



COMPETENȚA DE LECTURĂ A ELEVILOR DIN RAIONUL CAHUL ANALIZA REZULTATELOR INVENTARULUI INFORMAL DE CITIRE (IIC) CLASELE A III-A ȘI A VI-A

Perioada evaluării
15–24 decembrie 2025

Prezentul raport oferă o analiză diagnostică și formativă a competenței de lectură a elevilor din clasele a III-a și a VI-a din raionul Cahul, pe baza rezultatelor obținute prin aplicarea Inventarului Informal de Citire (IIC). Raportul evidențiază nivelurile de fluență și înțelegere a textului, identifică profiluri de risc educațional și formulează concluzii și direcții de intervenție pedagogică, cu scopul sprijinirii procesului decizional și al îmbunătățirii practicilor educaționale la nivel instituțional și raional.

Alexandrova Tatiana, șefa secției PEM
Direcția Generală Învățământ Cahul
în cadrul implementării

Conceptului de dezvoltare a competențelor fundamentale de literație și învățare

CUPRINS:

1. INTRODUCERE

- 1.1. Contextul evaluării
- 1.2. Scopul raportului
- 1.3. Publicul-țintă

2. CADRUL METODOLOGIC

- 2.1. Instrumentul utilizat – Inventarul Informal de Citire (IIC)
- 2.2. Dimensiunile competenței de lectură evaluate
- 2.3. Nivelurile de lectură utilizate în analiză
- 2.4. Populația evaluată și organizarea colectării datelor
- 2.5. Prelucrarea și organizarea datelor
- 2.6. Indicatori statistici utilizați în raport
- 2.7. Considerații etice și limite metodologice

3. CONTEXTUL INSTITUȚIONAL ȘI VARIABILELE DE CONTEXT

- 3.1. Necesitatea analizei contextuale
- 3.2. Structura instituțiilor incluse în analiză
- 3.3. Rolul variabilelor de context în interpretarea rezultatelor
- 3.4. Repere pentru autoevaluarea instituțională
- 3.5. Considerații finale privind contextul instituțional

PARTEA I — CLASA A III-A

4. PROFILUL GENERAL AL REZULTATELOR

- 4.1. Populația evaluată
- 4.2. Ponderea elevilor în risc de dificultăți de lectură
- 4.3. Analiza indicatorilor de risc și a citirii orale
- 4.4. Nivelul de frustrare la înțelegerea textului
- 4.5. Viteza medie de citire (CPM)
- 4.6. Ponderea elevilor care citesc sub ritmul așteptat ($0,8 \times \text{CPM}$)
- 4.7. Ponderea elevilor care citesc peste ritmul așteptat ($1,2 \times \text{CPM}$)
- 4.8. Relația dintre fluența citirii și comprehensiune

5. CONCLUZII ȘI DIRECȚII DE INTERVENȚIE – IIC CLASA A III-A

- 5.1. Concluzii de sinteză privind competența de lectură
- 5.2. Matrice de sinteză – intervenții instituționale pentru îmbunătățirea lecturii

PARTEA II — CLASA A VI-A

6. PROFILUL GENERAL AL REZULTATELOR (CLASA A VI-A)

- 6.1. Ponderea elevilor în risc de dificultăți de lectură
- 6.2. Citirea orală la nivel de frustrare
- 6.3. Nivelul de frustrare la înțelegerea textului
- 6.4. Viteza medie de citire (CPM)
- 6.5. Ponderea elevilor care citesc sub ritmul așteptat ($0,8 \times \text{CPM}$)
- 6.6. Ponderea elevilor care citesc peste ritmul așteptat ($1,2 \times \text{CPM}$)
- 6.7. Relația dintre fluența citirii și comprehensiune

7. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI INSTITUȚIONALE – CLASA A VI-A

7.1. Concluzia de sinteză privind lectura funcțională la gimnaziu

7.2. Probleme dominante identificate prin IIC

7.3. Direcții prioritare de intervenție pedagogică

7.4. Recomandări instituționale pentru consolidarea lecturii funcționale

8. COMPATIBILITATEA BAZEI DE DATE IIC CU MODELELE MTSS / RTI

8.1. Fundamentarea compatibilității

8.2. Dovezi și cadre de referință internaționale

INTRODUCERE

1.1. Contextul evaluării

Competența de lectură reprezintă una dintre bazele esențiale ale reușitei școlare și ale dezvoltării personale a elevilor. Capacitatea de a citi fluent, de a înțelege un text și de a utiliza informația citită influențează direct performanța școlară la toate disciplinele, precum și gradul de autonomie al elevilor în procesul de învățare.

În acest context, Direcția Generală Învățământ Cahul a inițiat și implementează, în anul de studii 2025–2026, *Conceptul de dezvoltare a competențelor fundamentale de literație și învățare*, un demers strategic care vizează reducerea analfabetismului funcțional și îmbunătățirea calității procesului didactic în instituțiile de învățământ din raion.

Măsurarea competenței de lectură prin aplicarea **Inventarului Informal de Citire (IIC)** în clasele a III-a și a VI-a a fost realizată *ca un pas esențial în cadrul implementării acestui concept*, având rolul de *măsurare inițială (baseline)*. Aceasta oferă o imagine obiectivă asupra nivelului real al competențelor de lectură ale elevilor, înainte de aplicarea sistematică a intervențiilor pedagogice prevăzute în Concept.

Evaluarea a fost desfășurată în perioada 15–24 decembrie 2025, în toate instituțiile de învățământ din raionul Cahul, conform ordinului emis de Direcția Generală Învățământ Cahul, și se înscrie în calendarul de implementare a Conceptului, care prevede măsurări periodice pentru monitorizarea progresului elevilor și ajustarea acțiunilor educaționale.

Caracterul acestei măsurări este *diagnostic și formativ*. Datele colectate nu au fost utilizate pentru notare, clasificare sau ierarhizare, ci exclusiv pentru identificarea nivelurilor de lectură, a dificultăților frecvente și a profilurilor de competență, în scopul sprijinirii procesului educațional.

1.2. Scopul raportului

Prezentul raport are un *caracter analitic și calitativ*, fiind elaborat pentru a valorifica datele obținute în cadrul măsurării competenței de lectură prin Inventarul Informal de Citire, în contextul implementării Conceptului de dezvoltare a competențelor fundamentale de literație și învățare al DGI Cahul.

Scopurile principale ale raportului sunt:

- **Informare**
Oferirea unei imagini de ansamblu asupra nivelului competenței de lectură al elevilor din raionul Cahul, atât la nivel general, cât și diferențiat pe clase (a III-a și a VI-a), utilizând indicatori clari, precum mediile și medianele raionale.
- **Orientare pedagogică**
Identificarea tipurilor dominante de dificultăți de lectură și a profilurilor de competență ale elevilor, pentru a sprijini cadrele didactice și metodiștii în aplicarea strategiilor și tehnicilor de intervenție prevăzute în Concept.
- **Sprijin decizional**
Furnizarea unor repere obiective pentru managementul educațional, care să permită:
 - ✓ autoevaluarea rezultatelor la nivel instituțional;
 - ✓ raportarea la mediana raională ca reper de reflecție;
 - ✓ planificarea și ajustarea măsurilor de sprijin și intervenție la nivel de școală și raion.

Raportul nu are ca scop compararea sau ierarhizarea instituțiilor de învățământ, ci *sprijinirea procesului de reflecție, îmbunătățire continuă și monitorizare a progresului*, în concordanță cu filosofia și obiectivele Conceptului implementat la nivel raional.

1.3. Publicul-țintă

Raportul este conceput pentru a fi utilizat de mai multe categorii de actori educaționali, toți având un rol important în implementarea și susținerea Conceptului de dezvoltare a competențelor fundamentale de literație și învățare:

- **Management educațional** – directori, directori adjuncți și factori de decizie, care pot utiliza datele raportului pentru a fundamenta decizii strategice, a orienta sprijinul metodic și a monitoriza implementarea Conceptului la nivel instituțional și raional.
- **Cadre didactice și metodiști** – pentru înțelegerea nivelurilor și profilurilor de lectură ale elevilor, adaptarea demersului didactic și aplicarea consecventă a tehnicilor de literație și de dezvoltare a competenței „a învăța să înveți”, prevăzute în Concept.
- **Părinți** – pentru a înțelege importanța competenței de lectură, rolul evaluării realizate și modul în care familia poate sprijini copilul în dezvoltarea abilităților de citire și învățare autonomă.

Prin structura și limbajul utilizat, raportul urmărește să fie *clar, accesibil și relevant* pentru toți acești beneficiari, contribuind la crearea unui *cadru comun de înțelegere și acțiune* în sprijinul progresului elevilor.

2. CADRUL METODOLOGIC

2.1. Instrumentul utilizat – Inventarul Informal de Citire (IIC)

Pentru măsurarea competenței de lectură a elevilor a fost utilizat **Inventarul Informal de Citire (IIC)**, un instrument cu caracter *diagnostic și formativ*, destinat identificării nivelului real de dezvoltare a abilităților de citire și înțelegere a textului.

Inventarul Informal de Citire nu este un test standardizat cu scop de evaluare sumativă, ci un instrument pedagogic care permite:

- observarea modului în care elevul citește și înțelege un text;
- identificarea dificultăților specifice de lectură;
- stabilirea nivelului de sprijin necesar pentru progresul ulterior.

IIC evaluează competența de lectură dintr-o perspectivă *complexă*, luând în considerare nu doar viteza citirii, ci și acuratețea, înțelegerea și capacitatea elevului de a procesa informația.

2.2. Dimensiunile competenței de lectură evaluate

Prin aplicarea Inventarului Informal de Citire au fost evaluate următoarele componente ale competenței de lectură:

- **Recunoașterea cuvintelor** – capacitatea elevului de a identifica corect cuvinte izolate și cuvinte în context.
- **Citirea orală a textului** – evaluată prin acuratețea citirii (numărul de greșeli) și prin fluență.
- **Fluența lecturii** – măsurată prin numărul de cuvinte citite corect pe minut (CPM), indicator esențial pentru înțelegerea textului.
- **Comprehensiunea textului citit** – capacitatea elevului de a înțelege sensul textului, evaluată prin întrebări de:
 - a) reproducere a informațiilor explicite;
 - b) vocabular;
 - c) deducție și interpretare.
- **Capacitatea de ascultare** – evaluarea înțelegerii unui text citit de evaluator, utilizată mai ales în situațiile în care dificultățile de citire pot influența înțelegerea.

Această structură permite distingerea între dificultăți de *decodare* (citire propriu-zisă) și dificultăți de *înțelegere a mesajului*, oferind informații valoroase pentru intervenția pedagogică.

2.3. Nivelurile de lectură utilizate în analiză

Pe baza rezultatelor obținute, elevii au fost încadrați în trei niveluri de lectură:

- **Nivel Independent (NI)**
– elevul citește fluent și înțelege textul fără sprijin semnificativ.

- **Nivel de Instruire (NA)**
– elevul poate înțelege textul cu sprijin ghidat din partea profesorului; acest nivel indică potențial bun de progres.
 - **Nivel de Frustrare (NF)**
– textul este prea dificil pentru elev, iar citirea și înțelegerea sunt afectate semnificativ.
- Aceste niveluri nu reprezintă etichete fixe, ci *repere pedagogice* care indică tipul și intensitatea sprijinului necesar pentru fiecare elev.

2.4. Populația evaluată și organizarea colectării datelor

Măsurarea competenței de lectură a fost realizată în:

- **clasele a III-a și**
- **clasele a VI-a**

din toate instituțiile de învățământ din raionul Cahul.

Aplicarea Inventarului Informal de Citire s-a efectuat:

- individual, pentru fiecare elev;
- de către directorii adjuncți sau persoanele desemnate;
- conform procedurilor și instrucțiunilor transmise de Direcția Generală Învățământ Cahul.

Datele colectate la nivel de instituție au fost:

- anonimizate (prin utilizarea codurilor de elevi și instituții);
- centralizate în fișiere Excel;
- transmise către Direcția Generală Învățământ Cahul pentru sistematizare și analiză la nivel raional.

2.5. Prelucrarea și organizarea datelor

Pentru analiza raională:

- datele au fost consolidate într-un fișier unic;
- au fost verificate consistența și completitudinea informațiilor;
- au fost utilizate atât datele brute (la nivel de elev), cât și agregările la nivel de școală și raion.

Analiza a fost realizată separat pentru **clasa a III-a** și **clasa a VI-a**;

Această abordare permite interpretarea rezultatelor într-un mod echitabil și contextualizat.

2.6. Indicatori statistici utilizați în raport

Pentru a oferi repere clare și ușor de interpretat, raportul utilizează următorii indicatori:

- **Media raională**
– reflectă nivelul general al rezultatelor la nivel de raion.
- **Mediana raională**
– reprezintă valoarea de mijloc a distribuției rezultatelor și este utilizată ca **reper de auto-comparare** pentru instituțiile de învățământ.

Mediana este un indicator deosebit de relevant deoarece:

- nu este influențată de valori extreme;
- oferă un punct de referință realist;
- permite fiecărei instituții să analizeze dacă se situează peste sau sub nivelul tipic raional.

În raport, mediana raională nu este utilizată pentru clasificare, ci pentru **reflecție și orientare**.

2.7. Considerații etice și limite metodologice

Datele obținute prin Inventarul Informal de Citire:

- sunt utilizate exclusiv în scop pedagogic și analitic;

- nu stau la baza notării elevilor;
- nu sunt folosite pentru ierarhizarea publică a instituțiilor.

Rezultatele trebuie interpretate ținând cont de:

- contextul instituțional;
- specificul fiecărei școli;
- caracterul diagnostic al instrumentului.

Raportul oferă o imagine de ansamblu și repere pentru acțiune, nu verdicte definitive asupra performanței instituțiilor sau elevilor.

3. CONTEXTUL INSTITUȚIONAL ȘI VARIABILELE DE CONTEXT

3.1. Necesitatea analizei contextuale

Interpretarea rezultatelor privind competența de lectură nu poate fi realizată în mod corect fără a lua în considerare *contextul instituțional* în care elevii învață. Performanțele elevilor sunt influențate de o serie de factori care țin de mediul educațional, de resursele disponibile și de specificul procesului de predare.

În acest sens, prezentul raport integrează variabile de context pentru a:

- asigura o interpretare *echitabilă* a rezultatelor;
- evita comparațiile simpliste între instituții diferite;
- sprijini reflecția și autoevaluarea instituțională;
- fundamenta decizii pedagogice și manageriale adecvate.

Analiza contextuală este în concordanță cu obiectivele Conceptului de dezvoltare a competențelor fundamentale de literație și învățare, care promovează o abordare sistemică și adaptată realităților fiecărei școli.

3.2 Structura instituțiilor incluse în analiză

La nivelul raionului Cahul, analiza cuprinde toate instituțiile de învățământ care au participat la măsurarea competenței de lectură prin Inventarul Informal de Citire.

Instituțiile sunt analizate:

- la nivel agregat, pe raion;
- diferențiat, în funcție de mediul de studiu;
- diferențiat, în funcție de limba de instruire.

Această abordare permite identificarea unor *tendințe generale*, fără a transforma analiza într-un exercițiu de clasificare a instituțiilor.

3.3. Rolul variabilelor de context în interpretarea rezultatelor

Variabilele de context nu sunt utilizate pentru a justifica sau explica integral performanța unei instituții, ci pentru a:

- contextualiza rezultatele obținute;
- evidenția nevoi diferite de sprijin;
- orienta intervențiile pedagogice și manageriale.

De exemplu:

- diferențele între mediul urban și rural pot indica necesitatea unor forme diferite de sprijin educațional;
- rezultatele obținute în funcție de limba de instruire pot orienta accentul pe dezvoltarea vocabularului și a strategiilor de comprehensiune.

În raport, aceste variabile sunt utilizate exclusiv în scop *analitic și formativ*, în concordanță cu principiile de echitate și sprijin promovate de Direcția Generală Învățământ Cahul.

3.4. Repere pentru autoevaluarea instituțională

Pentru fiecare instituție de învățământ, rezultatele sunt raportate la:

- media raională;
- mediana raională, utilizată ca reper de reflecție și auto-comparare.

Instituțiile sunt încurajate să utilizeze aceste repere pentru:

- analiza propriilor rezultate;
- identificarea punctelor forte;
- stabilirea ariilor care necesită îmbunătățire.

Autoevaluarea se realizează în cadrul unor grupuri de instituții cu contexte similare, ceea ce contribuie la o interpretare corectă și constructivă a rezultatelor.

3.5. Considerații finale privind contextul instituțional

Integrarea variabilelor de context în analiza competenței de lectură permite o înțelegere mai profundă și mai echilibrată a rezultatelor obținute. Această abordare susține:

- a) transparența procesului de analiză;
- b) responsabilitatea instituțională;
- c) orientarea spre îmbunătățire continuă.

Capitolul următor prezintă analiza detaliată a rezultatelor obținute de elevii din **clasa a III-a**, utilizând indicatorii definiți și reperele statistice stabilite la nivel raional.

PARTEA I — CLASA A III-A

4. PROFILUL GENERAL AL REZULTATELOR

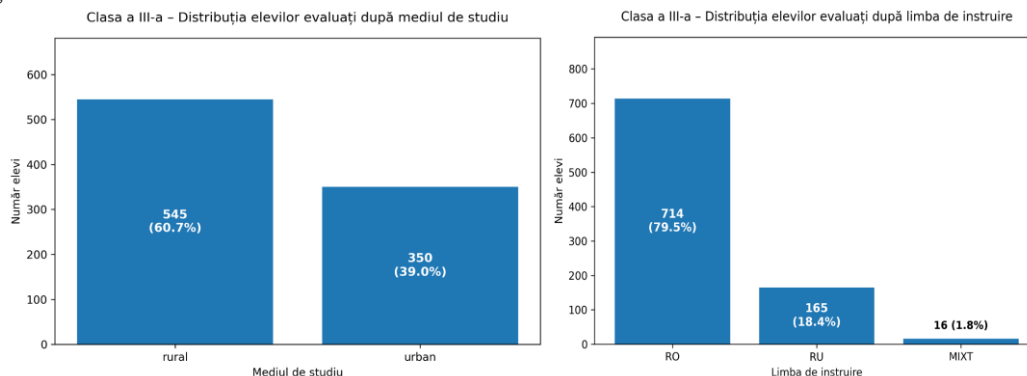
4.1. Populația evaluată

În cadrul măsurării competenței de lectură prin Inventarul Informal de Citire, la nivelul raionului Cahul au fost evaluați **895 de elevi din clasa a III-a**.

Distribuția elevilor evaluați în funcție de *mediul de studiu* indică o pondere semnificativă a elevilor din *mediul rural*, ceea ce reflectă structura generală a rețelei instituțiilor de învățământ din raion. Elevii din *mediul urban* reprezintă o proporție mai redusă din totalul populației evaluate.

În funcție de *limba de instruire*, majoritatea elevilor din clasa a III-a sunt instruiți în *limba română*, fiind urmați de elevii care studiază în *limba rusă*, precum și de un număr mai mic de elevi care învață în instituții cu *limbă de instruire mixtă*.

Această distribuție oferă cadrul de referință necesar pentru interpretarea rezultatelor prezentate în capitolele următoare și subliniază importanța analizei contextuale în evaluarea competenței de lectură. Toate analizele ulterioare pentru clasa a III-a sunt raportate la această structură a populației evaluate.



4.2 PONDEREA ELEVILOR ÎN RISC DE DIFICULTĂȚI DE LECTURĂ

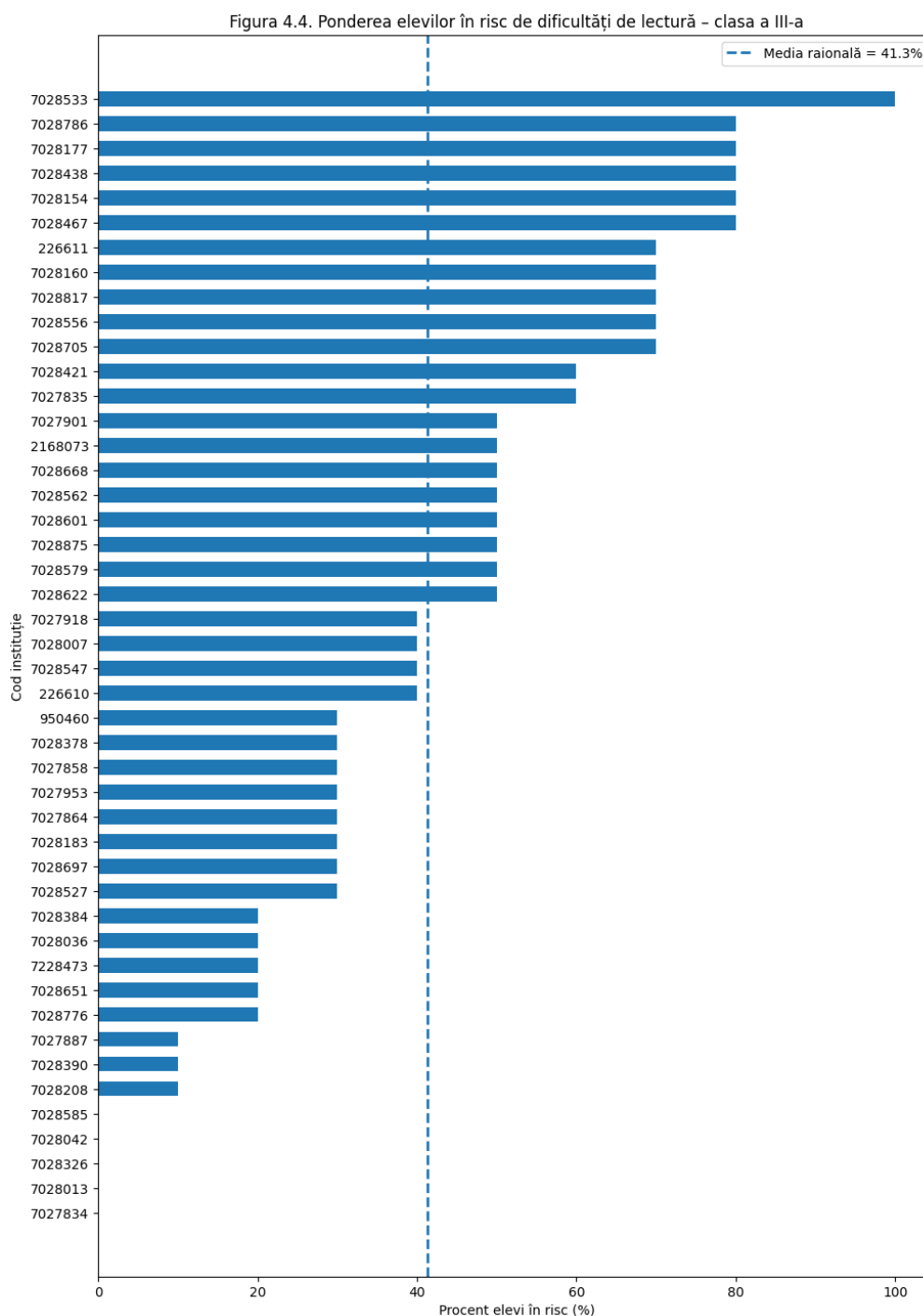
Analiza ponderii elevilor aflați în risc de dificultăți de lectură evidențiază *diferențe semnificative între instituțiile de învățământ*, chiar în cadrul aceluiași nivel de studiu (clasa a III-a). Media raională a indicatorului este de aproximativ **41%**, ceea ce indică faptul că, la nivelul raionului, *aproape doi din cinci elevi* prezintă cel puțin o dificultate majoră de lectură (nivel de frustrare) la una dintre componentele evaluate.

Instituțiile poziționate *peste media raională* concentrează o pondere ridicată de elevi cu dificultăți, semnalând *necesitatea unor intervenții pedagogice prioritare*, orientate în special spre consolidarea competențelor de bază ale citirii. În aceste cazuri, dificultățile nu pot fi considerate izolate sau conjuncturale, ci indică *vulnerabilități structurale* ale procesului de învățare a lecturii.

Instituțiile situate *sub media raională* prezintă o pondere mai redusă de elevi în risc, însă valorile înregistrate nu exclud necesitatea monitorizării continue. Chiar și în aceste contexte, existența unui segment de elevi cu dificultăți impune *menținerea măsurilor de sprijin și prevenție*.

Se observă, totodată, că *dimensiunea eșantionului (numărul de elevi evaluați)* diferă considerabil între instituții, fapt care poate influența variația procentelor. Prin urmare, interpretarea rezultatelor trebuie realizată *în corelație cu datele privind mărimea grupului evaluat*, precum și cu ceilalți indicatori specifici (comprehensiune, fluență, CPM).

Această analiză oferă *un instrument de lucru managerial*, util pentru prioritizarea instituțiilor în cadrul planificării intervențiilor educaționale și pentru fundamentarea deciziilor de sprijin diferențiat la nivel raional.



4.3 ANALIZA INDICATORILOR DE RISC ȘI A CITIRII ORALE

Pentru a înțelege natura dificultăților de lectură identificate la clasa a III-a, analiza se concentrează atât asupra *indicatorului-sinteză „elevi în risc”*, cât și asupra *componentelor specifice ale citirii*, cu accent pe citirea cu voce tare. Indicatorul „% elevi în risc (flag=1)” reflectă ponderea elevilor care prezintă *cel puțin o dificultate majoră* (nivel de frustrare – NF) la una dintre componentele evaluării IIC și nu reprezintă o probă separată, ci o sinteză a vulnerabilităților existente.

Distribuția acestui indicator la nivelul instituțiilor de învățământ evidențiază *diferențe semnificative între școli*, unele dintre acestea înregistrând ponderi considerabil peste media raională. Acest fapt sugerează că dificultățile de lectură nu sunt uniform distribuite și indică necesitatea unor intervenții diferențiate, adaptate contextului instituțional și profilului elevilor.

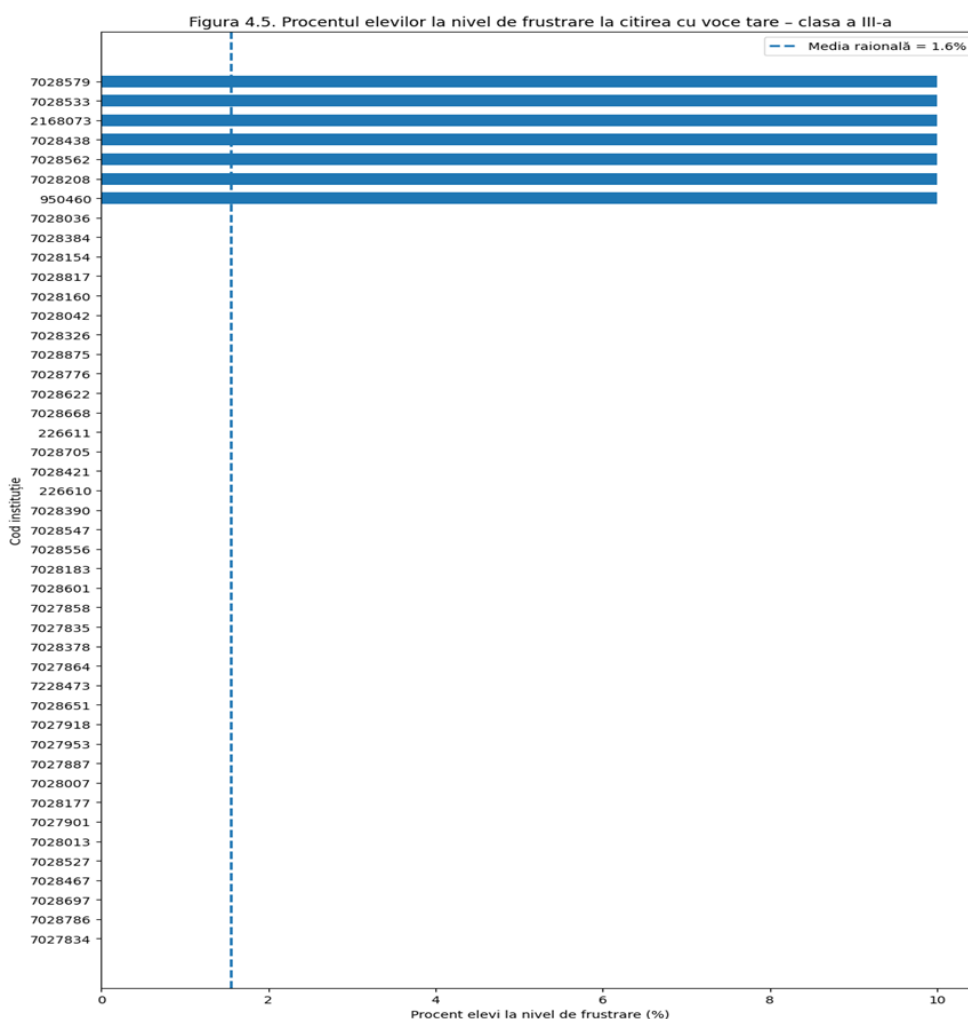
Analiza separată a *citirii cu voce tare* arată că *nivelul de frustrare la această componentă este redus* în majoritatea instituțiilor, iar media raională se situează la o valoare foarte scăzută.

Doar un număr limitat de instituții înregistrează procente diferite de zero, ceea ce confirmă că mecanica citirii și acuratețea lecturii orale nu constituie principala dificultate pentru majoritatea elevilor de clasa a III-a.

Această constatare este esențială pentru interpretarea corectă a indicatorului de risc: prezența elevilor în risc nu este determinată, în principal, de incapacitatea de a citi cu voce tare, ci indică alte vulnerabilități ale procesului de lectură, care vor fi analizate în continuare. Prin urmare, datele susțin necesitatea *deplasării accentului de la citirea mecanică spre înțelegerea textului și fluența lecturii*, ca direcții prioritare de intervenție educațională.

Cum se citește diagramă:

- Majoritatea instituțiilor au 0% elevi aflați la nivel de frustrare la citirea cu voce tare.
- Doar un număr foarte redus de instituții înregistrează valori diferite de zero (în general $\approx 10\%$).
- Media raională extrem de scăzută ($\approx 1,6\%$) confirmă faptul că: citirea orală (acuratețea) nu reprezintă principala dificultate la clasa a III-a.



Notă: Indicatorul „% oral NF” reflectă ponderea elevilor aflați la nivel de frustrare la citirea cu voce tare, determinat prin depășirea pragului maxim de greșeli admise. Media raională este calculată pe baza valorilor înregistrate la nivelul instituțiilor de învățământ.

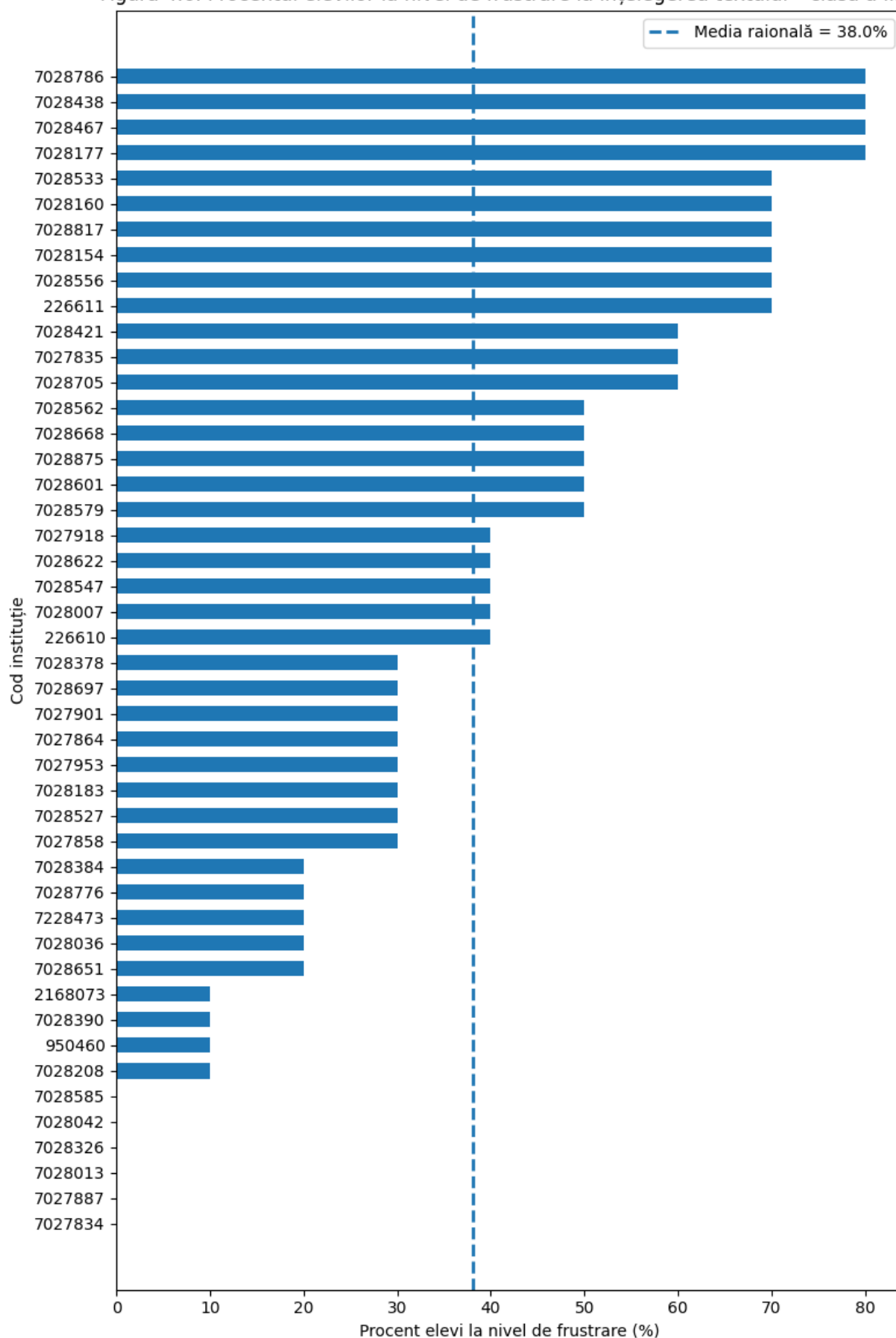
Având în vedere că **analiza citirii cu voce tare** indică un **nivel scăzut al dificultăților severe** la această componentă, devine necesară

examinarea înțelegerii textului ca dimensiune centrală a competenței de lectură. Înțelegerea textului reprezintă nivelul superior al procesului de citire și condiționează utilizarea funcțională a lecturii în activitățile de învățare.

Prin urmare, în continuare este analizat *procentul elevilor aflați la nivel de frustrare la înțelegerea textului (% compreh NF)*, indicator care reflectă incapacitatea elevilor de a extrage informația esențială, de a formula răspunsuri corecte și de a realiza inferențe simple pe baza textului citit. Această analiză permite identificarea nucleului real al dificultăților de lectură și oferă o bază solidă pentru orientarea intervențiilor pedagogice ulterioare.

4.4 PROCENTUL ELEVILOR LA NIVEL DE FRUSTRARE LA ÎNȚELEGEREA TEXTULUI

Figura 4.6. Procentul elevilor la nivel de frustrare la înțelegerea textului – clasa a III-a



Analiza nivelului de frustrare la înțelegerea textului evidențiază **cea mai importantă vulnerabilitate a lecturii la clasa a III-a**. Spre deosebire de citirea cu voce tare, unde dificultățile severe sunt izolate, **în cazul comprehensiunii** se constată o **pondere semnificativă a elevilor aflați în dificultate**, cu valori ridicate în numeroase instituții.

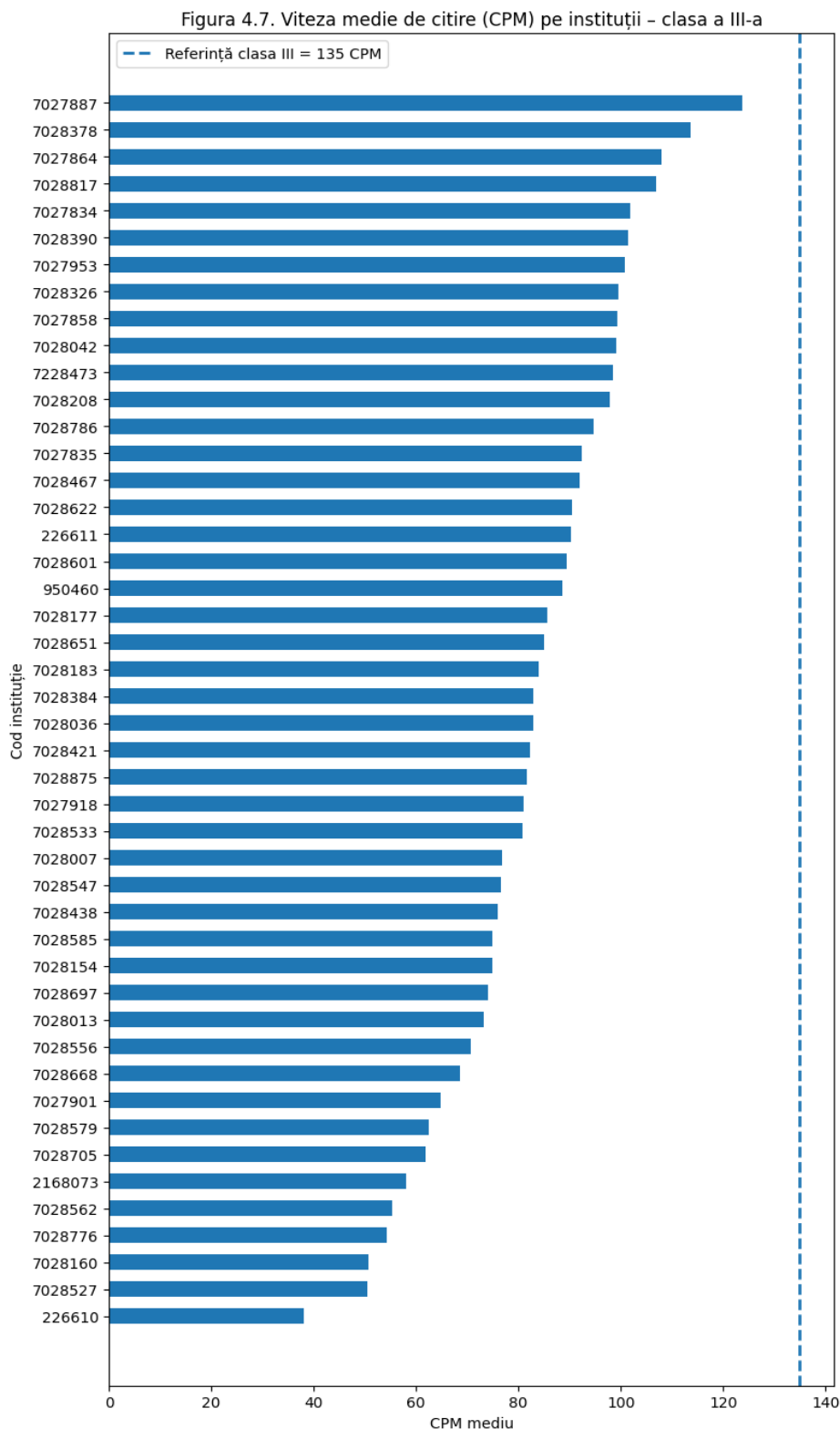
Media raională, situată la aproximativ 38%, indică faptul că, în medie, mai mult de un elev din trei nu reușește să înțeleagă adecvat textul citit. În mai multe instituții, procentul elevilor aflați la nivel de frustrare depășește semnificativ această valoare, ajungând la 70–80%, ceea ce semnalează o problemă structurală de comprehensiune, nu cazuri izolate.

Distribuția neuniformă a valorilor confirmă existența unor diferențe instituționale importante, sugerând că dificultățile de înțelegere a textului sunt influențate de factori pedagogici, metodologici și de context educațional. Aceste rezultate explică ponderea ridicată a elevilor identificați în categoria de risc și justifică orientarea intervențiilor educaționale cu prioritate către dezvoltarea competențelor de comprehensiune.

Interpretare-cheie:

- ✚ Spre deosebire de citirea orală, **comprehensiunea textului este sever afectată** în numeroase instituții.
- ✚ Există un nucleu clar de instituții în care:
 - a) peste **3 din 4 elevi** nu înțeleg adecvat textul citit;
 - b) problema este structurală, nu individuală.
- ✚ Diferențele mari între instituții indică:
 - a) variații semnificative în practicile didactice;
 - b) necesitatea intervențiilor diferențiate, nu uniforme.

4.5 VITEZA MEDIE DE CITIRE (CPM) PE INSTITUȚII



Ce spune figura:

1. Nici o instituție nu atinge pragul de referință de 135 CPM. Chiar și instituțiile cu cele mai bune rezultate rămân sub ritmul așteptat pentru clasa a III-a.
2. Majoritatea instituțiilor se situează între 60–100 CPM, ceea ce indică o **citire lentă**, incompatibilă cu o înțelegere fluentă a textului.
3. Există instituții cu valori extrem de scăzute (sub 60 CPM), semnalând situații de risc major în dezvoltarea competenței de lectură.
4. Distribuția confirmă că **problema fluentei este generalizată**, nu izolată la câteva școli.

Analiza vitezei medii de citire evidențiază o **diferență semnificativă** între nivelul atins de elevii de clasa a III-a și ritmul de referință

așteptat pentru acest nivel de școlaritate. Nicio instituție de învățământ nu atinge pragul orientativ de 135 CPM, iar în majoritatea cazurilor valorile se situează mult sub acest reper.

Această distribuție indică faptul că, deși elevii pot citi corect, **fluența lecturii este insuficient dezvoltată**, ceea ce afectează capacitatea de procesare a informației și, implicit, înțelegerea textului. Rezultatele oferă o explicație funcțională pentru nivelul ridicat al dificultăților identificate la componenta de comprehensiune și confirmă necesitatea intervențiilor pedagogice orientate spre dezvoltarea fluentei lecturii.

Această figură arată clar că, în majoritatea instituțiilor, **viteza de citire a elevilor de clasa a III-a este sub nivelul așteptat**, chiar și atunci când citirea este corectă din punct de vedere tehnic. Elevii pot decodifica textul, însă citesc prea lent pentru a putea înțelege eficient conținutul.

Legătura cu rezultatele slabe la comprehensiune este directă: **un ritm lent de citire consumă resursele cognitive ale elevului**, iar acesta nu mai reușește să urmărească sensul global al textului. De aceea, în instituțiile cu CPM scăzut se înregistrează și procente ridicate de elevi la nivel de frustrare la înțelegerea textului.

Pentru managementul școlar, mesajul este unul practic: **problema nu este că elevii „nu știu să citească”, ci că nu citesc suficient de fluent**. În acest context, este necesară reorientarea activităților de la clasă:

- mai puțin accent exclusiv pe citirea corectă, dar mecanică;
- mai mult accent pe *citirea fluentă*: citire repetată, citire în ecou, citire cronometrată cu feedback, lectură zilnică scurtă și monitorizată.

Fără consolidarea fluentei, intervențiile orientate doar spre înțelegerea textului vor avea un impact limitat, deoarece elevii nu dispun de baza funcțională necesară pentru comprehensiune.

Pentru a înțelege dimensiunea reală a problemei fluentei, este necesar să analizăm nu doar media vitezei de citire, ci și *proporția elevilor care citesc mult sub ritmul așteptat*. În continuare este prezentată ponderea elevilor care se situează sub 80% din CPM de referință pentru clasa a III-a, indicator care arată **câți elevi sunt afectați direct de citirea lentă**, nu doar cât de scăzut este CPM-ul mediu la nivel instituțional.

4.6 PONDAREA ELEVILOR CARE CITESC SUB RITMUL AȘTEPTAT ($0,8 \times \text{CPM}$)

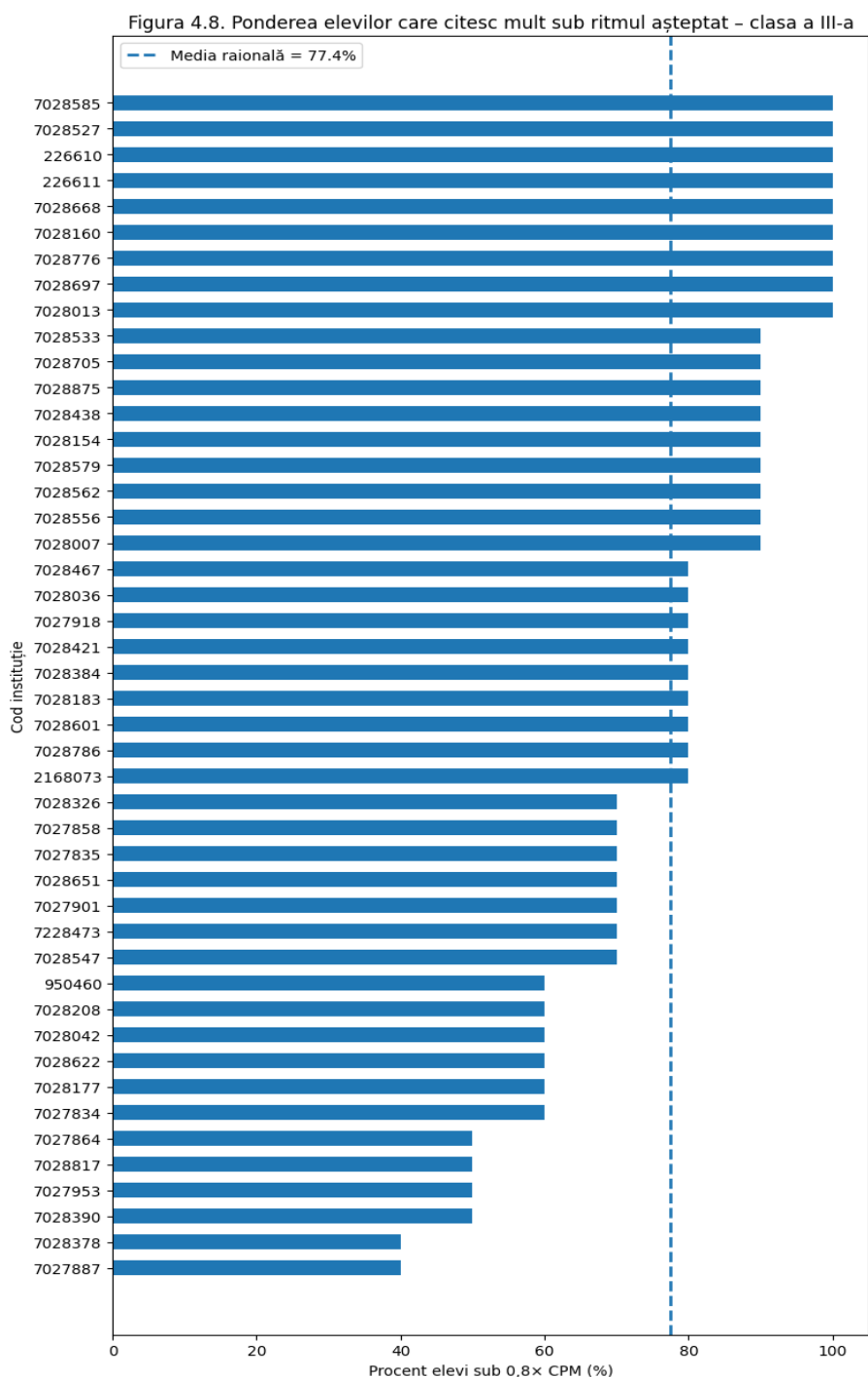


Figura 4.8 evidențiază dimensiunea problemei de fluentă a citirii la nivel raional.

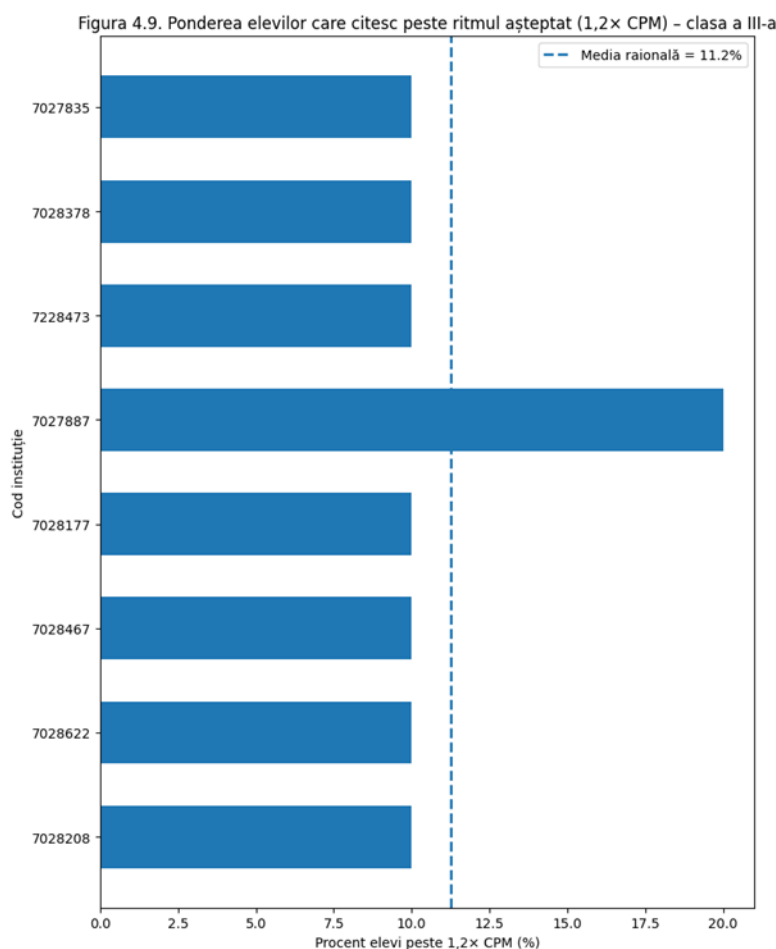
Media raională indică faptul că aproximativ *trei sferturi dintre elevii de clasa a III-a citesc mult sub ritmul așteptat*, raportat la pragul de referință de 135 CPM. În numeroase instituții, ponderea elevilor sub acest prag depășește 80–90%, ceea ce semnalează o dificultate sistemică, nu cazuri izolate.

Analiza comparativă cu figurile anterioare arată o *coerență clară între nivelul scăzut al fluenței și dificultățile de comprehensiune*. Acolo unde viteza de citire este redusă, înțelegerea textului este afectată, chiar și în condițiile unei citiri relativ corecte din punct de vedere tehnic. Cu alte cuvinte, elevii pot decodifica, dar nu reușesc să susțină un ritm funcțional al citirii care să permită procesarea sensului.

Din perspectivă pedagogică, această figură explică funcțional de ce se înregistrează procente ridicate de elevi la nivel de frustrare la înțelegerea textului (% compreh NF): *efortul cognitiv*

este consumat în decodare lentă, iar resursele necesare comprehensiunii sunt insuficiente. Prin urmare, problema nu este predominant una de vocabular sau de corectitudine, ci una de **automatizare a citirii**.

Figura 4.8 arată foarte clar unde este blocajul principal al lecturii în clasa a III-a: fluenta. În majoritatea instituțiilor, peste 70–80% dintre elevi citesc sub ritmul minim funcțional. Acest lucru explică direct de ce, la testele de comprehensiune, apar procente mari de elevi care nu înțeleg textul.



Mesajul-cheie pentru managementul școlar este următorul:

- nu putem îmbunătăți înțelegerea textului fără a îmbunătăți fluenta citirii.

Accentul didactic trebuie mutat de la „a citi corect” la *a citi fluent și automatizat*, prin:

- exerciții zilnice de citire cronometrată;
- reluări de text;
- lectură ghidată și modelată;
- monitorizarea sistematică a CPM la clasă.

Această figură oferă un argument solid pentru revizuirea practicilor de predare a citirii, în special în primele clase, și pentru intervenții diferențiate acolo unde procentele depășesc media raională.

Dacă Figura 4.8 arată cât de mare este problema fluentei la nivelul ritmului de citire, următoarea figură (Figura 4.9)

detaliază distribuția elevilor sub pragul critic de $0,8 \times \text{CPM}$, evidențiind amplitudinea riscului la nivel instituțional și necesitatea intervențiilor prioritare.

4.7 PONDEREA ELEVILOR CARE CITESC PESTE RITMUL AȘTEPTAT ($1,2 \times \text{CPM}$)

Figura prezintă doar instituțiile în care există elevi care depășesc pragul de performanță ridicată ($\geq 1,2 \times \text{CPM}$ de referință, adică peste $\sim 162 \text{ CPM}$).

Instituțiile fără astfel de elevi nu apar în figură, pentru a păstra lizibilitatea și relevanța analitică.

Linia verticală punctată reprezintă **media raională a ponderii elevilor cu citire rapidă**, care este scăzută, confirmând caracterul marginal al performanței avansate în acest eșantion.

Figura 4.9 evidențiază ponderea redusă a elevilor care citesc peste ritmul așteptat pentru clasa a III-a ($\geq 1,2 \times \text{CPM}$). Doar un număr limitat de instituții înregistrează astfel de performanțe, însă chiar și în aceste cazuri, proporția elevilor este modestă.

Comparativ cu Figura 4.8, care a arătat o prevalență ridicată a elevilor ce citesc mult sub ritmul funcțional, această figură confirmă *asimetria majoră a distribuției fluentei*: sistemul produce foarte puțini cititori rapizi și foarte mulți cititori lenți. Acest dezechilibru indică lipsa unui parcurs coerent de dezvoltare a fluentei citirii în primii ani de școlaritate.

Prezența unor elevi cu performanțe ridicate în anumite instituții demonstrează că *potențialul există*, însă acesta nu este generalizat și nu rezultă dintr-un model pedagogic aplicat sistematic. În absența unor practici deliberate de consolidare a fluenței, performanța avansată rămâne un fenomen izolat.

Figura 4.9 trebuie citită împreună cu Figura 4.8. Dacă acolo am văzut cât de mare este masa elevilor care citesc lent, aici vedem cât de mic este nucleul de elevi care citesc foarte bine.

Mesajul pentru management este clar:

- nu avem o problemă de „vârfuri lipsă”,
- avem o problemă de sistem care nu produce fluență.

a) Instituțiile în care apar elevi peste $1,2 \times$ CPM pot fi analizate ca *surse de bună practică*, însă accentul principal trebuie pus pe ridicarea nivelului de bază. Prioritatea nu este „performanța de elită”, ci scoaterea elevilor din zona de citire lentă, astfel încât să poată înțelege textul.

4.8 RELAȚIA DINTRE FLUENȚA CITIRII ȘI COMPREHENSIUNE

Figura 4.10. Relația dintre fluența citirii și comprehensiune - clasa a III-a

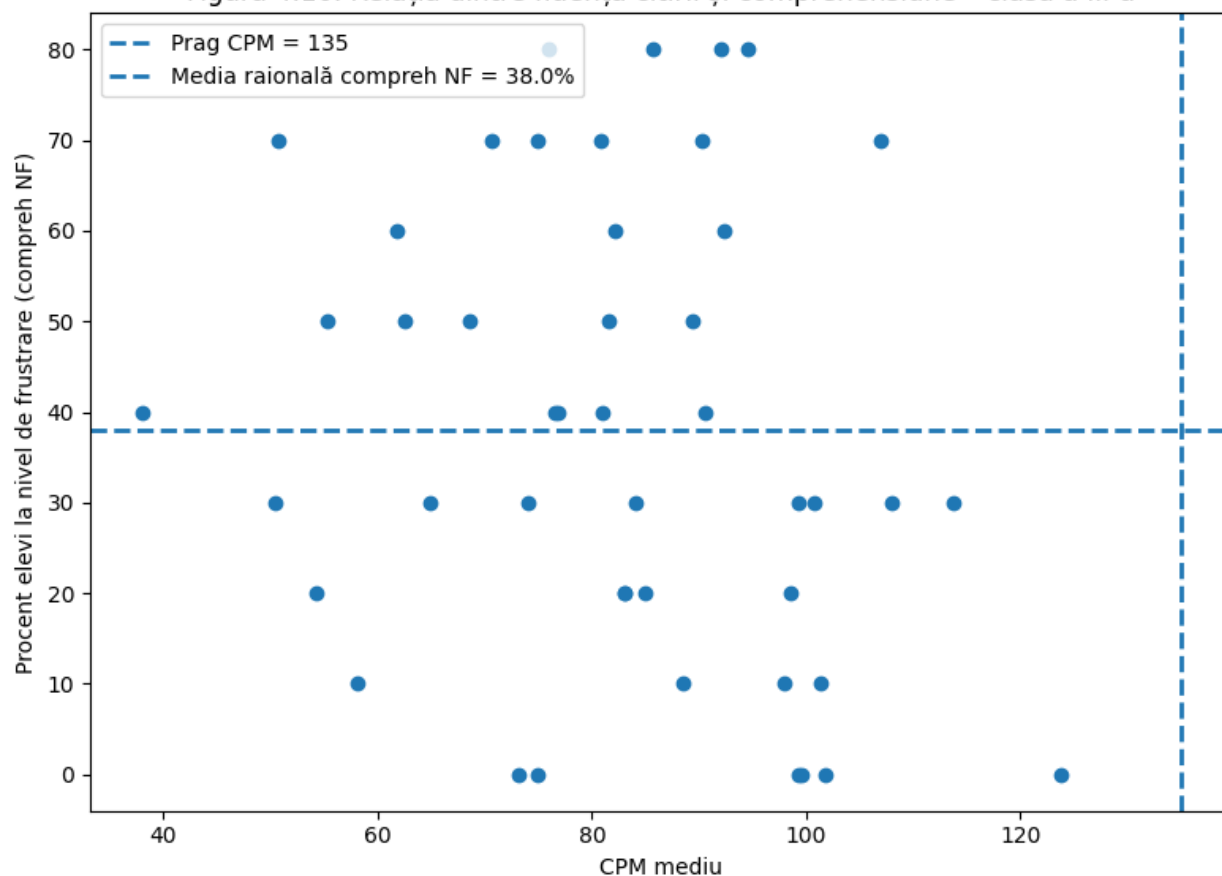


Figura 4.10 evidențiază o relație clară între fluența citirii și nivelul de înțelegere a textului la elevii de clasa a III-a. Instituțiile cu un CPM mediu scăzut concentrează procente ridicate de elevi aflați la nivel de frustrare la comprehensiune, în timp ce instituțiile cu valori mai bune ale fluenței înregistrează, în general, dificultăți mai reduse de înțelegere.

Distribuția punctelor arată că majoritatea instituțiilor se situează sub pragul funcțional de 135 CPM, iar o parte semnificativă se află simultan peste media raională a dificultăților de comprehensiune. Acest tipar confirmă faptul că dificultățile de înțelegere a textului nu sunt determinate preponderent de lipsa cunoștințelor lexicale sau de erori de citire, ci de **insuficienta automatizare a procesului de citire**.

Figura oferă o validare empirică a concluziilor anterioare și demonstrează că îmbunătățirea comprehensiunii este condiționată direct de dezvoltarea fluenței citirii.

Această figură sintetizează întregul diagnostic realizat prin IIC. Se observă clar că, acolo unde elevii citesc lent (CPM scăzut), apar automat dificultăți de înțelegere a textului. Instituțiile aflate în cadranul „CPM mic – comprehensiune slabă” reprezintă *zone de intervenție prioritară*.

Mesajul-cheie este unul practic: **nu putem cere elevilor să înțeleagă mai bine textele dacă nu citesc suficient de fluent**. Corectitudinea citirii este necesară, dar nu suficientă. Fără fluentă, efortul cognitiv este consumat în decodare, iar înțelegerea are de suferit.

Din punct de vedere managerial, această analiză justifică:

- ✓ includerea fluentei citirii ca obiectiv explicit în planurile instituționale;
- ✓ monitorizarea CPM ca indicator operațional, nu doar rezultatele la teste;
- ✓ orientarea activităților didactice spre automatizarea citirii, nu exclusiv spre corectitudine.

CAPITOLUL 5.

5.1 CONCLUZII DE SINTEZĂ PRIVIND COMPETENȚA DE LECTURĂ

Analiza rezultatelor Inventarului Informal de Citire (IIC), aplicat la nivelul raionului Cahul pentru clasa a III-a, pe un eșantion de 895 de elevi, evidențiază existența unei probleme structurale de lectură, cu impact direct asupra capacității de înțelegere a textului. Dimensiunea eșantionului conferă rezultatelor un caracter reprezentativ, permițând formularea unor concluzii valide la nivel de sistem educațional raional.

Indicatorul-sinteză „% risc (flag=1)”, care reflectă ponderea elevilor ce manifestă *cel puțin o dificultate majoră* la una dintre componentele evaluării, atinge valoarea de **40,1%**. Această proporție indică faptul că aproximativ *patru din zece elevi* se află într-o zonă de **risc educațional la lectură**, ceea ce depășește nivelul unor dificultăți izolate și semnalează o problemă de natură sistemică.

În același timp, procentul elevilor aflați la nivel de frustrare la citirea cu voce tare (% oral NF = 1,2%) este redus, ceea ce demonstrează că decodarea și corectitudinea citirii nu constituie problema dominantă. Majoritatea elevilor pot citi corect textul, aspect care exclude ipoteza unor deficiențe majore de alfabetizare de bază sau de recunoaștere a cuvintelor la nivel fonetic.

În contrast, % elevi aflați la nivel de **frustrare la comprehensiune (37,7%)** este apropiat de valoarea indicatorului de risc general, ceea ce confirmă faptul că *dificultățile de lectură se manifestă preponderent la nivelul înțelegerii textului*. Această constatare este susținută de analiza integrată a fluentei și comprehensiunii, care evidențiază o relație clară între ritmul lent de citire și dificultățile de procesare a sensului.

Valoarea CPM mediu de 90 la nivel raional, semnificativ sub pragul orientativ de 135 CPM pentru clasa a III-a, indică o *insuficientă automatizare a citirii*. Elevii citesc corect, însă într-un ritm care nu permite menținerea informației în memoria de lucru și realizarea conexiunilor necesare pentru comprehensiune. Astfel, dificultățile de înțelegere nu sunt generate în principal de lipsa vocabularului sau de erori de citire, ci de *nivelul scăzut al fluentei*.

Prin urmare, datele obținute prin IIC conduc la concluzia că problema centrală a lecturii în clasa a III-a, la nivelul raionului Cahul, este fluenta insuficientă a citirii, care generează dificultăți semnificative de comprehensiune pentru un procent considerabil de elevi. Acest diagnostic impune o reorientare a practicilor didactice, de la accentul exclusiv pe corectitudinea citirii către dezvoltarea sistematică a fluentei, ca fundament al înțelegerii textului.

5.2 MATRICE SINTEZĂ – INTERVENȚII INSTITUȚIONALE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA LECTURII

Această matrice permite corelarea directă a problemelor identificate prin datele IIC cu măsuri concrete, responsabili clari și indicatori de rezultat, facilitând monitorizarea progresului la nivel instituțional și asumarea responsabilităților în mod transparent.

Problemă identificată (din date)	Măsură propusă (ce face instituția)	Indicator de monitorizare	Responsabil
CPM mediu scăzut la nivel instituțional (sub pragul de referință)	Introducerea fluenței citirii ca obiectiv explicit în planul operațional al instituției	CPM mediu pe clasă / instituție	Director
Procent ridicat de elevi sub 0,8× CPM	Implementarea zilnică a activităților de citire fluentă (citire repetată, citire cronometrată)	% elevi sub 0,8× CPM (din IIC / monitorizări interne)	Învățător
Dificultăți majore de comprehensiune (% compreh NF ridicat)	Integrarea exercițiilor de fluență înainte de activitățile de înțelegere a textului	Reducerea % compreh NF	Învățător
Diferențe mari între elevi în ritmul de citire	Organizarea grupurilor mici de lectură și a intervențiilor diferențiate	Progres CPM individual (minim +10–15 CPM/sem.)	Învățător
Lipsa monitorizării sistematice a fluenței	Aplicarea periodică (2–3 ori/an) a măsurărilor CPM în condiții unitare	Număr de monitorizări realizate / an	Director adjunct / șeful comisiei metodice
Activități de lectură concentrate pe corectitudine, nu pe fluență	Revizuirea planificărilor didactice pentru includerea fluenței ca obiectiv	Prezența activităților de fluență în planificări	Învățător
Utilizarea limitată a datelor IIC în decizii	Analiza rezultatelor IIC în consiliul profesoral și ședințele metodice	Procese-verbale cu decizii bazate pe date	Director
Lipsa unei viziuni comune la nivel instituțional	Clarificarea așteptărilor privind fluența în ședințe metodice	Decizie internă / notă informativă	Director
Elevi în risc persistent (flag=1)	Elaborarea și aplicarea planurilor individualizate de sprijin	Reducerea % risc (flag=1)	Învățător, diriginte
Progres neuniform între clase paralele	Schimb de bune practici între cadrele didactice din ciclul primar	Convergența valorilor CPM între clase	Director adjunct

PARTEA II— CLASA A VI-A
Capitolul VI. PROFILUL GENERAL AL REZULTATELOR (CLASA A VI-A)

6.1 PONDEREA ELEVILOR ÎN RISC DE DIFICULTĂȚI DE LECTURĂ

Figura 6.1. Ponderea elevilor în risc de dificultăți de lectură – clasa a VI-a

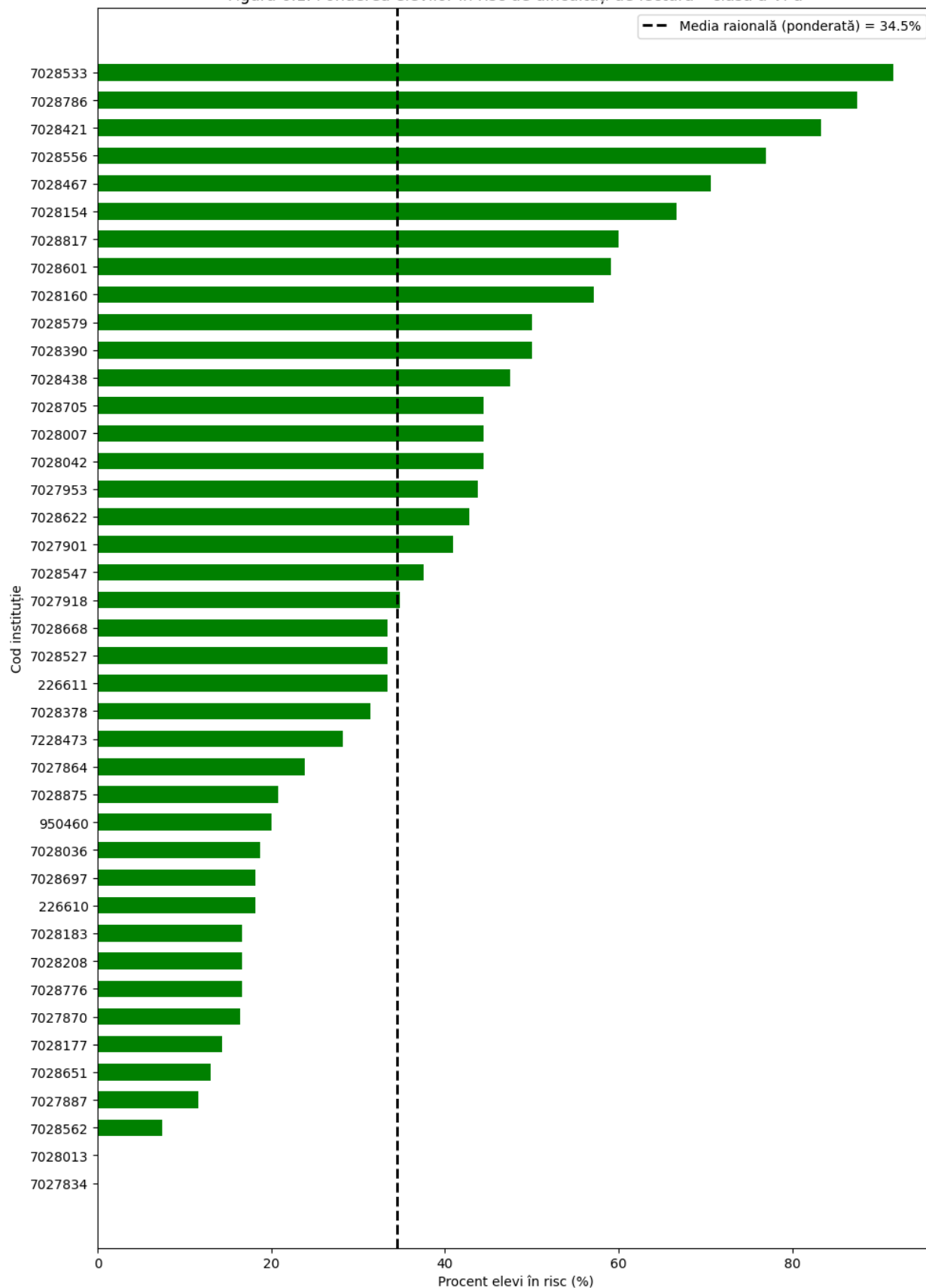


Figura 6.1 prezintă distribuția ponderii elevilor identificați în risc de dificultăți de lectură la nivelul instituțiilor de învățământ (clasa a VI-a). La nivel raional, **34,5%** dintre elevi se află în risc (indicator-sinteză), ceea ce înseamnă că aproximativ un elev din trei manifestă cel puțin o dificultate majoră la una dintre componentele evaluate prin IIC.

Distribuția pe instituții evidențiază diferențe semnificative: unele instituții se situează mult peste media raională, ceea ce indică o concentrare mai mare a elevilor cu dificultăți, iar altele se plasează sub medie. Acest tipar sugerează că riscul de dificultăți de lectură nu este uniform distribuit și justifică intervenții diferențiate, orientate în funcție de profilul instituțional și de dimensiunea grupurilor evaluate.

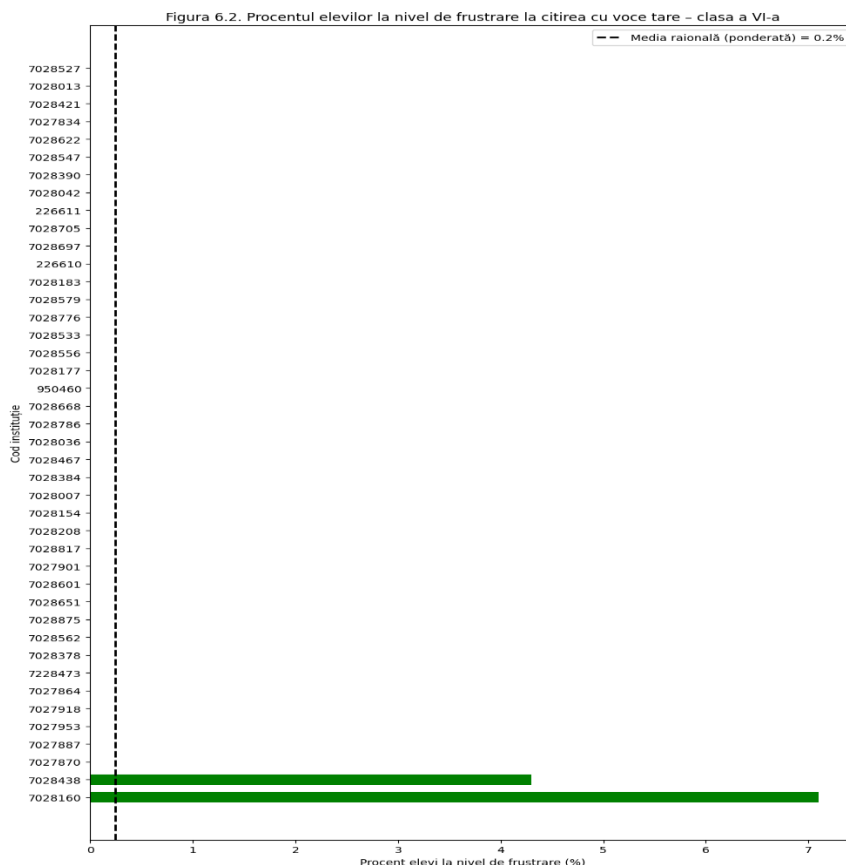
În același timp, menținerea unui nivel ridicat al riscului la finalul ciclului gimnazial inferior confirmă faptul că dificultățile de lectură pot persista în timp și pot influența performanța școlară la toate disciplinele. Prin urmare, rezultatele susțin necesitatea consolidării intervențiilor orientate spre dezvoltarea competențelor de lectură funcțională și monitorizarea progresului la nivel instituțional.

Mesajul-cheie al Figurii 6.1:

În clasa a VI-a, **aproximativ o treime dintre elevi (34,5%)** sunt în *risc de dificultăți de lectură*, iar acest risc este *distribuit neuniform între instituții*—există școli mult peste media raională și școli mult sub media raională.

Cu alte cuvinte: problema este reală și semnificativă la nivel raional, dar nu afectează toate instituțiile în aceeași măsură, ceea ce impune intervenții diferențiate, nu uniforme.

6.2 CITIREA ORALĂ LA NIVEL DE FRUSTRARE



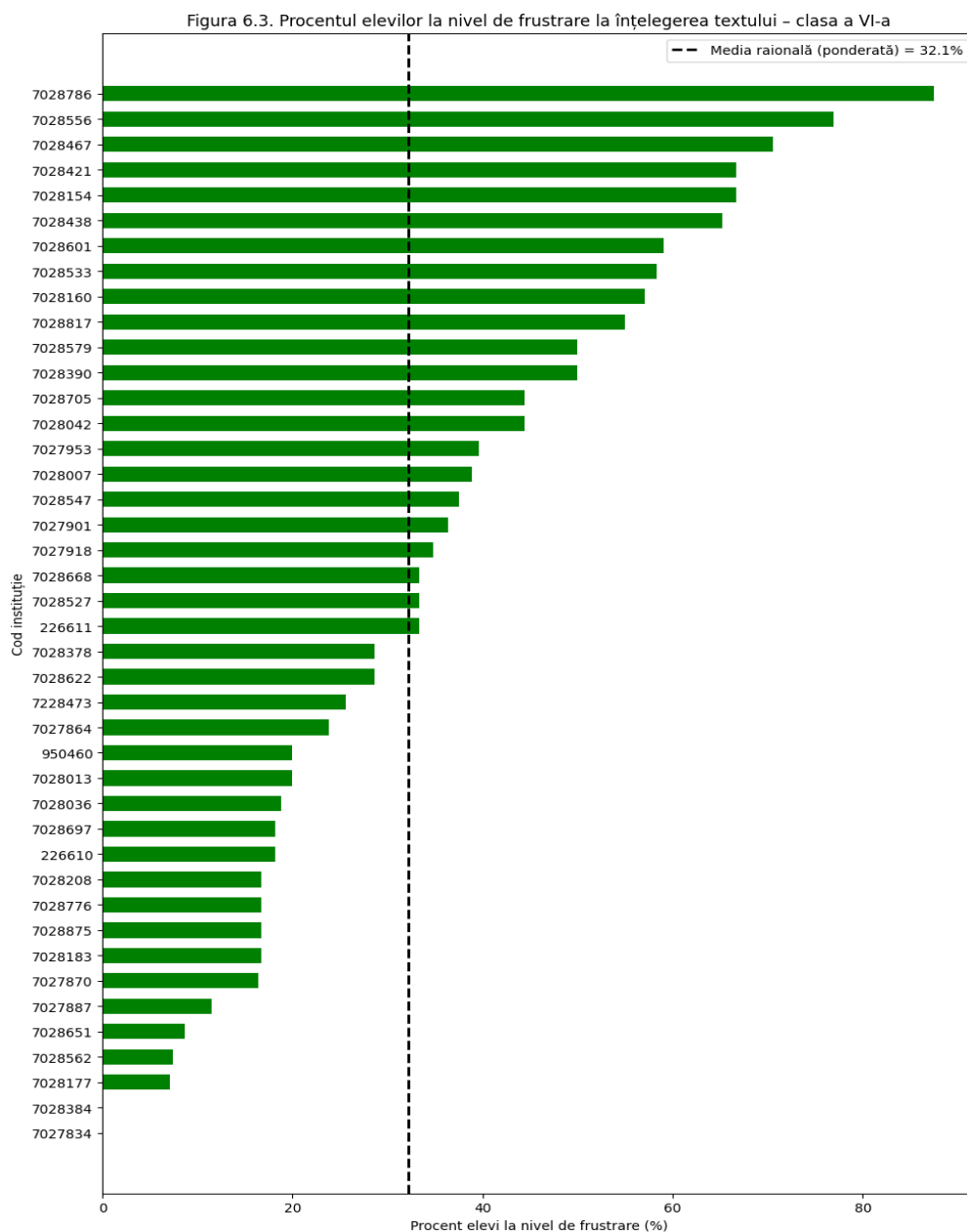
Această figură confirmă că, în clasa a VI-a, citirea orală la nivel de frustrare este un fenomen rar și nu reprezintă sursa principală a riscului (problema se va vedea mai ales la comprehensiune și fluentă).

Figura 6.2 indică faptul că, în clasa a VI-a, ponderea elevilor aflați la nivel de frustrare la citirea cu voce tare este foarte redusă la nivel raional (media raională ponderată fiind de aproximativ **0,2%**). În majoritatea instituțiilor, valoarea este 0%, iar doar un număr limitat de instituții înregistrează procente diferite de zero.

Acest rezultat sugerează că, pentru clasa a VI-a, citirea orală (acuratețea) nu reprezintă dificultatea dominantă la nivel de sistem: elevii pot, în general, decodifica textul și îl pot citi fără un volum critic de erori care să îi plaseze în zona de frustrare. Prin urmare, indicatorul confirmă că riscul educațional identificat în Figura 6.1 nu este generat, în principal, de incapacitatea de a citi cu voce tare, ci este probabil asociat altor dimensiuni ale lecturii funcționale.

În continuare, pentru a înțelege nucleul real al dificultăților de lectură la clasa a VI-a, analiza trebuie orientată către **înțelegerea textului** și către **fluența lecturii**, componente care influențează direct capacitatea elevilor de a învăța din texte la disciplinele de gimnaziu.

6.3 NIVEL DE FRUSTRARE la ÎNȚELEGEREA TEXTULUI



Observație-cheie a Figurii 6.3)

În clasa a VI-a, *înțelegerea textului este componenta problematică majoră*: în mai multe instituții, ponderea elevilor aflați la nivel de frustrare depășește semnificativ media raională (~32%), iar în unele cazuri ajunge la valori foarte ridicate (peste 60–80%).

Acest lucru explică de ce, chiar dacă *citirea orală la nivel de frustrare este rară* (Figura 6.2), indicatorul de risc rămâne ridicat (Figura 6.1).

Figura 6.3 evidențiază faptul că, în clasa a VI-a, dificultățile de lectură se concentrează în principal la nivelul înțelegerii textului, nu la nivelul citirii orale. Media rațională ponderată indică faptul că aproximativ **32% dintre elevi** se află la nivel de frustrare la comprehensiune, ceea ce înseamnă că aproape un elev din trei nu reușește să înțeleagă adecvat textul citit.

Distribuția pe instituții arată diferențe semnificative: în unele instituții ponderea elevilor aflați la nivel de frustrare este redusă, în timp ce în altele depășește considerabil media rațională, ajungând la valori foarte ridicate. Acest tipar confirmă că dificultățile de comprehensiune nu sunt uniform distribuite și justifică necesitatea unor intervenții diferențiate, orientate în funcție de profilul instituțional.

În același timp, comparând cu Figura 6.2 (citirea orală), se observă că elevii pot, în general, *citi fără un volum critic de erori*, însă întâmpină dificultăți în *extragerea sensului*, în realizarea conexiunilor dintre idei și în formularea răspunsurilor corecte pe baza textului. Prin urmare, problema majoră la clasa a VI-a nu este „a citi”, ci „a înțelege ceea ce se citește”.

Pentru a înțelege de ce dificultățile de comprehensiune sunt atât de frecvente, este necesar să analizăm și *fluența lecturii*, adică ritmul în care elevii citesc un text. În practică, un elev poate citi corect din punct de vedere tehnic, dar dacă citește *prea lent*, își consumă resursele cognitive în decodare și rămâne cu mai puțină capacitate pentru procesarea sensului.

În continuare, sunt prezentate rezultatele privind **viteza de citire (CPM)** și distribuția elevilor care se situează sub pragurile orientative pentru clasa a VI-a, pentru a identifica în ce măsură fluența reprezintă un factor explicativ al dificultăților de comprehensiune observate.

6.4 VITEZA MEDIE DE CITIRE

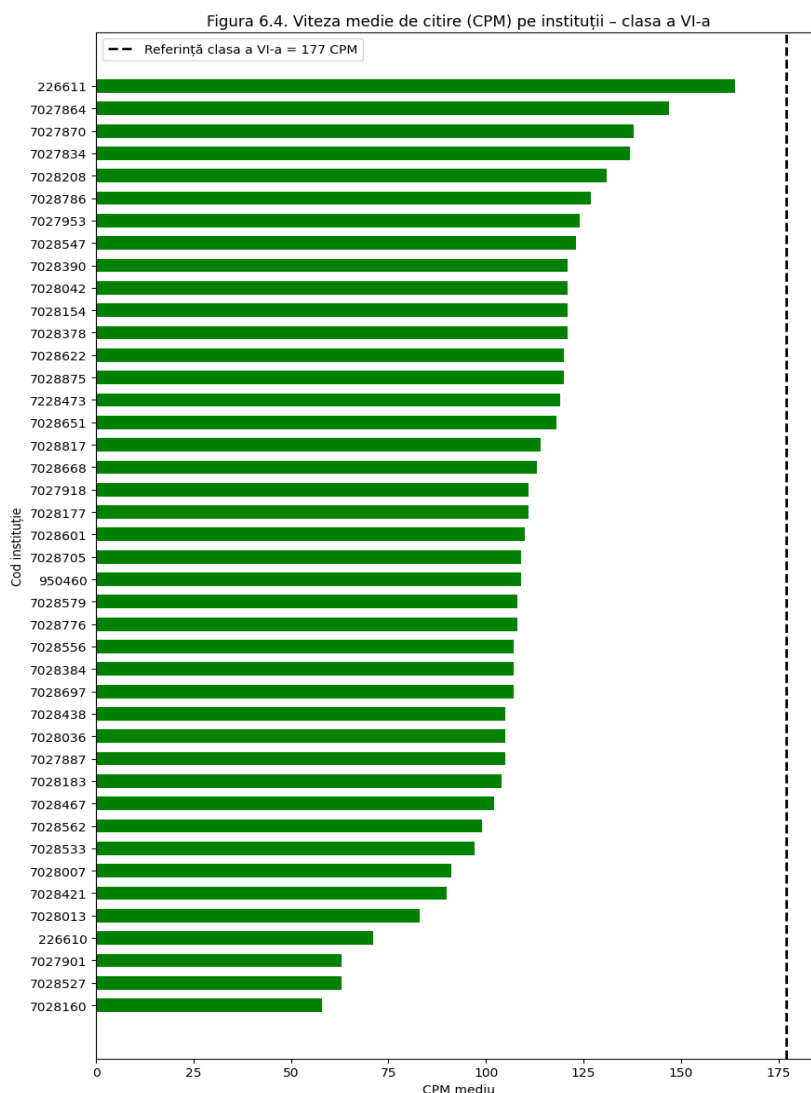


Figura 6.4 prezintă viteza medie de citire (CPM) la nivelul instituțiilor de învățământ pentru clasa a VI-a. Linia verticală indică reperul orientativ de 177 CPM, utilizat ca punct de referință pentru fluența lecturii la acest nivel. Distribuția arată că **majoritatea instituțiilor** se situează **sub acest reper**, ceea ce indică o fluență insuficientă pentru lectura eficientă a textelor specifice gimnaziului.

Diferențele între instituții sunt vizibile, însă chiar și acolo unde CPM mediu este relativ mai ridicat, valorile rămân, în general, sub nivelul de referință. Acest fapt sugerează că dificultățile de fluență nu sunt izolate, ci reprezintă o *problemă larg răspândită*. În contextul rezultatelor privind comprehensiunea (Figura 6.3), viteza redusă de citire poate limita capacitatea elevilor de a

procesa sensul textului, de a integra informații și de a realiza inferențe, contribuind astfel la nivelul ridicat al dificultăților de înțelegere.

Pentru a înțelege mai clar *amploarea problemei fluenței*, nu este suficient să analizăm doar CPM mediu al instituției. Următoarea figură prezintă proporția elevilor care citesc mult sub ritmul așteptat, adică sub $0,8\times$ din CPM de referință. Acest indicator arată câți elevi sunt afectați direct de citirea lentă și oferă o imagine mai precisă asupra necesității intervențiilor de sprijin la nivel instituțional.

6.5 PONDEREA ELEVILOR CARE CITESC SUB RITMUL AȘTEPTAT

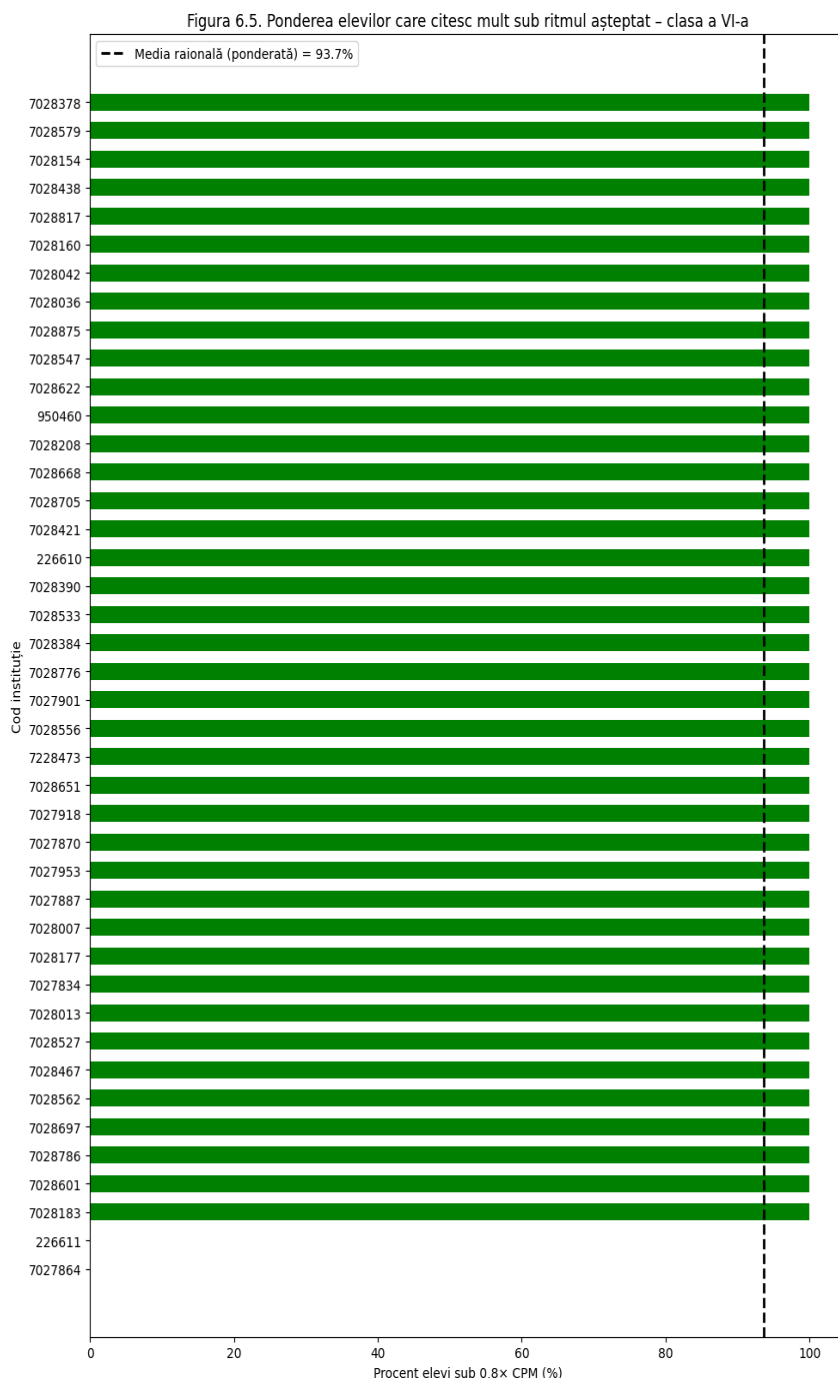


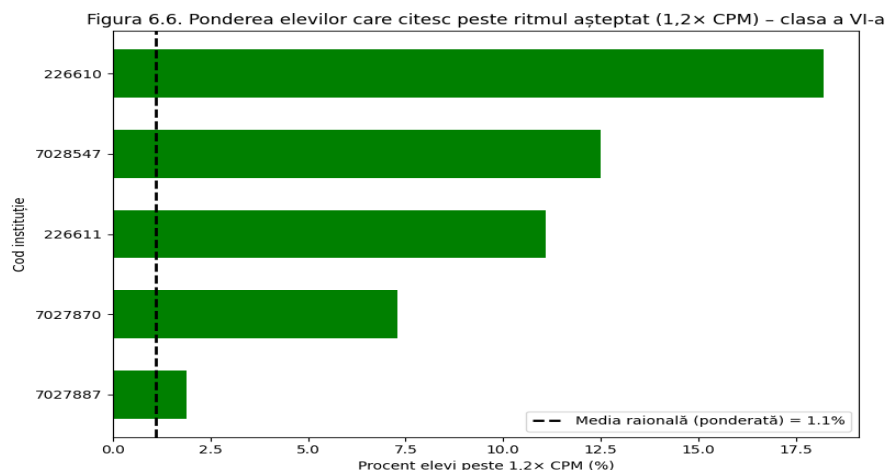
Figura 6.5 arată ponderea elevilor care citesc *mult sub ritmul așteptat* (sub $0,8\times$ din CPM de referință pentru clasa a VI-a). Media raională ponderată este de aproximativ **93,7%**, ceea ce indică faptul că, la nivel raional, marea majoritate a elevilor de clasa a VI-a ***citesc într-un ritm insuficient de rapid*** pentru a susține în mod eficient înțelegerea textelor mai complexe specifice gimnaziului.

Distribuția pe instituții sugerează că această dificultate este generalizată, nu limitată la câteva școli. În termeni simpli, rezultatele arată că problema fluenței nu este una punctuală, ci una care afectează sistematic capacitatea elevilor de a procesa sensul textului, de a menține firul logic al ideilor și de a extrage informația relevantă. Această constatare este în acord cu rezultatele din Figura 6.3 (% compreh NF), confirmând că fluența insuficientă reprezintă un factor major care contribuie la dificultățile de

comprehensiune.

Dacă Figura 6.5 evidențiază amploarea citirii lente, este important să analizăm și „cealaltă extremă” a distribuției: elevii care citesc *peste ritmul așteptat* (peste $1,2\times$ din CPM de referință). Următoarea figură prezintă ponderea elevilor care depășesc acest prag, pentru a observa în ce măsură sistemul educațional din r. Cahul produce *cititori fluenți*, capabili să parcurgă texte cu viteză suficientă pentru înțelegere și învățare autonomă.

6.6 PONDEREA ELEVILOR CE CITESC PESTE RITMUL AȘTEPTAT



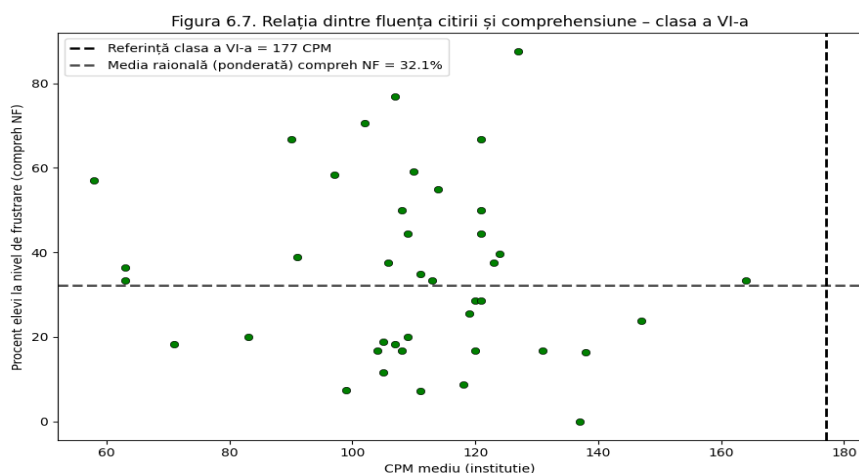
În această figură apar doar instituțiile unde ponderea este > 0 , pentru că altfel diagrama ar fi aproape complet „zero” și ar deveni inutilă vizual.

Figura 6.6 prezintă ponderea elevilor care depășesc pragul de fluență ridicată, respectiv *peste $1,2\times$ CPM de referință* pentru clasa a VI-a. La nivel raional, acest segment este foarte redus (media raională ponderată fiind de aproximativ **1,1%**), ceea ce indică faptul că **numărul elevilor care citesc semnificativ peste ritmul așteptat este marginal**.

Distribuția pe instituții arată că doar un număr limitat de instituții înregistrează procente diferite de zero, iar chiar și în aceste cazuri, ponderea elevilor cu fluență ridicată rămâne relativ mică la nivel de sistem. Această constatare completează interpretarea din Figura 6.5: în clasa a VI-a nu avem doar o prevalență mare a citirii lente, ci și o lipsă de „compensare” printr-un nucleu consistent de cititori foarte fluenți.

Din perspectivă educațională, rezultatul sugerează că performanța avansată la fluență apare mai degrabă izolat, nu ca efect al unor practici sistematice aplicate pe scară largă. Prin urmare, intervențiile la nivel instituțional trebuie să urmărească, prioritar, *ridicarea nivelului de bază al fluenței* pentru majoritatea elevilor, mai degrabă decât concentrarea pe performanța de vârf, deoarece îmbunătățirea fluenței la scară largă este condiția principală pentru progresul în comprehensiune și pentru învățarea eficientă în gimnaziu.

6.7 RELAȚIA DINTRE FLUENȚA CITIRII ȘI COMPREHENSIUNE



Mesajul-cheie:

Figura arată că instituțiile cu CPM mai mic tind să aibă procente mai mari de % compreh NF, adică fluența redusă este un factor explicativ puternic pentru dificultățile de înțelegere la clasa a VI-a. Linia de la 177 CPM arată că majoritatea instituțiilor rămân sub ritmul de

referință, ceea ce ajută să înțelegem de ce dificultățile de comprehensiune sunt încă semnificative.

Figura 6.7 evidențiază relația dintre **viteza de citire (CPM)** și **înțelegerea textului** la clasa a VI-a. Se observă că instituțiile cu CPM mai redus tind să înregistreze procente mai mari de elevi aflați la nivel de frustrare la comprehensiune (% compreh NF). Linia de referință pentru CPM (177) arată că, în majoritatea instituțiilor, ritmul de citire rămâne sub nivelul orientativ pentru clasa a VI-a, ceea ce explică parțial dificultățile de înțelegere a textelor specifice gimnaziului.

7. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI INSTITUȚIONALE – CLASA A VI-A

7.1. CONCLUZIA DE SINTEZĂ PRIVIND LECTURA FUNCȚIONALĂ LA GIMNAZIU

Analiza rezultatelor IIC pentru clasa a VI-a arată că riscul de dificultăți de lectură rămâne semnificativ la nivel raional, iar **dificultățile** se manifestă preponderent la **nivelul înțelegerii textului** și al **fluenței lecturii**, nu la nivelul citirii orale. Procentul elevilor aflați la nivel de frustrare la citirea cu voce tare este foarte redus, ceea ce indică faptul că elevii pot, în general, decodifica textul fără un volum critic de erori. Totuși, o proporție importantă întâmpină dificultăți în înțelegerea textului, cu variații mari între instituții.

Rezultatele privind fluența (CPM) indică faptul că, în cele mai multe instituții, ritmul de citire este sub reperul orientativ pentru clasa a VI-a, iar ponderea elevilor care citesc mult sub ritmul așteptat este foarte ridicată. În același timp, segmentul elevilor care citesc peste ritmul așteptat (1,2×) este foarte redus, ceea ce arată că sistemul produce puțini cititori foarte fluenți și nu compensează dificultățile de bază printr-un „nucleu” consistent de performanță înaltă.

Figura de sinteză (Figura 6.7) confirmă relația dintre fluență și comprehensiune: acolo unde citirea este lentă, înțelegerea textului este mai frecvent afectată. Prin urmare, pentru clasa a VI-a, direcția prioritară de intervenție la nivel instituțional este consolidarea lecturii funcționale: creșterea fluenței (ritm, automatizare) și dezvoltarea comprehensiunii (înțelegere, inferențe), astfel încât elevii să poată învăța eficient din textele tuturor disciplinelor de gimnaziu.

Având în vedere că dificultățile identificate la clasa a VI-a sunt concentrate în principal la nivelul **fluenței lecturii** și al **înțelegerii textului**, iar citirea orală sever afectată reprezintă un fenomen rar, recomandările care urmează vizează consolidarea **lecturii funcționale** în gimnaziu. Accentul se va pune pe intervenții instituționale clare, monitorizabile și diferențiate, astfel încât elevii să poată citi suficient de fluent pentru a înțelege textele disciplinelor școlare și pentru a utiliza lectura ca instrument de învățare autonomă.

7.2 MATRICE SINTEZĂ – INTERVENȚII INSTITUȚIONALE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA LECTURII

Problemă identificată	Măsură instituțională (ce se face concret)	Indicator de monitorizare	Responsabil
Fluență sub nivel orientativ (CPM scăzut) în majoritatea claselor	Introducerea obiectivului „lectură fluentă” în planul managerial/operational al instituției (gimnaziu) și în planurile metodice	CPM mediu pe clasă / instituție (monitorizări periodice)	Director / Director adjunct
Pondere mare de elevi sub 0,8× CPM	Organizarea rutinei săptămânale de lectură fluentă (10–15 min, 3–4 ori/săptămână) în cadrul orelor (toate disciplinele + ore de sprijin)	% elevi sub 0,8× CPM; reducere semestrială	Șef Catedră / Profesori
% compreh NF ridicat	Integrarea strategiilor de comprehensiune în toate disciplinele (întrebări ghidate, rezumare, identificarea ideilor-cheie)	% compreh NF; progres la probe interne de înțelegere	Comisia metodică / Profesori
Lipsa unei monitorizări comune a lecturii funcționale la gimnaziu	Stabilirea unui calendar instituțional de monitorizare (ex. 3 măsurări/an: sept., ian., mai)	Calendar aplicat; rapoarte scurte pe clasă	Director adjunct
Elevi cu risc persistent (flag=1)	Grupuri de sprijin/remedial și plan individualizat de lectură (obiective realiste pe 6–8 săpt.)	reducere % risc; progres CPM + reducere NF	Cadrele didactice / Diriginte / bibliotecar
Utilizarea limitată a datelor în decizie	Discuții trimestriale în consiliu profesoral pe baza indicatorilor (nu pe impresii)	Procese-verbale cu decizii; măsuri ajustate	Director
Practici neuniforme între profesori (gimnaziu)	Schimb de practici la nivel de comisie metodică + lecții demonstrate (focus: fluență & comprehensiune)	Număr activități metodice; feedback	Șef comisie / Director adjunct
Elevii citesc corect, dar nu înțeleg	Intervenție combinată: fluență + comprehensiune (exerciții scurte de fluență înainte de lucrul cu textul)	scădere % compreh NF la aceeași clasă	Profesori

Problemă identificată	Măsură instituțională (ce se face concret)	Indicator de monitorizare	Responsabil
Textele disciplinelor sunt prea solicitante pentru nivelul elevilor	Adaptarea sarcinilor: fragmente gradate, glosar, pre-învățare vocabular, sarcini progresive	îmbunătățire scoruri la întrebări de înțelegere	Profesori de discipline

8. COMPATIBILITATEA BAZEI DE DATE IIC CU MODELELE MTSS / RTI

8.1. FUNDAMENTAREA COMPATIBILITĂȚII

Datele colectate prin fișierul excel sunt compatibile cu MTSS (Multi-Tiered System of Supports) / RTI (Response to Intervention) (aceste modele se bazează exact pe tipul de date colectate în fișierul master IIC).

Modelele MTSS/RTI presupun:

- screening universal (toți elevii);
- indicatori sensibili la progres (ex.: CPM);
- identificarea elevilor la risc;
- monitorizare periodică.

Toate aceste cerințe au fost realizate de baza IIC.

8.2. DOVEZI ȘI CADRE DE REFERINȚĂ INTERNAȚIONALE

1. RTI Action Network – Data-Based Decision Making

<https://www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/data-based-decision-making>

– RTI se bazează pe date individuale, agregabile, cu indicatori de progres (exact structura bazei IIC).

2. National Center on Intensive Intervention (NCII)

<https://intensiveintervention.org/>

– recomandă utilizarea CBM (Curriculum-Based Measurement), iar CPM este unul dintre cele mai utilizate CBM-uri în lectură.

3. What Works Clearinghouse – MTSS in Reading

<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/21>

– identifică fluența lecturii (CPM) și comprehensiunea ca indicatori-cheie pentru încadrarea pe niveluri de intervenție.

Concluzie:

Baza de date IIC poate fi direct mapată pe:

- Tier 1: toți elevii (date existente);
- Tier 2: elevi sub $0,8 \times$ CPM;
- Tier 3: elevi cu NF persistent (flag=1 repetat).

Concluziile raportului sunt aliniate cu cercetarea internațională:

a) Relația fluentă – comprehensiune

LaBerge & Samuels (1974) – Automaticity Theory

<https://psycnet.apa.org/record/1975-03963-001>

- când citirea nu este automatizată, resursele cognitive sunt consumate de decodare;

- exact mecanismul descris în raport (CPM scăzut → comprehensiune slabă).

b) Fluența ca predictor al înțelegerii

National Reading Panel (2000)

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- fluența este condiție necesară pentru comprehensiune;
- intervențiile eficiente includ: citire repetată, citire ghidată, feedback cronometrat
→ □ identic cu recomandările din raport.

c) CPM ca indicator operațional valid

Hasbrouck & Tindal (2017)

<https://dibels.uoregon.edu/sites/dibels.uoregon.edu/files/2018-02/ORF-Norms.pdf>

- CPM este un indicator valid, sensibil la progres;
- utilizarea pragurilor (0,8×; 1,2×) este standard internațional.

d) Intervențiile timpurii și prevenția analfabetismului funcțional

OECD – PISA Reading Framework

<https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

- dificultățile de lectură netratate timpuriu devin analfabetism funcțional;
- raportul Cahul acționează exact în zona de prevenție.