a găsi faptele de limbă omise, apoi de a adapta forma acestora la context. Faptele de completat pot fi sugerate de context sau cu sprijinul unor indicații suplimentare între paranteze ori pot fi date prin enunț, când elevul trebuie să le distribuie, uneori să le modifice, în funcție tot de context. Informația oferită de text este mai mică decât în cazul exercițiilor de modificare, făcând să sporească efortul de a o interpreta și de a răspunde corect la cerințele enunțului.

De exemplu:

- în exercițiul dat completați spațiile libere cu antonimele formate prin derivare ale cuvintelor potrivite;
- completați spațiile libere cu sinonimele cuvintelor aflate în coloana din dreapta textului.

1.2.3. Exercițiile de exemplificare se deosebesc de exercițiile descrise până aici deoarece elevului nu i se mai propune un text asupra căruia urmează să acționeze, ci trebuie să elaboreze el însuși textul (exemplele) care, din izvor de informație și obiect de acțiune, devine aici răspuns de

construit. La informația furnizată de enunț, elevul răspunde conform cunoștințelor sale gramaticale și după experiența lui de cunoaștere. Exemplificarea poate fi liberă sau dirijată (în raport de reperele date).

Exemplificare liberă:

- dați cinci exemple de substantive proprii compuse nume de persoană din istoria noastră națională;
- dați cinci exemple de substantive comune compuse care se scriu cu liniuță de unire între termeni, deși prezintă unitate morfologică.

Exemplificare dirijată:

- găsiți la cuvintele date arhaismele corespunzătoare;
- alcătuiți propoziții în care să utilizați regionalismele cuvintelor date;
- alcătuiți familia lexicală a cuvântului "...” și câmpul lexical al aceluiași termen.

I.2.4. Compunerile gramaticale reprezintă forma cea mai complexă de exercițiu creator, deosebit de utilă pentru cultivarea deprinderilor de exprimare corectă. Ele au o structură cerută de aplicarea faptelor de limbă studiate, la introducerea lor într-o descriere, narațiune, caracterizare de personaj, etc. Deci, compunerea gramaticală impune folosirea unor forme sau construcții gramaticale într-un text încheiat în jurul unui subiect, condiția obligatorie fiind aceea ca subiectul compunerii să reclame în mod firesc întrebuințarea formelor gramaticale respective. Ca și exercițiile de exemplificare, și compunerile gramaticale pot fi redactate liber sau dirijat.

Compuneri libere:

- Alcătuiți o compunere cu titlul „ **O excursie la munte**”, folosind cinci cuvinte derivate cu sufix adjectival, trei cu sufix adverbial și două compuse.

Compuneri dirijate:

- Prezentați activitatea clasei într-o scurtă compunere, folosind cuvintele: **așadar, așa dar, bineînțeles, bine înțeles, altfel, alt fel.**

II. Exerciții structurale

Exercițiile structurale reprezintă un lanț de operații cu structuri în care seria de operații se corelează cu modelul. Tipologia este diversă:

1. Exerciții de substituție. Se înlocuiesc unele componente ale modelului.

Exemple:

(a) Structura model:

Ileana	a căutat	ciorap	aceștia
	a găsit	papuc	aceia
		pantof	
		galoș	
		șoșon	
		bocanc	

Modelul analogic de combinare și alegere paradigmatică:

Ileana	a căutat	ciorapii	aceștia
	a găsit	papucii	aceia

(b) Structura model:

Niște	pom	sunt înfloriți
Mulți	cais	
Toți	zarzăr	

Modelul analogic de combinare și alegere paradigmatică:

Niște caiși sunt înfloriți.

Toți pomii sunt înfloriți.

În astfel de exerciții, libertatea de mișcare a elevilor este deosebit de mare.⁸¹

2. Exerciții de transformare

Se ajunge de la o structură (sau de la un grup de structuri) la o structură nouă, la alt tip, evident, după un model dat. Ca atare, de la o situație inițială (A) se ajunge la transformarea ei (B) prin mai multe procedee:

- a) Prin *modificări structurale* între elementele modelului prin crearea unor genuri de opoziții între situația inițială și cea rezultată din transformare: vorbire directă-vorbire indirectă și invers; afirmativ – negativ și invers; nominalizare – predicativizare și invers sau nepredicativ – predicativ, la același verb și invers; activ-pasiv și invers ș.a.

Model: I-am întrebat: Vă aranjați locuința? (vorbire directă);

Structură nouă: I-am întrebat dacă își aranjează locuința. (vorbire indirectă).

- b) Prin *adiționare*, în două feluri:

- cu ajutorul unui element de transformare:

Model: - Nu te apropia!

Structură model: - Trebuie să nu te apropii.

- prin expansiune:

Model: - Ai nevoie de bani?

Structură nouă: - Am nevoie de toți banii.

- c) Prin *reducere* (este inversul expansiunii și constă propriu-zis într-o substituție cu zero, în suprimarea unui constituent sau a mai multora):

Model: Nepătrunșii codri se zăresc departe.

Structură nouă: Codrii se zăresc departe.

- d) Prin *generarea unei structuri noi* din două sau mai multe structuri date:

Model: Vasile e zglobiu. Ionel este zglobiu.

Structură nouă: Vasile și Ionel sunt zglobii.

3. Exerciții de repetiție – cu valoarea unor exerciții de ortografie și punctuație, prin repetarea până la însușirea corectă a cuvântului, chiar la automatism, conform următoarei tehnici didactice:

- profesorul pronunță modelul, iar elevul ascultă cu atenție (de exemplu cuvintele cu vocale în hiat: conștiință, ființă, știință, etc.)

- elevul repetă modelul după pronunția profesorului, iar profesorul este de acord cu pronunția elevului sau o corectează, dacă este cazul;

- elevul repetă din nou modelul, iar profesorul întărește pronunția;

- elevul scrie pe tablă modelul corect de pronunțare, iar profesorul întărește și acest aspect;

- se scrie ciclul prin pronunțarea altui grup de cuvinte ș.a.m.d.

Caracterul ludic al exercițiilor de vocabular

Exercițiile acestea sunt manifestări ale unor jocuri inteligente, dar unele dintre ele au și un pronunțat caracter ludic: jocurile ortografice, aritmografele ortografice, columna ortografică, etc.⁸²

Ca orice joc, și exercițiile gramaticale se desfășoară după anumite reguli și condiții: enunțul conține obligatoriu condițiile rezolvării exercițiului; pentru a rezolva exercițiul trebuie să ai anumite cunoștințe; se desfășoară într-un spațiu și timp limitate; exercițiul este verificat și evaluat de cineva etc.

Iată că diversitatea exercițiilor de limba română este deosebit de mare, iar profesorul se poate mișca pe o arie aproape nelimitată.

⁸¹Eftenie, Nicolae, Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române, Ed. Paralela 45, 2008

⁸²Munteanu, Georgeta, „Jocul didactic - mijloc de consolidare și apreciere a deprinderilor ortografice”, în Revista de pedagogie, nr. 1. / 1977.

5.7. Mijloace de învățământ folosite în studierea limbii române în școală

Mijloacele de învățământ, au rolul de a emoționa, de a convinge, de a facilita însușirea cunoștințelor. Ele au o mare influență emoțională, făcându-i pe elevi să prețuiască și să accepte anumite valori, să-și formeze anumite convingeri, să-și organizeze, interiorizeze și conceptualizeze sistemul de valori.

După natura și funcționalitatea lor se poate face o clasificare a mijloacelor de învățământ, astfel:

- mijloace informativ-demonstrative (cu mesaj informațional):
 - machete, fotografii, scheme, planșe, hărți, tabele cronologice, liste;
 - mijloace de învățământ pe suport scris (cărți, cursuri, culegeri, reviste de specialitate, atlase);
 - mijloace de învățământ tehnice audio, vizuale și audio-vizuale (discuri, casete audio, benzi magnetice, diapozitive, diafilme, filme, casete video, compact-discuri).
- mijloace de exersare și formare: calculatorul;
- mijloace de evaluare: chestionare, teste.

Toate aceste obiecte devin mijloace de învățământ numai în momentul în care răspund unei finalități pedagogice. Pentru a fi folosite eficient, acestea trebuie să fie de bună calitate, reprezentative, sugestive și cu aspect plăcut. Elevii vor fi orientați referitor la observarea și folosirea lor. Profesorul își va proiecta activitatea didactică în limitele posibilității de a procura și confecționa mijloace de învățământ.

Cele mai folosite mijloace de învățământ folosite în cadrul orelor sunt:

6.1.1. Portretul – reprezintă chipul unor oameni simpli sau al unor personalități. În prezentarea portretului se subliniază calitățile, ținuta corpului și îmbrăcămintea, în contextul perioadei istorice în care a trăit cel prezentat. Folosirea acestui mijloc de învățământ necesită din partea profesorului respectarea următoarelor condiții:

- portretul trebuie ales în funcție de conținutul și obiectivele lecției;
- să nu fie un element de supraîncărcare a temei;
- poate fi folosit în diferite etape ale lecției, în funcție de importanța pe care o are în demersul didactic.

6.1.2. Casete audio/video, CD/DVD – folosirea mijloacelor tehnice de învățământ în cadrul orelor de limba și literatura română se face datorită utilității lor, mai ales că elevii sunt familiarizați cu ele. Audiția/vizionarea se poate face în diferite etape ale lecției: în pregătirea pentru lecția nouă, în comunicarea cunoștințelor, în fixarea cunoștințelor, în asociere.

6.1.3. Calculatorul/soft educațional – este unul dintre mijloacele tehnice folosite tot mai des în societatea modernă. Datorită posibilităților multiple prezentare și memorare a informațiilor pe care le pune la îndemâna profesorilor și elevilor, este folosit cu rezultate deosebite ca mijloc de învățământ, deoarece oferă elevilor condițiile unei participări active la procesul de învățământ, dar și ale unei învățări active. Prin folosirea calculatorului la ora de limba și literatura română pot fi prezentate elevilor imagini statice, imagini dinamice sau teste pentru verificarea cunoștințelor. Folosirea calculatorului ca mijloc de învățământ oferă mai multe avantaje: crește randamentul învățării, este ușor de utilizat chiar în condițiile unui volum mare de informații, este deosebit de atractiv pentru elevi, îmbină receptarea prin auz și văz, cu acțiunea personală a elevului. Există, însă și un mare dezavantaj legat de dotarea școlilor cu aparatură modernă. În foarte puține școli există un cabinet de informatică, iar alte cabinete, de alte specialități, nu dispun de cel puțin un calculator. Astfel, slaba dotare a școlilor din acest punct de vedere face ca folosirea acestui mijloc de învățământ să fie destul de rară.

5.8. Proiecte de tehnologie didactică:

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

UNITATEA: Colegiul "Gh. Tătărescu", Rovinari

DATA: 22 martie 2017

CLASA: X C

PROFILUL: Tehnic

PROFESOR: Iacob Ionela Lăcrămioara

DISCIPLINA: Limba și literatura română

SUBIECTUL: Relații semantice în exerciții

TIPUL LECȚIEI: Lecție de verificare a cunoștințelor

COMPETENȚE SPECIFICE:

- ❖ folosirea adecvată a cuvintelor în context;
- ❖ utilizarea corectă a unităților frazeologice;
- ❖ identificarea relațiilor semantice

STRATEGIA DIDACTICĂ:

a) METODE ȘI PROCEDEE:

- Concursul
- Exercițiul gramatical

b) FORMA DE ORGANIZARE

- Activitate pe grupe

c) MIJLOACE DE ÎNVĂȚARE:

- Fișa de lucru

d) RESURSE:

- Cunoștințele asimilate anterior
- Timpul de lucru 45 de minute
- Sala de clasă

e) BIBLIOGRAFIE:

- **Limba și literatura română- manual pentru clasa a X-a**, autori: Marin Iancu, Ion Bălu, Rodica Lăzărescu, Ed. Corint
- **Teste de Limba română**, Mihaela Gheorghe, Ed. Magister
- **Metodica predării Limbii și literaturii române**, Vistian Goia

SCENARIUL DIDACTIC

I. Organizarea clasei:

Profesorul pregătește clasa pentru oră, notează absenții, creează o atmosferă favorabilă desfășurării activității.

II. Captarea atenției:

Profesorul împarte echipele (5) astfel încât acestea să fie echilibrate din punct de vedere valoric. Fiecare membru al echipei va rezolva un exercițiu propus în cadrul concursului, pe fișa de lucru aferentă.

La final se vor consulta membrii echipei și vor completa unde este cazul cu informațiile lipsă sau incorecte.

III. Desfășurarea activității

Elevii vor lucra timp de 40 de minute.

FIȘE DE LUCRU

I. Indică printr-o săgeată sinonimele cuvintelor din prima coloană:

1. ramificație	abil
2. înfocat	decent
3. descurcăreț	abominabil
4. groaznic	arborescență
5. autohton	ardent
6. ciudat	accidental
7. înțeleș	alert
8. întâmplător	aborigen
9. sprinten	bizar
10. cuviincios	acceptie
	Anost

II. Substituie cuvântul subliniat cu un antonim corespunzător contextului:

1. O pasăre *captivă* zboară deasupra mării.
2. *Zgomotul* pașilor trezește umbrele *ascunse* prin unghere.
3. Era cunoscut pentru *calitățile* sale
4. Hotărârea pe care a luat-o a fost *definitivă*.
5. S-a evidențiat prin *egoismul* care îl caracterizează.

III. Marchează varianta corectă a enunțurilor de mai jos:

1. *A nu privi cu ochi buni* are sensul:
 - a). a invidia
 - b). a urî
 - c). a dezaproba
2. *A călca în străchini* înseamnă:
 - a). a merge într-un fel ciudat
 - b). a face o gafă
 - c). a dezaproba
3. *Călcâiul lui Ahile* semnifică:
 - a). un loc dureros
 - b). punctul vulnerabil
 - c). laba piciorului
4. *A purta pică* se referă la:
 - a) a purta părul lung.
 - b) a avea un anumit tip de carte de joc
 - c) a urî

IV. Găsește câte un sinonim pentru fiecare dintre următoarele locuțiuni în componența cărora intră cuvântul **rost:**

a face rost de ceva =

pe de rost =

a lua la rost (pe cineva)=

om cu rost=

fără rost=

V. Corectați greșelile din următoarele propoziții:

1. La știri au anunțat averse de ploaie pentru următoarele zile.
2. Pentru copiii abandonati, trebuie căutat un sprijin mai întâi în mediul familiar.
3. Concluzia finală a fost că ambii au fost vinovați.
4. Cei doi au conlucrat împreună de când erau studenți.
5. I-au făcut o primire glaciara.

VI. Construiți contexte pentru omonimele:

cardinal-

-

divan-

-

baterie-

-

călugăriță-

-

VII. Alcătuiți un text comic de 10-15 rânduri în care să folosiți și următoarele cuvinte precum și expresiile: văpaie, bătător la ochi, nici în ruptul capului, val, luminat, explozie, interesul poartă fesul, atractiv, cât o ceapă degerată, spume, cu noaptea-n cap. (12p)

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Unitatea: Colegiul "Gh. Tătărescu, Rovinari

Obiectul: Limba și literatura română

Data: 30. II. 2017

Clasa : a IX-a B,

Profesor: Iacob Ionela Lăcrămioara

Titlul lecției : Omonimele

Tipul lecției: lecție de actualizare a cunoștințelor

Valori și atitudini : - cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural.

Competențe generale:

1. Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare;
2. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse;
4. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

Competențe specifice:

- 1.3. integrarea categoriilor semantice în structuri lexicale proprii;
- 2.2. valorificarea categoriilor semantice învățate, în contexte diferite;
- 3.3. sesizarea corectitudinii și valorii expresive a categoriilor gramaticale și lexicale învățate, într-un text citit;
- 4.2. utilizarea corectă și nuanțată a categoriilor semantice învățate.

Obiective operaționale:

a) cognitive:

- să definească omonimele;
- să identifice relațiile de omonime într-o comunicare orală/ scrisă;
- să diferențieze omofonele de omograme ;
- să sesizeze asemănările și deosebirile dintre omonime și cuvintele polisemantice;
- să utilizeze corect omonimele în diferite contexte de comunicare;

b) afective :

- să conștientizeze importanța studierii omonimelor în formarea capacității de exprimare corectă și expresivă.

Strategia didactică:

- Metode și procedee: conversația euristică, învățarea prin descoperire, dicționarul de rime, diagrama Venn, exercițiul, lucrul cu dicționarul, problematizarea;
- Forme de organizare: activitatea frontală , pe grupe, în echipă și individual;
- Mijloacele de învățământ: fișe de lucru, markere, coli de flipchart, CD , dicționar de omonime , videoproiector / DV D Player , diplome;
- Metode de evaluare : observarea sistematică, aprecieri verbale, interevaluarea, analiza produselor , chestionare orală ;

e) Resurse :

Colectiv format din 27 de elevi ,organizați în 6 grupe , cu ritmuri apropiate de învățare. Locul de desfășurare a lecției: sala de clasă.

SCENARIUL DESFĂȘURĂRII ACTIVITĂȚII

1. Moment organizatoric

- elevii absenți și motivul pentru care au lipsit;
- ținuta elevilor;

2. Captarea atenției

Profesorul solicită elevilor să urmărească un material realizat în Power Point, care cuprinde două strofe(jocuri de cuvinte).Copiii vor remarca diferența dintre cuvântul polisemantic „a (se) vorbi” și omonimele „post”(funcție)- „post” (interdicție de a mânca un aliment).

3. Enunțarea titlului și a obiectivelor lecției: Profesorul anunță titlul și obiectivele operaționale, atenționându-i pe elevi cu privire la importanța temei discutate.

4. Reactualizarea cunoștințelor dobândite anterior: Se verifică cantitativ și calitativ tema pentru acasă(dialog amuzant/ crearea unui rebus/ realizarea unei strofe care conține un termen polisemantic).

5. Prezentarea sarcinilor și dirijarea procesului de învățare :

Se distribuie fișele de lucru.

Elevii sunt solicitați să rezolve primele exerciții. La final se vor face observații cu privire la : relațiile de omonimie în cadrul comunicării, diferențele dintre omofone și omografe.

După rezolvarea celorlalte sarcini de lucru, se vor sesiza asemănările și deosebirile dintre omonime și cuvintele polisemantice, completându-se diagrama Venn.

În procesul dirijării învățării se va avea în vedere activitatea diferențiată și se va urmări desfășurarea optimă a lucrului pe grupe.

6. Obținerea performanței și asigurarea feedbackului: Profesorul va face aprecieri după fiecare sarcină, oferind sugestii sau reformulând răspunsurile incorect construite sau neconcludente. Cadrul didactic va antrena și celelalte grupe în găsirea soluțiilor.

Se va aplica metoda dicționarului de rime: elevii vor alcătui o strofă care va cuprinde cel puțin o pereche de omonime. Acestea din urmă vor fi propuse de profesor(vezi fișa *Dicționarul de rime*) sau vor fi alese de copii după ce vor consulta dicționarul de omonime.

7. Evaluarea rezultatelor: Elevii vor fi evaluatori pentru lucrările colegilor. Profesorul va face aprecieri verbale și va împărți diplome.

8. Asigurarea retenției și a transferului:

Se fac noi precizări și se comunică tema pentru acasă(la alegere):

- Imaginați-vă un dialog, de 8-10 replici, având ca subiect de discuție omonimele și cuvintele polisemantice;
- Redactați o compunere de 10-15 rânduri cu titlul „ O călătorie în țara omonimelor”;
- Imaginați-vă că sunteți reporter al revistei școlii și redactați un text de 10 rânduri, având ca temă utilitatea cunoașterii sensului omonimelor.

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Unitatea: Colegiul "Gh. Tătărescu, Rovinari

Obiectul: Limba și literatura română

Data: 17. III. 2017

Clasa : a IX-a C

Profesor: Iacob Ionela Lăcrămioara

Titlul lecției : Sinonimele

Tipul lecției: predare-învățare-evaluare

Scopul:

- însușirea categoriei semantice a sinonimiei; -îmbogățirea vocabularului;
- perfecționarea exprimării și dezvoltării gândirii creatoare.

Obiective operaționale:

- O1- să definească sinonimele;
- O2- să recunoască și să alcătuiască seria sinonimică a unui cuvânt;
- O3- să recunoască și să dea exemple de sinonime neologice pentru o unitate lexicală; O4-să folosească sinonimele în contexte adecvate;
- O5-să găsească într-un text sinonime pentru părțile de vorbire învățate;
- O6-să conștientizeze rolul sinonimelor în exprimarea scrisă și orală;
- O7-să utilizeze sinonime cu funcție expresivă.

Metode și procedee:

- ✓ Conversația (catehetică și euristică);
- ✓ Demonstrația;
- ✓ Explicația;
- ✓ Problematizarea;
- ✓ Munca independentă;
- ✓ Jocul didactic;
- ✓ Exercițiul.

Mijloace de învățământ:

- manual (autori: Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihaian) -fișe de muncă independentă,
- cretă colorată,
- Gh. Bulgar, „Dicționar de sinonime”, Ed. Palmyra”, București 1995 -Ștefania Popescu, „Gramatica practică a limbii române”

Scenariul didactic

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Timp
1. Moment organizatoric	- pregătesc materialul didactic pentru lecție. Asigur climatul de ordine și bună dispoziție; împart fișele de activitate independentă.	- pregătesc cele necesare pt oră	2'
2. Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor urmărite	- scriu subiectul și obiectivele pe tablă: 1. ce sunt sinonimele?, 2. seria de sinonime, 3. sinonimele neologice, 4. sinonimul potrivit la locul potrivit, 5. sinonimele ca părți de vorbire, 6. rolul sinonimelor	- ascultă și își notează în caiete	2'
- irijarea învățării	1. Ce sunt sinonimele - comparați enunțurile: a) Amicul lui are o casă spațioasă. b) Prietenul său are o locuință mare. c. Am băgat de seamă că se amuzau de situația creată. d. Am observat că făceau haz de situația creată. <u>Definiția</u>: cuvintele cu forma diferită și înțeles asemănător sau identic se numesc sinonime. Există deci și cuvinte cu înțeles identic: vocabular-lexic; fontă-tuci; cupru-aramă. <u>Exercițiu</u> : Înlocuiți cuvintele subliniate cu un sinonim: 1) ”Copilașii mai <u>slabi</u>, când erau <u>încolțiți</u> ori bătuți de <u>cei</u> mari îl strigau să-i <u>scape</u>. El alerga <u>numaidecât</u>, potolea <u>harța</u>, așeza pacea.” („Cibănilă”-V. Voiculescu) 2) „Du-te, îi spuse...învățătorul și-i <u>dete dezlegare</u>” („Cibănilă”-V. Voiculescu) Ce alte cuvinte din text mai pot fi înlocuite prin sinonime? (oral)	- au înțeles asemănător - fiecărui cuvânt din primul enunț îi corespunde un cuvânt cu sens asemănător din al doilea enunț - prietenul-amicul; are-deține; lui-său; casă-locuință; mare-spațioasă; am băgat de seamă-am observat; se amuzau-făceau haz - au formă diferită - răspund la întrebări și își notează în caiete. - slabi-firavi, mici - încolțiți-atacați - să scape-să salveze - numaidecât-imediat - harță-ceartă, încăierare - dete dezlegare-permise, dădu voie Posibile răspunsuri: - copilaș-băiețuș; ori-sau, bătuți-loviți; mari-puternici, voinici; strigau-chemau; potolea-oprea; alerga-fugea; pacea-înțelegerea; du-te-pleacă; spuse-zise; învățătorul-dascălul	9'
Evaluare formativă (I)	Solicit elevii să rezolve primul subiect de pe fișă: Scrieți câte un sinonim pentru cuvintele și expresiile: ogradă, terfelit, a se buluci, nebăgare de seamă, a se da pe brazdă	- rezolvă punctul I de pe fișa de activitate independentă	2'

Dirijarea învățării	2.Seria de sinonime Găsiți și alte sinonime pentru adjectivele: <u>slab și harță.</u> Slab: firav, mic, plăpând, pipiriu, uscățiv, palid, nepregătit, redus, jigărit, mediocru, nereușit, netaientat. Harță: ceartă, încăierare, neînțelegere, conflict, dezacord, discordie,ostilitate	- răspund oral - scriu în caiete și la tablă -consultă dicționarele de sinonime	5'
Evaluare formativă (II)	- Solicit elevilor să rezolve al doilea subiect de pe fișă II. Subliniați cuvintele care fac parte din aceeași serie de sinonime „Timpul zilei s-a sfârșit E amurg. S-a asfințit Soarele și-a stins dogoarea Se coboară înserarea” (A. Chiriacescu)	-rezolvă punctul al doilea de pe fișă	1'
Dirijarea învățării	3. Sinonimele neologice Comparați cuvintele din seria sinonimică a substantivului „ceartă” -ce sunt cuvintele: <u>conflict, dezacord, discordie,ostilitate</u> în raport cu <u>harță sau ceartă</u> -sunt sinonime neologice. <u>Exercițiu</u> :Scrieți câte un sinonim neologic pentru următoarele cuvinte: Vrăjmaș-inamic; a cârmui-a guverna, a administra; slobod-liber, independent; a se împuțina-a se diminua; a ațâța-a incita; credincios-fidel; părere-opinie.	-unele sunt mai cunoscute, mai întrebuințate, altele sunt împrumutate din diferite limbi. -sunt neologisme	5'
Evaluare formativă (III)	Solicit elevii să rezolve al treilea subiect de pe fișă: Alegeți sinonimul neologic pentru fiecare dintre cuvintele: amănunțit, citeț, folositor, asemănător, însuflețit (animat, util, lizibil, similar, detaliat, ostil)	-rezolvă punctul al treilea de pe fișă	2'
Dirijare învățării	4. Sinonimul potrivit la locul potrivit Exercițiu: Înlocuiți verbul „a bate” cu un sinonim potrivit: a) M-a bătut un coleg. b) Bate cineva la ușă. c) Tata bate covoarele. d) În sac, merele s-au bătut. e) Mă cam bat pantofii. f) Bate clopotul la biserică. g) L-a bătut Dumnezeu. h) Ștefan cel Mare i-a bătut pe turci i) De frică, îi bate inima mai tare. j) „Și dacă stele bat în lac...”	- scriu în caiete și la tablă - a lovi - a cicăni - a scutura - a se strivi - a strânge, a roade - a suna - a pedepsi - a învinge - a zvâcni - a străluci	5'
Evaluare formativă (IV)	Cer elevilor să rezolve următorul subiect de pe fișă.	- rezolvă al patrulea	2'

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Unitatea: Colegiul "Gh. Tătărescu", Rovinari

Profesor : Iacob Ionela Lăcrămioara

Data : 21.01.2017

Clasa: a IX-a profesională

Obiectul : Limba și literatura română

Subiectul lecției : Exerciții lexicale

Tipul lecției : de recapitulare și de sistematizare

Obiective operaționale:

a) cognitive: La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili :

- să identifice mijloacele de îmbogățire a vocabularului;
- să alcătuiască familii lexicale;
- să distingă familia lexicală de câmpul lexical;
- să indice sinonime neologice, respectiv antonime pentru cuvintele date;
- să distingă, în funcție de context, paronimul adecvat;
- să demonstreze prin enunțuri omonimia unor cuvinte;
- să deosebească sensul propriu de sensul figurat;
- să corecteze exprimarea pleonastică, motivând-o.

b) afective:

- să participe cu interes și entuziasm la oră

Strategia didactică:

a. Metode și procedee : exercițiul, conversația euristică, analiza lexicală

b. Forme de organizare a învățării : activitatea frontală, alternativ cu activitatea independentă individuală.

c. Resurse : - temporală- 50 min.

- capacitățile normale de învățare ale elevilor.

d. Mijloace de învățământ : fișe de lucru, scheme, rebus.

e. Bibliografie : Florin Ioniță, E. Cârstocea, **Limba. Literatură. Comunicare**, Ed. Art, București, 2006

Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sânmihăian, **Limba română.**

Manual pentru clasa a IX-a, Ed. ALL, București, 2002

Constantin Parfene, **Metodica studierii limbii și literaturii române în școală**, Ed. Polirom, Iași, 1999

Desfășurarea activității

Nr. crt.	Secvențele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
1.	Moment organizatoric 2 min.	Profesorul intră în clasă, salută elevii, stabilește ordinea, notează absențele.	Elevii răspund la salutul profesorului, îl informează asupra situației prezenței.
2.	Verificarea temei 5 min.	Profesorul verifică modul în care elevii au rezolvat tema dată în ora precedentă, solicitând, prin sondaj, citirea dialogurilor.	Elevii citesc dialogurile și notează, dacă este cazul, observațiile profesorului.
3.	Captarea atenției 6 min.	Profesorul subliniază complexitatea limbii ca fenomen, solicitând elevilor să menționeze care sunt compartimentele limbii. Propune spre rezolvare un rebus care conține pe verticala A-B denumirea unuia dintre acestea.	Elevii precizează nivelurile limbii: fonetic, lexical, morfologic, sintactic. Descoperă denumirea: VOCABULARUL.
4.	Anunțarea temei lecției și a obiectivelor operaționale 1 min.	Profesorul anunță tema lecției, notează titlul pe tablă și formulează obiectivele operaționale pe înțelesul elevilor.	Notează titlul în caietele de clasă și ascultă cu interes noile sarcini de lucru.
5.	Desfășurarea activității 30 min.	Le distribuie elevilor fișe de lucru. Profesorul notează pe tablă o schemă care vizează mijloacele de îmbogățire a vocabularului (interne și externe). Subliniază faptul că un cuvânt nu poate exista prin el însuși, ci trebuie integrat într-un context, trebuie să relaționeze cu altele. Legăturile dintre cuvinte - raportându-ne strict la forma și conținutul acestora - definesc relațiile semantice: sinonimia, antonimia, paronimia,	Elevii rezolvă exercițiile II și III de pe fișa de lucru. Notează în caiete. Elevii rezolvă exercițiile IV-VIII și notează schema de pe tablă. Identifică sensurile cuvântului polisemantic subliniat.

		omonimia, polisemantismul (schemă). Solicită explicații ale construcțiilor pleonastice de la exercițiul IX.	Elevii identifică exprimarea pleonastică și explică transformările efectuate.
6.	Evaluare 1 min.	La sfârșitul orei sunt notați elevii care au participat la lecție.	
7.	Asigurarea feedback-ului	Are loc pe toată durata demersului didactic, prin aprecieri de tipul: Da! Foarte bine! etc.	
8.	Asigurarea retenției și a transferului	Li se dă elevilor ca activitate independentă un test din culegerea Limbă.Literatură.Comunicare	Elevii notează în caiete.

Fișă de lucru 1

1. Subliniază cuvintele formate prin conversiune din enunțul:
"Frumosul se simte bine când este lăudat de prietenii săi."
2. Formulează trei enunțuri în care cuvântul "de" să aibă valori morfologice diferite și precizează-le.
3. Recunoaște valorile morfologice ale cuvintelor subliniate din enunțurile următoare:
Vedeam albastrul cerului prin fereastra albastră.
Dimineata este mai frig decât seara.
În seara trecută am mers la plimbare, după dimineata lungă și plictisitoare. Am primit în dar o carte, dar am oferit-o colegului meu.
Ploua de trei săptămâni, de mi se urâse.
Aproape oricine prețuiește iubirea aproapelui.
4. Construiește enunțuri conform cerințelor:
 - a) și – adv. (f.f.s.)
 - b) alb – substantiv, subiect, N.
 - c) deasupra – prep. în Ac.
 - d) înaintea – prep. în D. posesiv.

Fișă de lucru 2

1. Rădăcina cuvântului înghețată este: a) gheț-; b) gheață; c) îngheț; d) îngheța.
2. Subliniază substantivele epicene cu o linie și cele mobile cu două linii: libelulă, călăuză, struț, animal, vulpe, hipopotam, urs, licurici, persoană, molie.
3. Adjectivul **rupestru** înseamnă:
 - pictat;
 - referitor la munte;
 - care crește pe stânci;
 - referitor la sistemul monetar din India.
4. Rescrie regionalismele din seria: harbuz, magiun, gireadă, sămădău, a mazili, curechi, lubeniță, ciudă.
5. Articulează hotărât următoarele cuvinte: mouse, catifea, nou-născuți, prim-miniștri, ulii.

Fișă de lucru 3

1. Subliniază forma corectă de plural pentru cuvintele:

chel cheli
 ↗
 ↘
chei chei

colonel coloneli
 ↗
 ↘
colonei colonei

 piuă piue
 ↗
 ↘
 pive pive

2. Între libret/livret, statuar/statutar, monah/monarh, fiabil/friabil există o relație de:
a) sinonimie; b) omonimie; c) paronimie; d) antonimie.
3. Rescrie cuvintele articulate hotărât din seria: macaragiu, geamgiii, aștrii, fiii, ochii, codrii, maeștri.
4. Precizează câte arhaisme fonetice conține seria: samă, pârcălab, părau, diamanturi, aripe, rupe, școale, șezum, pre, cătră, îmblî, dzise, clucer.
5. Cuvântul **acrofobie** înseamnă:
 - indispoziție;
 - spaimă de adâncuri;
 - teamă patologică de înălțimi;
 - teamă patologică de locuri aglomerate;

Fișă de lucru 4

1. Subliniază cuvintele care fac parte din fondul principal: vesel, om, harbuz, toamna, bujie, măr, a săpa, frumoasă, optimist.
2. Rescrie arhaisme din seria: pârcălab, perje, frunce, picoci, vistiernic, spătar, armie.
3. Precizează antonimele cuvintelor: liniște, pretutindeni, a ridica, vesel, mereu, optimist.
4. Unește, prin săgeți, termenii din coloana A cu termenii din coloana B, pentru a demonstra sinonimia acestora:

A

tineresc
zgârcit
lacom
rai
(a) muri
înșelător
fățarnic

B

eden
(a) deceda
avid
juvenil
specios
ipocrit
avar

Fișă de lucru 5

1. Formează familia lexicală a cuvântului înalt.
2. Pornind de la patru derivate ale cuvântului domn (subst., verb, adj., adv.) alcătuiește enunțuri diferite.
3. Explică procesul de formare a cuvintelor: visare, nelămurit, cugetat.
4. Grupează pe părți de vorbire cuvintele de mai jos și indică din ce părți de vorbire sunt compuse: devreme, gură-cască, radiojurnal, baba-oarba, nu-mă-uita, oriunde, pentru că, bunăvoință, douăzeci și cinci.
5. Construiește trei enunțuri în care cuvântul rău să fie pe rând: adjectiv, adverb și substantiv.

Fișă de lucru 6

GRUPA 1

1. Indicați seria sinonimică a cuvântului **ciudat**.
2. Indicați sinonimele cuvintelor: **cameră, colb, a drege, a asuda, zvon**.
3. Indicați sinonimele lexico-frazeologice ale cuvintelor: **clar, niciodată**.

GRUPA 2

1. Indicați antonimele următoarelor cuvinte: **a termina, a înrăutăți, a permite, a dezgropa, a recunoaște**.
2. Indicați antonimele următoarelor cuvinte formate cu ajutorul prefixelor: **a lega, a cinsti, moral, decent, organic, normal, prudent, continuu, înfrunzit**.
3. Alcătuiți enunțuri cu antonimele cuvintelor: **iubire, obraznic, aici, devreme, de-a lungul**.

GRUPA 3

- a. Alegeți forma corectă a cuvintelor :
 1. Cetățenii români **provin / previn** gripa aviara.
 2. Starea sa a **evoluat / evaluat** spre bine.
 3. A fost **investit / învestit** în noua sa funcție.
 4. A încercat să facă **aluzie / iluzie** la mine.
 5. Stomacul meu nu mai poate să **degere / digere** nimic.
 6. Basmul popular a fost transmis pe cale **orară / orală**.
 7. Trebuie să fim **solidari / solitari** în fața necazurilor.
 8. Stofa aceasta este de **caritate / calitate** superioară.
- b. Alegeți forma corectă din fiecare pereche de cuvinte:
Întreprindere – întreprindere
Președenție – președinție
Conjunctură – conjuctură
Complet – complex

GRUPA 4

1. Indicați sensurile omonimelor lexico-gramaticale și precizați valoarea lor morfologică: **care, poartă, șiret, vie, fin**.
2. Explicați sensurile omonimelor lexicale următoare: **bob, rom, răs, roabă**.

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Data: 22.02.2017

Clasa: a IX-a B

Unitatea de învățământ: Colegiul "Gh.Tătărescu", Rovinari

Disciplina: Limba și literatura română

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Profesor: Iacob Ionela Lăcrămioara

Unitatea de învățare: Vocabularul

Tema: Relații semantice: *Polisemia*

Tipul lecției: Dobândire de noi cunoștințe

I. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- să manifeste curiozitate și interes față de lecție;
- să se adapteze la situația concretă de comunicare;
- să manifeste interes pentru participarea la oră;
- să utilizeze în redactarea răspunsurilor cunoștințele de polisemie;
- să asigure corectitudinea relațiilor sintactice la nivelul textului comunicat.

II. OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a) Cognitive:

- O₁ - să enunțe corect definiția polisemiei;
- O₂ - să identifice în vorbire cuvinte polisemantice;
- O₃ - să știe să le folosească în vorbire și în lucrările personale;
- O₄ - să recunoască valoarea stilistică a unor cuvinte;
- O₅ - să cunoască principalele categorii semantice ale vocabularului.

b) Afective:

- O₆ - să recepteze noile informații ca relevante și folositoare;
- O₇ - să manifeste grijă pentru felul în care își construiesc răspunsurile orale precum și pentru felul în care scriu;
- O₈ - să participe cu interes la lecție;
- O₉ - să fie dispuși să rezolve sarcinile prezentate;
- O₁₀ - să stăpânească informațiile spre a le putea folosi.

STRATEGIA DIDACTICĂ:

- a) Metode și procedee: algoritimizarea, exercițiul de expresivitate, explicația, problematizarea, lucrul cu manualul.

b) Resurse :manualul, capacitățile receptive ale elevilor, timp - 50minute.

c) Forme de organizare: - activitate frontală;
- activitate individuală.

d) Mijloace de învățare: Limba română, manual pentru clasa a VIII-a, tabla.

e) BIBLIOGRAFIE:

- Psihopedagogică și metodologică:

1. Marinescu, Valeriu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Ed. Fundației România de Măine, 2004

2. Parfenie, C., *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed. Polirom, 1999

- De specialitate:

1. Theodora Hristea, *Sinteze de limba română*, București, 1984

2. Mioara Avram, *Gramatica pentru toți*, București, 1986

3. Gramatica Academiei, 2005

Eveniment instrucțional	Activitatea de învățare	Durata	Activitatea elevilor
Organizarea clasei	Profesorul face prezența, asigură un climat favorabil desfășurării lecției	1min	- se liniștesc - se pregătesc - se autocontrolează
Captarea atenției	Profesorul arată elevilor o carte și o scrisoare, un plic, și le spune elevilor că a primit două cărți. Desface plicul și citește următorul text, care se găsește scris pe o foaie de hârtie în interior: <i>De din vale de Rovine, Grăim, Doamne, către Tine, Nu din gură, ci din carte Că ne ești așa departe.</i> (Scrisoarea III, Eminescu) Textul se scrie pe tablă și se cere sensul cuvântului carte .	3min	- ascultă cu atenție, mai întâi mirați, apoi cu ajutorul profesorului, descoperă sensul cuvântului carte :scrisoare, epistolă, volum, operă - observă - compară
Prezentarea conținutului învățării	Profesorul anunță subiectul, îl scrie pe tablă, explică obiectivele generale și obiectivele operaționale urmărite. Profesorul cere același lucru pentru cuvintele : gură și grăim .	3min	- răspund - observă - compară - deduc - reactualizează - explică - exemplifică
Dirijarea	Se explică polisemantismul, se atrage atenția	20min	Se vor da exemple cu

formării priceperilor și deprinderilor	elevilor că verbul a grăi are și sensuri opuse. Profesorul solicită să se dea antonimul unui alt cuvânt din text. Se arată și alte procedee de obținere a antonimelor. Se cer în continuare, cuvinte care au același sens cu verbul a grăi , inclusiv neologisme. Elevii vor fi îndrumați să observe, prin exemple, că sinonimia poate să fie :totală, parțială, aproximativă. Profesorul dictează următorul text elevilor și le cere să analizeze cuvântul poartă : <i>Munții noștri aur poartă</i> <i>Noi cerșim din poartă-n poartă.</i> Se verifică și scrierea corectă. Li se amintește că astfel de cuvinte se numesc omonime. Li se vor explica noțiunile de omofone și de omografe. Se dau elevilor următoarele grupe de cuvinte: <i>Orar-oral</i> <i>Prepoziție-propoziție</i> <i>Prenume-pronume</i> <i>Miner-minier</i> Se cere să se explice dacă sunt omonime, dacă nu sunt, să se argumenteze. Se va cere să dea și elevii exemple: pe grupe li se vor da cuvintele cărora ei să le găsească paronimul:<i>casier, etic, lacună, aluzie, elipsă, literar, ordinar, numeral.</i> Cu ajutorul elevilor, profesorul alcătuiește scheme: Principalele categorii semantice: Polisemia Omonimia Sinonimia Antonimia Paronimia		antonimele verbului respectiv: <i>a tăcea, a aminti</i>. Elevii vor observa adverbul <i>departe</i> cu antonimul <i>aproape</i>. Elevii vor da sinonime ca: <i>a spune, a zice, a rosti, a anunța, a cuvânta, a recita</i>. La cerere elevii vor da și alte exemple ca: <i>sare, cer, lac, liliac, somn, răs</i>. Elevii vor fi ajutați să deosebească omonimia de polisemantism. Elevii vor observa micile diferențe sonore dintre aceste cuvinte. Elevii găsesc cuvintele cerute. Elevii scriu pe caiete.
Obținerea performanței	Se antrenează elevii în discutarea acestor termeni,corelând cu vechile lor cunoștințe, după care se dă fișa de lucru. Se dă textul: <i>Valurile râd și mână întunecoase lumea lor albastră, până când, deodată, râul, împiedicat de stânci și de munți, s-adună între codrii ca marea oglindă a mării și se limpezește sub sori, de poți număra în fundu-i toate argintările lui.</i> (M. Eminescu) Cerințe a) să se demonstreze că verbul a aduna este polisemantic	15min	- participă intens la rezolvarea cerințelor ei sunt antrenați să compare textul dacă aceste cuvinte vor fi înlocuite cu alte sensuri.

	b)să se dea omonimul unui cuvânt din text, în propoziții c)să se dea sinonimele a patru cuvinte din text d)să se găsească antonimele a patru cuvinte din text e)să se arate paronimul cuvântului albastru		
Realizarea conexiunii inverse (feed-back-ului)	Profesorul le cere elevilor să rezolve exerciții din manual, pag. 10, 12	5 min	- rețin sarcina de lucru - observă - compară - deduc - reactualizează - exemplifică
Asigurarea retenției și a transferului	Temă pentru acasă: exercițiile 3, 4, 5/pag. 13	3min	Elevii își notează tema.

FIȘĂ DE LUCRU

Se dă textul:

Valurile râd și mână întunecoase lumea lor albastră, până când, deodată, râul, împiedicat de stânci și de munți, s-adună între codrii ca marea oglindă a mării și se limpezește sub sori, de poți număra în coltu-i toate argintările lui.

(M. Eminescu)

Cerințe:

- să se demonstreze că verbul **a aduna** este polisemantic;
- să se dea omonimul unui cuvânt din text, în propoziții;
- să se dea sinonimele a patru cuvinte din text;
- să se găsească antonimele a patru cuvinte din text;
- să se arate paronimul cuvântului albastru;

CERCETAREA PEDAGOGICĂ

Educația și învățământul sunt arte.

A înzestra copiii cu știință pare un lucru relativ ușor, dar a forma oameni în plinătatea cuvântului este deosebit de greu. Copilul vine pe lume și asupra vieții sale planează o mare taină - ce chip va avea ca adult, dar mai ales cum va fi firea sa.

Chipul este încă nedeslușit, trăsăturile neclare și mai trece ceva timp până când cei din jur vor ști *cu cine seamănă*. Uneori seamănă cu tatăl, dar are firea, înclinațiile, temperamentul mamei, sau invers.

Ce urmărim prin educație?

Urmărim creșterea armonioasă a copiilor. Urmărim dezvoltarea integrală a personalității lor. *Plantele se modelează prin cultivare, iar oamenii prin educație* (J.J. Rousseau).

Cheia problemei educației ne-o dă cunoașterea copilului. Oricât de stăpân pe sine ar fi educatorul, acțiunea sa nu poate începe fără a stabili un scop, o tendință, un ideal pentru demersurile sale.

Ce urmăresc prin educație, ce vreau, ce trebuie să facă un copil? – iată întrebări pe care ar fi necesar să ni le punem la început de drum. Deci, cheia problemei este precizarea scopului (idealului). Găsind această cheie, vom putea stabili și planul pregătirii educatorului însuși, dar și „programul” pe care trebuie să-l aplice acesta cu copilul.

*A gusta viața, a-i simți bucuria și fericirea în modul cel mai intens, dezvoltând până la maximum posibil puterile personalității, iată scopul suprem al oricărei activități educative, unicul scop, la urma urmelor, căci toate celelalte – educația morală, caracterul, virtutea, sănătatea, solidaritatea sunt numai mijloace pentru a ajunge la acest scop*⁸³.

*Educația este izvor de lumină și căldură; înseamnă mlădierea după natură și adorarea ei; când se arată miloasă și bună, când ascunde cu un văl pornirile meștere ale firii triste și lipsite de înțelepciune. Scopul educației este de a te găsi pe tine însuși*⁸⁴.

Educația este acțiunea specific umană, care își propune formarea și dezvoltarea personalității elevilor, în vederea atingerii unor finalități bine precizate în funcție de cerințele actuale și de perspectivă ale societății.

Scopul principal al studiului literaturii române în clasele liceale, este acela de a forma elevilor capacitatea și abilitatea de a *ști să citești*, care se constituie la nivel de personalitate drept componentă fundamentală prezentă în sfera tuturor activităților intelectuale. *Doar lectura iubește opera și întreține cu ea un raport de dorință*, afirmă R. Barthes. *A citi înseamnă a dori opera, a voi să fii operă și a refuza dublarea operei în afara oricărui alt cuvânt decât însuși cuvântul operei*.⁸⁵ Este explicită aici și formarea sensibilității pentru lectură ca o condiție *sine qua non* a întregii educații.

⁸³Nisipeanu, I., *Filosofia școlii active*, Tipografia D. Apreotesei și V. Grabovski, Râmnicu-Vâlcea, 1923, pag. 25

⁸⁴Nietzsche, apud Mehedinți, Simion, *Scrieri despre educație și învățământ*, (Antologie), Editura Academiei Române, București, 1992, pag. 192

⁸⁵Barthes, R., *Romanul scriiturii*. Antologie, Ed. Univers, București, 1987, pag. 157

6.1 Proiectarea activității de cercetare

6.1.1. Aspecte generale

Cercetarea pedagogică este o strategie desfășurată în vederea surprinderii unor relații noi între componentele acțiunii educaționale și a elaborării pe această bază a unor soluții optime ale problemelor pe care le ridică procesul educațional, în conformitate cu exigențele sociale și cu logica internă a desfășurării lui. *Studiul științific al unei probleme de învățământ sau de educație nu se poate sustrage analizei tuturor factorilor sistemului pedagogic în care se integrează problema și mai ales analizei factoriale în legătură cu personalitatea profesorilor, a elevilor lor, cu relațiile dintre membrii clasei, cu ansamblul de condiții psihologice și de mijloace materiale existente în mediul școlar, ca și în mediul familial al elevilor.*⁸⁶

Tocmai din această cauză cercetarea pedagogică este o strategie care urmărește surprinderea relațiilor dintre cât mai multe variabile pe care le incumbă procesul real de educație.⁸⁷

Scopul unei cercetări pedagogice este înțelegerea, analizarea, explicarea, optimizarea, ameliorarea, perfecționarea și prospectarea fenomenului educațional, a componentelor, variabilelor și caracteristicilor acestuia, cu alte cuvinte, perfecționarea tehnicilor de intervenție și sporirea calității în procesul de formare a personalității elevilor.

Experimentul pedagogic trece prin trei faze:

1. faza prealabilă intervenției, când se selectează eșantioanele, se testează situația și trăsăturile, se înregistrează date privitoare la variabilele implicate înaintea experimentării; se stabilește strategia desfășurării experimentului;
2. faza administrării factorului experimental – eșantionul este supus unei acțiuni diferite de ceea ce se petrece în eșantionul de control; factorul experimental nu poate fi aplicat instantaneu, iar apariția rezultatelor nu este o consecință imediată;
3. faza înregistrării rezultatelor sau a testării variabilelor dependente după intervenția factorului experimental; pe această bază se stabilesc diferențele dintre cele două eșantioane, după ce în prealabil s-au stabilit diferențele în cadrul fiecărui eșantion, între cele înregistrate în faza inițială și cele înregistrate după intervenția factorului experimental⁸⁸.

⁸⁶Leroy, G., *Dialogul în educație*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1974, pag. 153

⁸⁷Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București, 2000, pag. 60

⁸⁸Drăgan, I., Nicola, I., *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Târgu-Mureș, 1993, pag. 39-40

6.1.2. Determinarea temei/problemei de cercetat – identificarea metodelor de cunoașterea a principiilor și normelor limbii române, în scopul dezvoltării capacității elevilor de cunoaștere și evaluare, prin analize obiective, pe baza unor criterii bine definite, conștientizabile, a rezultatelor activităților didactice realizate la Limba și literatura română.

6.1.3. Formularea ipotezei cercetării pedagogice

Limba română este limba oficială a statului național român, independent și indivizibil, iar însușirea ei de către cetățenii lui devine, în primul rând, o necesitate dictată de imperativele intercomunicării verbale, în cadrul vieții sociale, economice, politice și culturale din spațiul românesc; însușirea corectă a limbii române de către elevi devine condiția de bază în vederea realizării obiectivului fundamental al învățământului de cultură generală: formarea omului în perspectiva integrării lui rapide în societate.

M-am oprit asupra următoarei **ipoteze de bază**: *realizarea unei educații formale în conformitate cu principiile și normele vieții sociale care influențează semnificativ devenirea elevilor*; **ipoteza secundară**: *educarea elevilor în spiritul însușirii corecte a limbii române ce conduce la formarea unor atitudini de apreciere a acesteia, de acceptare și de alegere a modelelor morale*.

6.1.4. Stabilirea obiectivelor cercetării

Strategia cercetării pedagogice se subordonează unor finalități, respectiv unor obiective formulate operațional. În această etapă se fixează pașii care vor fi urmați și demersurile investigative ale proiectului.

Obiectivele cercetării pedagogice sunt coroborate cu anumite aspecte bine delimitate, ceea ce face ca prin formularea lor, cercetătorul să se apropie tot mai mult de problematica abordată, să reușească să își clarifice menirea și scopurile cercetării, prin delimitarea și formularea operațională de obiective care realmente pot fi atinse⁸⁹.

Limba și literatura română își propune obiective ce derivă din finalitățile urmărite:

- a. formarea interesului elevilor pentru receptarea limbii române și utilizarea corectă a vocabularului limbii române;
- b. dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă;
- c. dezvoltarea disponibilităților de îmbogățire, nuanțare și activizare a vocabularului prin analiza textelor literare.

Într-o cercetare pedagogică, obiectivele care-l vizează pe profesor pot fi legate de:

- a. conștientizarea faptului că are rolul de organizator al situațiilor de învățare și de coordonator al întregii activități desfășurate de elevi;
- b. conceperea tipurilor de lecții centrate pe activitatea proprie a elevilor prin deplasarea accentului pe îndrumare-implicare, în direcția învățării activ-participative;
- c. analizarea conținuturilor științifice ale capitolelor; elaborarea planurilor de lecții pentru asigurarea condițiilor optime de desfășurare a lecțiilor; identificarea formelor accesibile de organizare a activităților didactice;
- d. introducerea metodelor activ-participative stimulând gândirea critică în procesul instructiv-educativ pentru creșterea eficienței activităților desfășurate de elevi;
- e. proiectarea și desfășurarea activităților didactice.

iar cele care-l privesc pe elev, sunt legate de:

- a. înțelegerea structurii și funcționării lexicului, ca sistem unitar în permanentă devenire și ca ansamblu de construcție a comunicării;

⁸⁹ Bocoș, M., *Cercetarea pedagogică*, Cluj-Napoca, 2003, pag. 28-29

- b. activizarea cunoștințelor de limbă pentru a percepe și a realiza fapte de comunicare orală și scrisă cu scopul de a reda într-o formă accesibilă clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii;
- c. activizarea și îmbogățirea vocabularului bazându-se pe interpretarea unor texte literare.

6.1.5. Elaborarea proiectului de cercetare pedagogică

Elaborarea proiectului de cercetare pedagogică este rezultatul unui proces laborios, care se fundamentează pe cunoașterea cât mai obiectivă a situațiilor care intervin, a resurselor umane și materiale implicate, a eventualelor constrângeri practice sau presiuni, a strategiilor valorificate în acest context etc. și pe determinarea strategiei de acțiune optime. Proiectul cercetării este instrumentul de lucru scris, ghidul care orientează întreaga cercetare. Între elementele sale componente se stabilesc relații reciproce și chiar dependențe, alcătuind un sistem. Este importantă atitudinea originală și creatoare a cercetătorului, care valorifică proiectul de cercetare⁹⁰. Una din cerințele importante ale bune desfășurări a procesului de învățământ o constituie cunoașterea elevilor, atât din punct de vedere cognitiv cât și din punct de vedere afectiv-emoțional, fără de care munca profesorului este grea și rezultatele sunt slabe. *Adevărații dascăli trăiesc în inimile elevilor, alături de părinții acestora. Fiecare păstrăm în amintire chipul unui dascăl ce a fost alături de noi. Primul dascăl este model și ideal, putere și înțelepciune, teamă dar și respect, este bucuria și satisfacția succeselor, lacrima ascunsă pentru o nereușită. Ce-i trebuie mai întâi unui dascăl mai bun? Dragostea de copii, de meseria aleasă, la care trebuie adăugat talentul și vocația, căci nimic nu poate fi mai dăunător pentru viitorul om – copilul – decât un învățător fără chemare față de propria-i meserie* (Epictet).

Elevii diferă unii de alții în funcție de ereditate, mediu social, educația primită în familie și de nivelul economic, cultural și religios al familiei. Numai printr-o cunoaștere amănunțită a copilului ca individ se poate stabili un *diagnostic* pedagogic și se pot alege cele mai adecvate mijloace și metode.

Elementele componente ale proiectării cercetării pedagogice sunt:

1. prezentarea temei cercetate;
2. prezentarea ipotezei de bază sau specifice și a ipotezei secundare sau auxiliare;
3. prezentarea obiectivelor cercetării pedagogice;
4. descrierea metodicii cercetării, a strategiei concrete întrebuintate în cursul cercetării efective și care include următoarele elemente: locul de desfășurare a cercetării; perioada de cercetare; etapele și subetapele de cercetare; disciplina/disciplinele de studiu implicate; eșantionul de conținut; eșantioanele de elevi și caracterizarea lor: (vârstă, sex, nivel general de pregătire, nivel de pregătire la disciplina care ne interesează, nivel de dezvoltare intelectuală, proveniența socială); variabila (in)dependentă; metodologia de cercetare, sistemul metodelor de cercetare; instrumentele operaționale de culegere a datelor; strategia de verificare și evaluare a rezultatelor obținute de elevi; metodologia de prelucrare a datelor cercetării, inclusiv instrumentele de lucru electronice; stabilirea modalităților de valorificare a cercetării⁹¹.

6.1.6. Organizarea și desfășurarea cercetării pedagogice

Organizarea cercetării pedagogice se referă la planificarea în timp a activității, a modului de îmbinare și articulare a elementelor din metodică cercetării și de culegere a datelor acesteia, ținând cont de condițiile concrete de activitate și de eventualele constrângeri.

Desfășurarea propriu-zisă a cercetării pedagogice constă în aplicarea în practică în manieră flexibilă, a etapelor și subetapelor prevăzute în proiectul cercetării. Presupune introducerea anumitor modificări/schimbări în derularea fenomenelor educaționale, în vederea studierii efectelor și rezultatelor pe care acestea le produc.

⁹⁰Bocoș, M., *Cercetarea pedagogică*, Cluj-Napoca, 2003, pag. 35

⁹¹Bocoș, M., *Cercetarea pedagogică*, Cluj-Napoca, 2003, pag. 35-36

- Locul desfășurării cercetării pedagogice: COLEGIUL “GHEORGHE TĂTĂRESCU”, ROVINARI
- Perioada de cercetare: ANUL ȘCOLAR 2016-2017, semestrul II;
- Disciplina de studiu implicată în cercetare: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
- Etapele și subetapele implicate:
 - realizarea unui studiu diagnostic referitor la activizarea, îmbogățirea și nuanțarea vocabularului;
 - identificarea aspectelor relevante în vederea implicării elevilor în desfășurarea lecțiilor de limbă și comunicare;
 - elaborarea de instrumente de cercetare adecvate;
 - culegerea datelor.
- Eșantionul de conținut:

Disciplina	Clasa	Unitatea de învățare	Conținuturi	Număr Ore
Limba și literatura română	Clasa a VIII -a	VOCABULARUL	*Vocabularul fundamental, masa vocabularului *Derivarea *Compunerea *Conversiunea	6

- Eșantioanele de elevi:

Rezultatele la pretest obținute de elevii din două clase paralele:

Clasa a X-a C (N ₁ =16)		Clasa a X-a A (N ₂ =18)	
Numele și prenumele	Nota la pretest	Numele și prenumele	Nota la pretest
B.C.N.	7	A.A	10
B..C.	10	B.A.	8
B.A.	10	B.C.	7
B.G.	9	B.D.	9
C.C.	6	B.F.	8
C.D.	8	B.I.	9
D.E.	6	C.C.	9
G.C.	9	D.R.	9
I.M.	9	G.I.	8
P.C.	9	L.C.	6
S.I.	10	M.A.	10
S.M.	8	M.C.	9
S.E.	8	M.E.	10
T.A.	9	M.GH.	6
T.D..	8	P.T.	10
T.B.	9	Ș.G.	9
		T.GH.	8
		Z.GH.	9

Frecvența notelor și media claselor:

Clasa	Număr elevi	Media	Frecvența notelor							
			3	4	5	6	7	8	9	10
a X-a C	16	8,43	-	-	-	2	1	4	6	3
a X-a A	18	8,55	-	-	-	2	1	4	7	4

Eșantioanele paralele corelate sunt constituite din 12 perechi de elevi, câte un elev din cele două clase. Varianta găsită este cea din tabelul de mai jos:

Nr. Crt.	Nota la pretest	Eșantioanele paralele corelate	
		Elevul din clasa a X-a C	Elevul din clasa a X-a A
1.	6	A	A
2.	7	B	B
3.	8	C	C
4.		D	D
5.		E	E
6.	9	F	F
7.		G	G
8.		H	H
9.	10	I	I
10.		J	J

În această variantă ceilalți elevi nu sunt implicați în constituirea eșantioanelor. Rezultatele obținute de acești elevi nu vor fi luate în considerare în analiza și interpretarea datelor.

► Variabila (in)dependentă:

- Variabila independentă manipulată în cadrul experimentului este implicarea elevilor din clasele experimentale în cunoașterea registrelor limbii.
- Preconizez că efectele și rezultatele introducerii variabilei independente vor fi sesizate la nivelul achizițiilor școlare ale elevilor (respectiv, că se va asigura progresul școlar) și în ceea ce privește activizarea, îmbogățirea și nuanțarea vocabularului elevilor (respectiv, că se vor induce schimbări în limbaj). Așadar, variabilele dependente urmărite sunt: achizițiile școlare și limbajul elevilor.

► Metodologia de cercetare respectiv sistemul metodelor de cercetare cuprinde:

- alegerea eșantioanelor de elevi prin administrarea de probe scrise de evaluare, identice;
- inventarierea atitudinilor și comportamentelor morale manifestate la elevii implicați în experiment;
- studiul documentelor curriculare oficiale, pentru alegerea eșantioanelor de conținut;

- alegerea perechilor de clase echivalente, experimentale și de control, de nivele aproximativ egale, sub aspecte diferite;
- experimentul psihopedagogic (tehnica eșantioanelor independente);
- urmărirea schimbărilor survenite în atitudinile și comportamentul moral al elevilor prin observații, analiza documentelor școlare, studii de caz, etc.;
- test pedagogic de cunoștințe, identic pentru clasele implicate în experiment.
- Instrumentele operaționale de culegere a datelor:
 - Chestionare;
 - Teste pedagogice de cunoștințe;
 - Produse ale activității elevilor;
 - Fișe de observații etc.
- Strategia de verificare și evaluare a rezultatelor obținute de elevi:
 - evaluarea prin teste pedagogice de cunoștințe, identice pentru clasele experimentale și de control;
 - observația.
- Metodologia de prelucrare a datelor cercetării, inclusiv instrumentele de lucru electronice – datele obținute vor fi prelucrate cu ajutorul metodelor de prelucrare statistico – matematică și de interpretare a datelor cercetării. Pentru a-mi ușura munca, am întocmit diferite tabele în care am introdus datele propuse spre interpretare.
- Stabilirea modalităților de valorificare a cercetării - verificarea rezultatelor pe noi subiecți.

6.1.7. Desfășurarea experimentului – la clasa a X-a A, am efectuat un studiu asupra unei clase experimentale încercând să determin valorificarea caracterului informativ-formativ al conținuturilor din sfera vocabularului.

La clasa de control, a X-a C, am desfășurat lecția obișnuit, având ca materiale didactice manualul de limba și literatura română, iar ca mijloace de învățământ: fișe de lucru, jocul didactic etc.

La clasa experimentală, după desfășurarea lecției în clasă, am desfășurat diferite analize pe texte literare ale unor autori din secole și spații geografice diferite, utilizând diferite fișe de lucru, materiale didactice în sistem educațional computerizat, metode și tehnici interactive. Elevilor li s-au anunțat obiectivele urmărite și scopul propus.

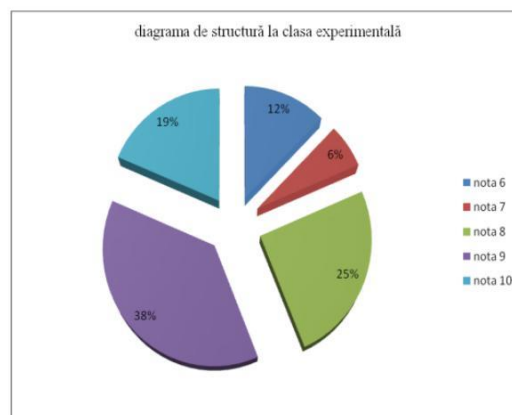
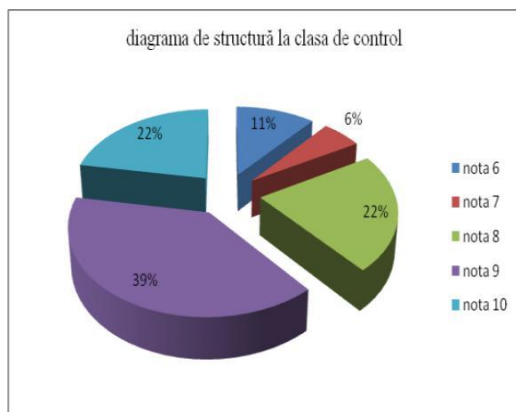
Pe baza observației, pot afirma că elevii au fost interesați de tema propusă și au dat dovadă de o atitudine benefică momentului.

După desfășurarea experimentului, la posttest, elevii clasei a X-a A, au obținut rezultate foarte bune, devenind interesați de a face o conexiune între informatică și limba română, elaborând teste de soft educațional. Astfel ei pot veni în sprijinul colegilor mai mici interesați de munca pe calculator.

Rezultatele obținute la test de către cele două clase, una de control și una experimentală, sunt redată prin diagrame de structură/areolare (datele sunt exprimate sub formă de procentaje). Tehnica eșantioanelor paralele independente mi-a permis realizarea unui design experimental intersubiecți.

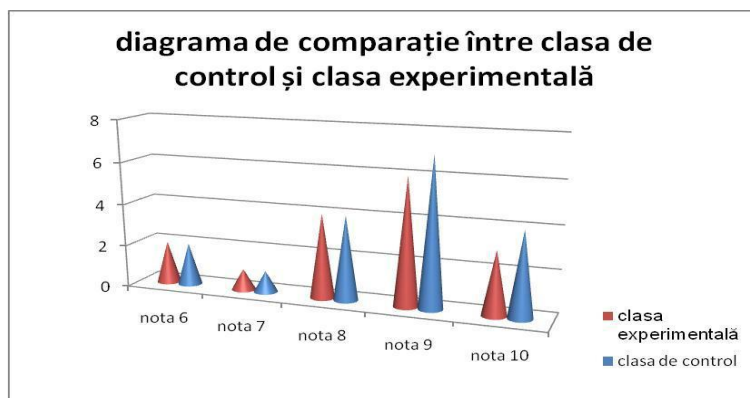
7.1.8. Analiza și prelucrarea datelor obținute

Diagramele de structură/areolare:



Analizând aceste diagrame, se observă că procentajul notelor maxime este mai mare la clasa experimentală decât la clasa de control, același lucru îl observăm și la procentajul notelor slabe, care este mai mic la clasa experimentală decât la clasa de control.

Aceleași rezultate au fost redată și prin diagrama de comparație, realizată pentru compararea rezultatelor obținute de clasa experimentală și de control.



În urma analizelor rezultatelor celor două clase am ajuns la concluzia că acestea susțin ipoteza rolului pozitiv al învățării desprinse în formarea unui vocabular activ, nuanțat și elevat. La clasa de control am desfășurat lecția obișnuit, în clasă.

În urma testului susținut de cele două clase la sfârșitul experimentului, s-au obținut următoarele rezultate:

Grupele de elevi	Clasa de control (16 elevi)		Clasa experimentală (18 elevi)	
	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
Elevi cu nota 4	0	0%	0	0%
Elevi cu nota 5	0	0%	0	0%
Elevi cu nota 6	0	0%	2	6%
Elevi cu nota 7	3	16%	2	7%
Elevi cu nota 8	5	29%	3	25%
Elevi cu nota 9	3	39%	3	31%
Elevi cu nota 10	4	17%	6	31%

diagrama posttest clasa de control

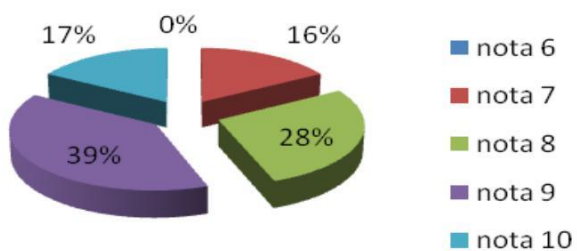
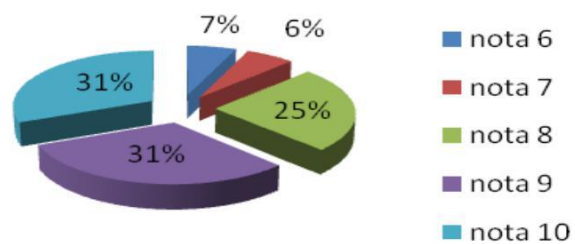
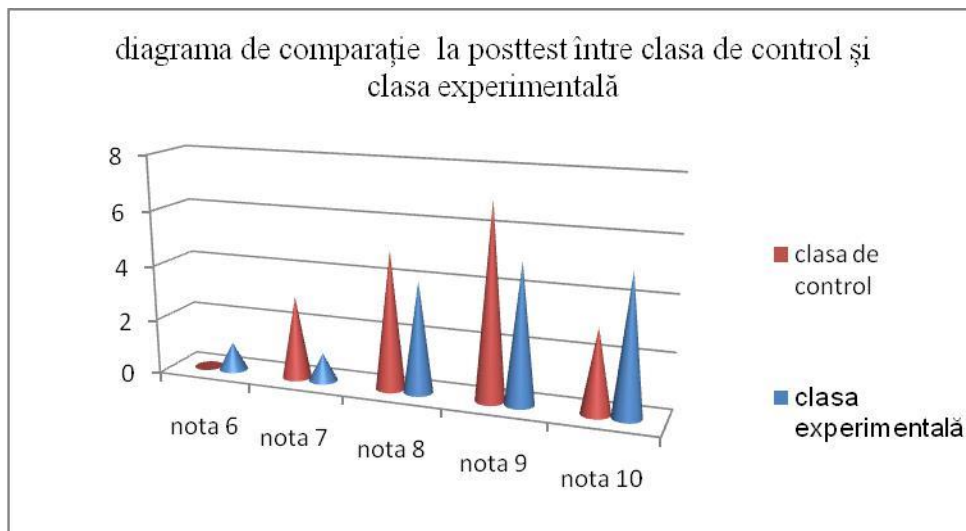


diagrama posttest clasa experimentală

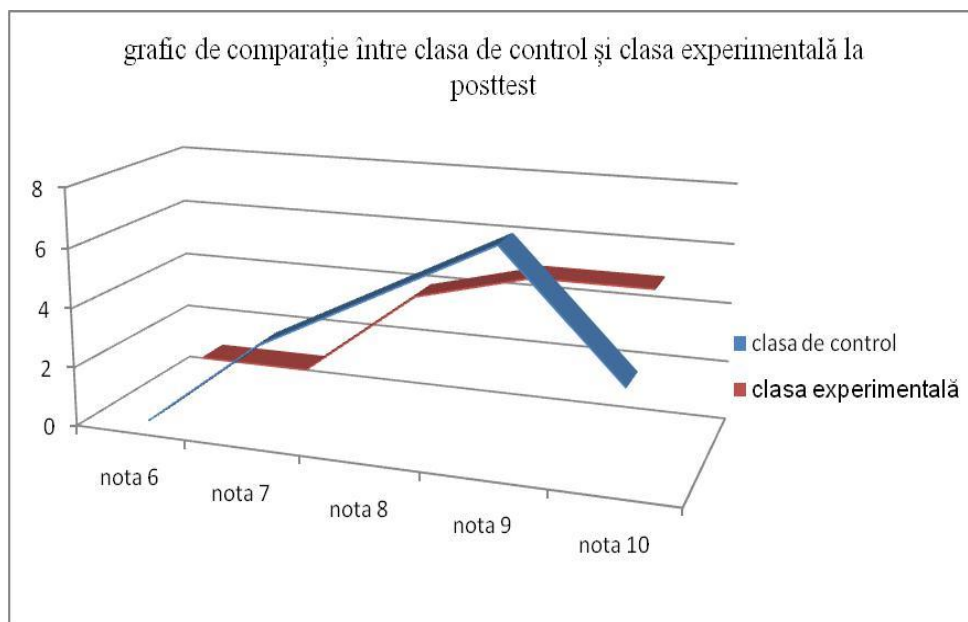


Notele obținute de fiecare elev în parte sunt prezentate în tabelul de la anexa 3, atât la clasa experimentală, cât și la clasa de control.

Prin intermediul diagramei de comparație, am prezentat grafic rezultatele obținute de cele două clase, evidențiind numărul mare de note bune la clasa experimentală, față de numărul mai scăzut la clasa de control, astfel, la clasa experimentală numărul elevilor care au obținut note de 10 a fost 6, iar la clasa de control 4.



De asemenea, pe baza acestor rezultate am efectuat un grafic de comparație între cele două clase cu ajutorul reprezentării grafice, grafic ce evidențiază faptul că ipoteza supusă cercetării este plauzibilă.



În urma desfășurării experimentului și a interpretării rezultatelor, am ajuns la următoarele concluzii:

- activitățile extrașcolare conduc la dezvoltarea interesului pentru disciplina Limba și literatura română;

- lecturile literare valorifică caracterul informativ-formativ al conținuturilor;
- participarea și desfășurarea lecțiilor a devenit mai intensă;
- folosirea unui material didactic diversificat, care să permită înțelegerea conținuturilor de către toate tipurile de inteligență duce la atingerea scopului într-un timp scurt;
- îmbogățirea și perfecționarea capacităților de a recepta, din perspective multiple, o varietate de texte scrise și orale și de a produce texte scrise și orale de diverse tipuri;
- cultivarea deprinderilor de utilizare corectă și eficientă a limbii române în diferite situații de comunicare

Exemplele oferite de această lucrare constituie doar câteva sugestii didactice și modalități de formare și dezvoltare a vocabularului elevilor.

Activitatea extracurriculară în sine, prin structură, conținut și specific, este firesc complementară activității de învățare realizată în clasă. De asemenea, caracterul complementar presupune o mulțime de activități a căror varietate cu greu ar putea fi limitată.

CONCLUZII

Scopul unui cadru didactic nu este exclusiv, doar acela de a intermedia transmiterea cunoștințelor către elevi, rolul acesta putând fi îndeplinit, în cele mai bune condiții, de o mașină de învățat.

Dar, pentru că aceasta n-ar putea nicidecum să influențeze personalitatea elevului sau să-i îmbogățească viața emoțională ori să-i creeze anumite trăsături volitive, prin stabilirea unor canale de comunicare interumană, profesorul rămâne, pe mai departe, factorul fundamental al procesului de învățământ.

Pregătirea cadrelor didactice nu se termină odată cu absolvirea cursurilor universitare, ci implică un proces de învățare continuu, realizat prin forme exterioare și colective: cursuri de perfecționare, stagii de pregătire și printr-o formă interioară și individuală: studiu personal, în vederea obținerii gradelor didactice sau în cadrul pregătirii lecțiilor.

Profesorul este cel care face apel la toate mijloacele didactice necesare în atingerea scopului propus. Studiul vocabularului dezvoltă gândirea logică a elevilor și permite învățarea și exersarea strategiilor inductive, deductive și transductive, esențiale oricărui demers euristic.

În studierea VOCABULARULUI de către elevii de liceu, am observat un interes crescând al acestora, încă din clasa a IX-a, pentru componenta „Masa vocabularului”. Elevii sunt atrași de arhaisme, regionalisme, neologisme. Totodată, „Sinonimia” și „Antonimia” reprezintă lecțiile preferate ale acestora, ei întrecându-se în căutarea și prezentarea de noi cuvinte. Nici „Conversiunea” nu este o temă trecută cu vederea, mai ales că la fiecare parte de vorbire ei studiază modalitatea de îmbogățire a vocabularului prin schimbarea valorii gramaticale.

De asemenea și partea I de la subiectul de bacalaureat la disciplina Limba și literatura română cuprinde itemi ce țin de acest capitol, respectiv:

- identificarea de sinonime sau antonime contextuale;
- ilustrarea omonimelor sau paronimelor în contexte;
- polisemia cuvintelor;
- incadrarea cuvintelor în familii lexicale sau câmpuri semantice;
- unități frazeologice;
- denotația și conotația;

Așadar, lecțiile de vocabular au reprezentat atât pentru mine, cât și pentru elevii mei o adevărată provocare. Știind că lexicul este într-o continuă schimbare, putând vorbi de o dinamică a acestuia, am încercat prin lecții diversificate, materiale și metode interactive să-mi ating scopul propus și cred că am reușit. Pot spune cu mândrie că elevii mei vor pleca spre liceu cu un bagaj vast ce cuprinde atât un vocabular dezvoltat, cât și o personalitate puternică, hotărâtă, sigură pe sine, siguranță ce derivă tot din capacitatea lor de a comunica bine și foarte bine pe diverse teme cu diverși interlocutori. Consider că obiectivele pe care mi le-am propus la începutul cercetării pedagogice referitoare la elev (*înțelegerea structurii și funcționării lexicului, ca sistem unitar în permanentă devenire și ca ansamblu de construcție a comunicării; activizarea cunoștințelor de limbă pentru a percepe și a realiza fapte de comunicare orală și scrisă cu scopul de a reda într-o formă accesibilă clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii; activizarea și îmbogățirea vocabularului bazându-se pe interpretarea unor texte literare*) au fost atinse iar feed-back-ul îmi este dat atât rezultatele cercetării, cât și de îmbogățirea vizibilă a limbajului elevilor.

Prin cercetarea pedagogică am încercat să observ dacă predând la grupe diferite același conținut, dar folosind alte metode, rezultatele obținute ar fi aceleași sau diferite.

Recomand tuturor cadrelor didactice tinere sau vârstnice să încerce într-un demers didactic să îmbine clasicul cu modernul, să facă din fiecare lecție o oră nouă, deosebită pentru elevi, deoarece numai așa consider că se poate capta atenția tinerilor din ziua de astăzi și se pot obține rezultatele dorite.

BIBLIOGRAFIE

1. * * *, *Dicționarul explicativ al limbii române*, 1975
2. * * *, *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, 1982, 2006
3. * * *, *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*, 1965
4. Antonescu, G., G., *Din problemele pedagogiei moderne*, București, 1924
5. Avram, Mioara, *Cuvintele limbii române între corect și incorect*, Editura Cartier, 2001
6. Badea, Elena, *Consiliere psihologică. 417 răspunsuri la întrebările studenților mei*, Editura Orion, București 1999
7. Bănică, Gheorghe P., Mocanu, Marin Z., *Formarea cuvintelor în limba română*, Editura Universității din Pitești, 1999
8. Bănică, Gheorghe P., Mocanu, Marin Z., *Limba română contemporană. Vocabularul*, Editura Paradigme, Pitești, 2005
9. Bănică, Gheorghe P., Mocanu, Marin Z., *Limba română contemporană. Formarea cuvintelor*, Editura Universității din Pitești, 2004
10. Brâncuș, Grigore, *Vocabularul autohton al limbii române*, București, 1993
11. Brâncuș, Grigore, *Introducere în istoria limbii române*, vol. I, Editura Fundației „România de Măine”, 2002
12. Budagov, R., A., *Introducere în știința limbii*, București, Editura Științifică, 1961
13. Budagov, R., A., *Problemele studierii limbilor literare romanice* București, Editura Științifică, 1962
14. Bulgăr, Gh., *Problemele limbii literare în concepția scriitorilor români*, București, Editura
15. Bulgăr, Gh., *Studii de stilistică și limbă literară*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971
16. Cazacu, B., *Studii de limbă literară. Problemele actuale ale cercetării ei*, București, Editura ESPLA, 1960
17. Cerghit, I., Radu, T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., *Didactica* (manual pentru clasa a X-a școli normale), Ed. Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1994
18. Colectiv, *Psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967
19. Colectiv, *Psihopedagogie* (pentru examenul de definitivat și gradul didactic II), Editura Spiru Haret, Iași, 1994
20. Coteanu, I., *Româna literară și problemele ei principale*, București, Editura Științifică, 1961
21. Coteanu, I., *Stilistica funcțională a limbii române, Stil, stilistică, limbaj*, București, Editura Academiei, 1973
22. Crețu, Carmen, *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculumului, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998
23. Crăciun, Corneliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu*, ediția a III-a, Ed. Emia, 2009
24. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
25. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 2006
26. Cucoș, coord., Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1996
27. Densușianu, Ovid, *Evoluția estetică a limbii române* (curs litografiat), I, București, 1930
28. Dimitrescu, Florica, *Dinamica lexicului românesc*, Editura Clusium Logos, 1995
29. Dinu, M., *Comunicarea*, Editura Algos, București, 2000
30. Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008

31. Gheție, I., *Introducere în studiul limbii române literare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
32. Got, Miorița, Lungu, Rodica, *Literatura română*, Editura Nomina, Pitești, 2007
33. Graur, Alexandru, *Etimologie multiplă*, S.L.G., 1961
34. Graur, Alexandru, *Fondul principal al limbii române*, Editura Academiei, București, 1957
35. Graur, Alexandru, *Studii de lingvistică generală. Varianta nouă*, Editura Academiei, București, 1960
36. Gutu-Romalo, Valeria, *Corectitudine și greșală*, Editura Științifică, București, 1972
37. Hristea, Theodor, *Probleme de etimologie*, Editura Științifică, București, 1968
38. Iancu, Stela, *Psihologia școlarului (De ce merg unii elevi „încrunțați” la școală?)*, Editura Polirom, 2000
39. Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii română*, Editura Polirom, Iași, 2008
40. Irimia, D., *Structura stilistică a limbii române contemporane*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983
41. Macrea, Dimitrie, *Probleme de lingvistică română*, Editura Științifică, București, 1961
42. Marinescu, Valentina, *Introducere în teoria comunicării, principii, modele, aplicații*, Editura Tzritonic, București, 2003
43. Mihăilă, George, *Împrumuturi vechi sud-slave în limba română*, București, 1960
44. Munteanu, Șt., Țăra, D., *Istoria limbii române literare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
45. Narly, C., *Pedagogia lui Kant*, Editura Cultura Românească, București, 1939
46. Nicola, Ioan, Farcaș, Domnica, *Pedagogie generală* (manual pentru clasa a IX-a, școli normale), Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1996
47. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1994
48. Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, 2003
49. Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000
50. Niculescu, Mariana, Rodica, *Pedagogie generală*, Editura Scorpion, București, 1996
51. Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, București, 2003
52. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999
53. Pânișoară, Ion, Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2006
54. Pușcariu, Sextil, *Limba română, I, Privire generală*, Editura Minerva, București, 1976
55. Pușcariu, Sextil, *Limba română*, vol. I, București, 1940
56. Rădulescu-Motru, Constantin, *Curs de psihologie*, Editura Cultura Românească, București, 1923
57. Rosetti, A., Cazacu, B., Onu, L., *Istoria limbii române literare, vol. 1, De la origini până la începutul secolului al XIX-lea*, București, Ed. Minerva, 1971
58. Rosetti, Alexandru, Cazacu, Boris, Onu, Liviu, *Istoria limbii române literare, vol. I*, București, 1971
59. Rosetti, Alexandru, *Istoria limbii române*, 1, ediția a II-a, București, 1978
60. Sala, Marius (coord.), *Vocabularul reprezentativ al limbii române*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988
61. Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
62. Stoichitoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică/ Influențe/ Creativitate*, Editura All, București, 2007
63. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, Editura Institutului European, Iași, 2001
64. Toma, Ion, *Limba română contemporană, privire generală*, Editura Niculescu, București, 2001
65. Toma, Ion, *Limba română contemporană. Privire generală*, Editura Niculescu, 1996
66. Verza, Emil, *Psihologia vârstelor*, Editura Hyperion, București, 1993

67. Verza, Emil, Golu, Pantelimon, Zlate, Mielu, *Psihologia copilului* (manual pentru cls. a XI-a școli normale), Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1994
68. Vlăsceanu, Zamfir, C., *Dicționar de Sociologie*, Editura Babel, București, 1993
69. Zlate, Mielu, Crețu, Tinca, Popescu-Neveanu, Paul, *Psihologia școlară*, București, 1987
70. Macrea, Dimitrie, *Probleme de lingvistică română*, 1961, studiul *Originea și structura limbii române*
71. Bulacu, pr., prof., Mihail, *Probleme de pedagogie catehetică în Studii Teologice*, nr. 3-6 /1950
72. Iordan, I., *Limba literară. Privire generală*, în LR, III, nr. 6, 1954,
73. Dimitrescu, Florica, *Tendințe ale formării cuvintelor în limba română*, în L.L., vol. 10, 1965
74. Coteanu, Ion, *Realitatea obiectivă a fondului principal lexical*. SCL, IX, 1958
75. ***, Legea Învățământului nr. 84/1995, publicată în Monitorul Oficial, partea I, nr. 370 din 03.08.1999
76. Programe Școlare, *Limba și literatura română*, clasa a IX-a O.M. nr. 3458/09.03.2004
77. Programe Școlare, *Limba și literatura română*, clasa a X-a O.M. nr. 4598/31.08.2004
78. Programe Școlare, *Limba și literatura română*, clasa a XI-a O.M. nr. 3252/13.02.2006
79. Programe Școlare, *Limba și literatura română*, clasa a XII-a O.M. nr. 5959/22.12.2006
80. Curriculum Național pentru Învățământul obligatoriu. Programe școlare pentru clasele I-XII, Aria curriculară: Limbă și Comunicare. Limba și literatura română, elaborat de Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2003
81. www.didactic.ro
82. www.edu.ro

