UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale 2014-2020

GHID METODOLOGIC PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ, CA LIMBĂ NEMATERNĂ PENTRU CADRELE DIDACTICE CARE PREDAU LA GRUPE DE COPII CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

Experți validare:

Kaitar Roxana Anca

Szejke Ottilia

Autori:

Márton Adél

Kovács Júlia

Szőcs Imola

Péter Izabella Hajnalka

COMPETENȚĂ ȘI EFICIENȚĂ
LIMBA ROMÂNĂ PENTRU MINORITĂȚI

Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România - Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020

Cuprins

PREFAȚĂ

INTRODUCERE 7

ARGUMENTARE – SCOPUL PROIECTULUI 10

CAPITOLUL 1 CADRUL METODOLOGIC DE APLICARE A CURRICULUMULUI PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE 12

1.1. Contextul educațional actual 12

1.2. Aspecte privind predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă 13

1.3. Competența de comunicare 16

CAPITOLUL 2 CONCEPTE CHEIE ALE PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE, ALE EDUCAȚIEI LINGVISTICE DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII UNEI LIMBI NEMATERNE 20

2.1. Educația lingvistică 20

2.2. Cerințe curriculare privind domeniul de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii 24

2.3. Aspecte curriculare și metodice privind predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă 27

2.3.1. Ce se înțelege prin ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă)? 29

2.3.2. Ce se înțelege prin exprimarea orală a mesajului, a emoțiilor (comunicare expresivă)? 32

2.3.3. Ce se înțelege prin manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română? 38

2.4. Strategii de realizare pentru activitățile de comunicare și însușire a limbii române pentru preșcolarii din grupele de preșcolari cu predare în limbile minorităților naționale 56

2.4.1. Strategii didactice 57

2.4.2. Metode de predare a limbii române în educația timpurie/în învățământul preșcolar în grupele cu predare în limbile minorităților din România 59

2.4.3. Procedee didactice 83

2.4.4. Mijloace de învățământ 84

2.4.5. Forme de organizare a activităților de predare a limbii române în educația timpurie/în învățământul preșcolar în grupele cu predare în limbile minorităților din România 88

2.4.6. Principiile învățării integrate a limbii române în educația timpurie/în învățământul preșcolar în grupele cu predare în limbile minorităților din România 88

CAPITOLUL 3 SUGESTII METODOLOGICE ȘI EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN PROIECTAREA (DESIGNUL) ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ NEMATERNĂ 92

3.1. Proiectarea activităților instructiv-educative pentru facilitarea însușirii limbii române, ca limbă nematernă 92

3.1.1. Specificul proiectării în grădinițe: 92

3.1.2. Formarea premiselor competenței de comunicare orală în procesul de învățare a limbii române la grupele cu predare în limba maghiară/în limba minorităților 101

3.1.2.1. Formarea competenței de înțelegere după auz a limbii române la preșcolarii care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților. 101

3.1.2.2. Formarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română, în contexte de comunicare variate 123

3.1.2.3.Formarea deprinderilor gramaticale în limba română la preșcolarii care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților 146

3.1.3. Proiectarea activităților conform obiectivelor derivate cerințelor dimensiunii de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii stabilite învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale, care se referă la limba română, ca limbă nematernă 158

3.2. Evaluarea, ca baza proiectării și a dezvoltării adaptate la trăsăturile individuale ale preșcolarilor, respectiv la nivelul de dezvoltare a grupei 179

3.2.1. Realizarea evaluării și înregistrarea datelor, rezultatelor obținute și a observațiilor făcute pentru domeniul de dezvoltare Limbă și comunicare 183

3.2.2. Recomandări, sugestii pentru realizarea evaluărilor 194

3.2.3. Activități recomandate și exemple pentru realizarea diferitelor evaluări 195

3.2.3.1 Activitățile pentru dezvoltarea personală 196

3.2.3.2. Activități al domeniului experiențial - Limbă și comunicare 199

3.2.3.3. Activități liber alese și activități în centre de interes 205

3.2.3.4. Activități outdoor, în aer liber, vizite, excursii tematice, etc. 209

GÂNDURI DE ÎNCHEIERE

ANEXĂ 1 GLOSAR DE TERMENI

ANEXA 2 PLAN DE ACTIVITATE/SCENARIU DIDACTIC (SECVENȚELE/ETAPELE ACTIVITĂȚII)- (MODEL)

LISTĂ DE ABREVIERI

BIBLIOGRAFIE

PREFAȚĂ

„ A învăța o limbă înseamnă a avea o încă o fereastră prin care să privești lumea.”- spune un proverb chinez.

Posibilitatea și capacitatea de a învăța o nouă limbă înseamnă a deține capacitatea de a vedea lumea prin ochii unei alte culturi, de a vedea printr-o „fereastră suplimentară”.

Oamenii știu că proverbele sunt învățături morale populare născute din experiențe, exprimate printr-o formulă eliptică sugestivă, astfel au o atitudine de respect față de acestea, îndeosebi când aceste învățături morale sunt demonstrate și în viața de zi cu zi.

Proverbul de mai sus încurajează studiul limbilor, deoarece acest lucru aduce beneficii în relațiile umane și acest aspect este probabil cel mai palpabil scop pe lângă cele educaționale, economice și sociale cum ar fi .integrarea în mediul social, facilitarea comunicării în diverse sfere, angajarea în câmpul muncii, realizarea studiilor și enumerarea ar mai putea continua.

Învățarea unei limbi străine, nematerne, este uneori un proces greoi, sinuos și plin de momente în care motivația ne este testată. Dar, ca orice călătorie plină de provocări, atingerea destinației ne poate oferi satisfacții deosebite.

A învăța o altă limbă nu înseamnă doar a învăța cuvinte, ci a învăța un alt mod de a te gândi. Această afirmație dorește să descrie în câteva cuvinte modul în care învățarea unei alte limbi decât cea maternă, depășește capacitatea de învățare a cuvintelor și ne indică rezolvarea nevoilor de comunicare de bază. Magia vorbirii, înțelegerii și ascultării unei alte limbi este modul în care ni se întinde mintea și ne schimbă orizonturile, mai mult, deschizând o nouă viziune asupra vieții și a lucrurilor care contează în viață.

Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, ca resursă de predare-învățare pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar este un suport didactic, realizat în cadrul proiectului „***Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România***”, implementat în perioada 2022-2023 de Ministerul Educației, în parteneriat cu Centrul pentru Formarea Continuă în Limba Maghiară[1](CFCLM), Oradea și Casa Corpului Didactic „Apáczai Csere János”, județul Harghita[2] (CCD HR).

Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, ca resursă de predare-învățare pentru cadrele didactice care predau la grupele de preșcolari cu predare în limbile minorităților naționale vine în întâmpinarea prevenirii și trecerii unor bariere evidențiate prin rezultatele elevilor la diversele examene școlare centralizate

[1] abreviere: CFCLM, Oradea (Centrul pentru Formarea Continuă în Limba Maghiară (CFCLM), Oradea)
[2] abreviere; CCD-HR (Casa Corpului Didactic „Apáczai Csere János”, Harghita)

statistic mai târziu, în vederea dezvoltării competențelor de comunicare în limba română și bilingvă (limba română- limba maternă), la nivel de clasă și de școală, competențe care susțin activitatea de predare a cadrelor didactice la clasă, în vederea sprijinirii elevilor aparținând minorităților naționale pentru a înțelege, a învăța și a folosi în comunicarea lor limba română, ca limba nematernă. Tot în această ordine de idei, ghidul metodologic încearcă să completeze prin baza teoretică- demonstrația științifică, prin conținuturile sugestive și modelele de bune practici, condițiile concrete în care se desfășoară activitatea educațională, contribuind la perfecționarea activității instructiv-educative a cadrelor didactice care desfășoară activități la nivelul preșcolar în grupele cu predare în limba minorităților naționale, prezentând aplicarea creatoare a unor idei pedagogice la condițiile concrete în care se desfășoară activitatea educațională și extinderea unor modele de bune practici în procesul formării personalității preșcolarilor.

În educație nu există rețete! Există experiență acumulată, există idei și teorii bazate pe noi cercetări, există valori, principii, reguli, există practici confirmate în timp care și-au demonstrat avantajele sau carențele, dar nu există rețete. Pentru că fiecare copil este unic, pentru că fiecare grup de preșcolari este unic, pentru că fiecare cadru didactic este unic, pentru că fiecare familie și regiune geografică este unică — pentru fiecare în parte i se aplică metode specifice de educație! De aceea succesul educației se bazează pe adaptarea demersului educațional la necesitățile individuale ale fiecărui copil.

Astfel, ideile cuprinse în acest ghid au ca reper primordial copilul preșcolar, copilul din educația timpurie, care trebuie să beneficieze de toate condițiile și posibilitățile educaționale prin care se poate dezvolta și din perspectiva înțelegerii și a învățării limbii române, ca limbă nematernă.

Limba poate fi definită ca sistem de simboluri rostite, scrise sau exprimate prin gesturi. Limba este un sistem care le permite ființelor umane să comunice între ele. Dezvoltarea normală a vorbirii are loc pe secvențe. Limbajul este influențat de dezvoltarea generală a copilului: cognitivă, socială, perceptivă şi neuromusculară. De asemenea, dezvoltarea vorbirii depinde de calitatea şi volumul vorbirii auzite, cu alte cuvinte de calitatea şi volumul stimulilor verbali, de interacțiunea de calitate.

Pornind de la premisa de mai sus și de la sprijinirea dezvoltării copiilor într-un mod holistic, ghidul de față reprezintă un instrument de lucru pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar care lucrează cu copiii de vârstă preșcolară, având ca obiective:

- crearea unei perspective comune şi unitare în rândul tuturor cadrelor didactice din învățământul preșcolar care predau în instituțiile de educație timpurie cu predare în limbile minorităților naționale sau au în grupă preșcolari de altă naționalitate decât cea română pentru dezvoltarea și educația lingvistică a preșcolarilor prin activități de învățare a limbii române ca limbă nematernă;
- promovarea practicilor educaționale care stimulează şi susțin dezvoltarea copiilor preșcolari din perspectiva abordării integrate a elementelor curriculare, care se exprimă în interrelaționarea diverselor domenii de activitate și a domeniilor de dezvoltare vizate în Curriculumul pentru educația timpurie și detaliate în Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe şi pentru observarea evoluției copilului și din punctul de vedere al dezvoltării limbajului, al comunicării şi al premiselor citirii şi scrierii într-o altă limbă decât cea maternă, cu accent pe învățarea limbii române;
- sprijinirea alegerilor şi argumentarea deciziilor pedagogice ale cadrelor didactice din învățământul preșcolar care predau în instituțiile de educație timpurie cu predare în limbile minorităților naționale în practica zilnică, ținând cont de noua abordare a predării/învățării limbii române în instituțiile cu program în limbile minorităților naționale și de prevederile Cadrului european comun de referință pentru limbi, care stabilește nivelul Pre-A1, pentru vârsta timpurie de învățare a limbilor;
- oferirea sprijinului în aplicarea cerințelor Curriculumului pentru educația timpurie prin căutarea noilor soluții pentru îmbunătățirea întregului proces de predare-învățare-evaluare a limbii române, ca limbă nematernă la vârsta preșcolară;

Ideea principală este că predarea, învățarea şi dezvoltarea limbajului din perspectiva învățării- predării și evaluării comunicării în limba română a copiilor preșcolari din grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale trebuie abordate dintr-o perspectivă integrată, dar în același timp specifică și diferențiată, deoarece limbajul şi comunicarea prezintă aria-nucleu în integrarea obiectivelor tuturor celorlalte arii.

Ghidul încearcă să evidențieze modalitățile cele mai eficiente de predare și învățare a limbilor pentru a atinge performanța lingvistică începând de la vârste timpurii.

Ne exprimăm încrederea că implementarea acestor tehnici, metode și strategii vor îmbunătăți actul didactic al cadrelor didactice din învățământul preșcolar, creând situații de învățare a limbii române diversificate, pentru a facilita comunicarea în limba nematernă, implicit în limba română în instituțiile de educație timpurie cu predare în limbile minorităților naționale.

Autorii

INTRODUCERE

- **Scurtă prezentare a ghidului: scopul ghidului, structura, elemente specifice și alte informații care duc la promovarea diversității lingvistice și culturale în contextul educațional din România**

Orice teorie devine sterilă dacă nu este însoțită de o practică ce îi poate confirma valoarea. Precum orice practică devine improvizație dacă nu este susținută de argumente științifice.

Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, ca resursă de predare-învățare pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar este construit pe o axă principală: de la teorie la practică.

Astfel în **primul Capitol** se conturează universul teoretic al cadrului metodologic de aplicare a curriculumului pentru educația timpurie și contextul educațional actual în grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale.

Capitolul 2 este dedicat conceptelor cheie a predării-învățării limbii române, a educației lingvistice din perspectiva învățării unei limbi nematerne: modalități de însușirea vocabularului de către preșcolari, receptarea mesajului oral și reproducerea mesajului oral în învățământul preșcolar. În acest capitol se detaliază teoria proiectării activităților de comunicare în limba română, obiective și sarcini specifice derivate din curriculum pentru însușirea limbii române, ca limbă nematernă în unitățile de învățământ de nivel preșcolar cu predare în limbile minorităților naționale. **În subcapitolele** acestui capitol se evidențiază aspectele metodice de predare-învățare a limbii române, organizarea activităților, dezvoltarea/stimularea limbii în curs de însușire, inventarierea metodelor, tehnicilor utilizate în achiziționarea limbii române, ca limbă nematernă, prezentate și prin exemple de bune practici, precum și clarificarea termenilor cheie legați de nivelul lingvistic și acele premise ale competențelor, îndeosebi a celor lingvistice, care vizează nivelul de receptare orală a mesajelor, citirea și înțelegerea textelor, comunicare orală și comunicarea în scris acceptată de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)[3]. Tot aici se regăsesc concluzii și abordări formulate în Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul limbii române ca limbă străină (abrev. RLS)/ca limbă nematernă (RLNM).

Capitolul 3 precizează sugestiile metodologice de proiectare și adaptarea strategiilor didactice la specificul grupei de preșcolari, exerciții, modele concrete care pot fi valorificate în proiectarea demersului pedagogic a cadrelor didactice din grădinițele cu predare în limbile

[3] abreviere: CECRL: Cadrul European Comun de Referința pentru Limbi

minorităților naționale. În acest capitol au fost incluse tehnicile, metodele, strategiile cu impact semnificativ în învățarea integrată și interactivă a limbii române, tipuri de activități și modalități de realizare care dezvoltă abilitățile comunicative în limba română ale copilului din unitățile de învățământ și grupele de nivel preșcolar cu predare în limbile minorităților. În cadrul acestui subcapitol al Capitolului 3, am evidențiat aspectele și modalitățile de evaluare a activităților și situațiilor de învățare și comunicare în limba română ca limbă nematernă. Aceste activități reprezintă fundamentul proiectării și realizării evaluării, oferind exemple de bune practici pentru diversele modalități de evaluare.

La sfârșitul ultimului capitol se regăsesc **referințele bibliografice** care oferă aprofundarea în tematica predării limbii române ca limbă nematernă, prin studierea bibliografiilor indicate.

Glosarul de termeni, concepută ca **anexă** la Ghidul metodologic, are scopul de a concentra într-un tabel conceptele pedagogice, termenii uzuali în predare și cuvinte/expresii însoțite cu explicații.

Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, ca resursă de predare-învățare pentru cadrele didactice, centrat pe dobândirea unor comportamente specifice pentru însușirea limbii române, ca limbă nematernă, stabilite de Curriculum pentru educația timpurie, care asigură premisele dezvoltării competențelor cheie de mai târziu a copiilor din învățământul preșcolar, reprezintă un instrument de formare/dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Ghidul se referă la aspectele de implementare a Curriculumului pentru educație timpurie, 2019, pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, pentru învățământ preșcolar și conține:

• referințe conceptuale ale Curriculumului pentru educație timpurie;

• obiective și sarcini specifice derivate din curriculum pentru însușirea limbii române, ca limbă nematernă;

• referințe proiective (planificare calendaristică, proiectare teme săptămânale independente, proiectare tematică, scenarii didactice, proiectarea activităților de evaluare);

• cadrul metodologic de aplicare al curriculumului;

• situații de învățare diverse, organizate cu grupele de preșcolari în contexte formale, non formale și informale;

• referințe metodologice și procesuale ale Curriculumului (strategii de dezvoltare a competențelor cheie de mai târziu; strategii și instrumente de evaluare a rezultatelor învățării).

Ghidul propune strategii didactice moderne, care contribuie la dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor și organizează (inter)activ procesul didactic, în care cadrul didactic va urmări:

• valorificarea procesului de învățare din perspectiva abordării integrate;

• studierea elementelor de construcție a comunicării în baza modelului funcțional comunicativ;

• predarea-învățarea limbii în funcțiune;

• resurse de predare – învățare;

• organizarea procesului de învățare fundamentat pe învățarea acțională, cu aplicarea strategiilor active, interactive, corelației inter- și transdisiciplinare;

Recomandările și sugestiile metodologice menționate în Ghid pot fi completate cu altele ce mențin preșcolarul în zona unei optime dezvoltări și integrări sociale.

ARGUMENTARE – SCOPUL PROIECTULUI

„Transformările radicale în plan politic, economic și cultural, generate prin mondializare și europenizare, provoacă efecte numeroase în sistemul de învățământ, ceea ce solicită un nou mod de a gândi și de a organiza activitatea educațională.”[4] În acest sens, abordarea învățământului din perspectiva competențelor apare ca o provocare și ca o tendință postmodernă. M. Singer definește competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Proiectul **„Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”** este implementat în perioada 2022-2023 de Ministerul Educației, în parteneriat cu CFCLM, Oradea[5] și CCD-HR[6], cu **scopul** reducerii și prevenirii abandonului școlar timpuriu și promovarea accesului egal la învățământul preșcolar, primar și secundar de calitate, inclusiv la parcursuri de învățare formale, non formale și informale pentru reintegrarea în educație și formare.

Obiectivul general al proiectului este prevenirea și reducerea părăsirii timpurii a școlii pentru elevi din învățământul preuniversitar obligatoriu, aparținând minorităților naționale din România, asigurând accesul la un învățământ de calitate, prin formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, pe baza unor resurse de învățare moderne/atractive și a asigurării formării continue unitare și specifice a personalului didactic.

În elaborarea resurselor educaționale, a ghidului metodologic, trebuie să avem în vedere, ca aceste materiale să contribuie la perfecționarea activității instructiv - educative a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, în același timp trebuie să contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, să prezinte aplicarea creatoare a unor idei pedagogice la condițiile concrete în care se desfășoară activitatea educațională și extinderea unor modele de bune practici în procesul formării personalității copiilor/ elevilor.

Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competențele - cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieții (2006/962/EC) – document european de referință, instrument care susține necesitatea unui set de competențe - cheie care să permită viitorului cetățean să se adapteze în mod flexibil la o lume caracterizată prin schimbare rapidă şi profundă interconectare, precum: comunicare în limba maternă, comunicare

[4] Singer, M., (2003). Realizarea unui curriculum centrat pe competențe – o provocare asumată. În: Revista de Pedagogie. Institutul de Științe ale Educației, București. p. 71-72
[5] abrev.n.s.[1] CFCLM, Oradea
[6] abrev.n.s.[2] CCD-HR

în limbi străine, competență digitală, a învăța să înveți, competențe sociale şi civice, spirit de inițiativă, sensibilizare şi exprimare culturală.

Limba este instrumentul principal de organizare a gândirii. Prin limbă, se construiește identitatea personală şi națională a individului, a culturii de origine, precum şi relațiile interpersonale, care favorizează inserția socială.

Considerăm că cea mai importantă perioadă pentru sensibilizarea copilului, respectiv de a pune bazele corespunzătoare în scopul însușirii/învățării unei limbi străine sau nematerne, este cea din grădiniță. „Bazele capacității de a învăța pe tot parcursul vieții se formează în primii ani ai copilăriei. Învățarea este un proces gradual, iar construirea unor premise puternice în copilăria mică reprezintă o condiție prealabilă pentru dezvoltarea competențelor și pentru succesul educațional de la nivelurile superioare, fiind, în egală măsură, esențială pentru sănătatea și pentru starea de bine a copiilor" – conform Curriculumului pentru Educația Timpurie - 2019.

Acest ghid răspunde necesităților educaționale ale secolului al XXI-lea cu privire la așteptările și doleanțele părinților referitor la educația copiilor, astfel încât aceștia să aibă parte de învățarea cât mai adecvată, a însușirii corecte, a folosirii eficiente și funcționale a limbii române. În același timp educatoarele, cadrele didactice implicate în procesul educației timpurii, consideră că este necesară și binevenită orice resursă metodică argumentată științific, abordată holistic și bazată pe noua abordare a predării-învățării limbii române în unitățile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale cunoscând astfel prevederile Cadrului european comun de referință pentru limbi, pentru a putea gestiona cerințele cu privire la asigurarea calității, în organizarea procesului didactic și de a pune în practică în mod eficient obiectivele stabilite.

CAPITOLUL 1
CADRUL METODOLOGIC DE APLICARE A CURRICULUMULUI PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE

- Elemente legate de conținutul și cerințele curriculumului pentru educația timpurie și contextul educațional actual
- Aspecte privind predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă
- Competența de comunicare. Dificultăți întâmpinate în procesul de predare-învățare a limbii române

1.1. Contextul educațional actual

Curriculumul pentru educație timpurie vizează dezvoltarea limbajului și în limba română (comunicare receptivă, comunicare expresivă și manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română) ceea ce însoțește dezvoltarea în fiecare dintre celelalte domenii.

Acest set de instrumente metodologice prezintă principiile pedagogice ale limbii române pe care se poate baza în predarea limbii române (ca limbă nematernă), de la planificare la evaluare, și oferă sugestii metodologice pentru procesul de predare-învățare.

Scopul acestui ghid este de a oferi îndrumări pentru planificarea activităților, în funcție de contextul de învățare, și de a sugera tehnici și instrumente prin practici educaționale. Strategiile didactice, metodele, procedeele, mijloacele, tehnicile, formele de organizare a activităților nu se referă doar la idei aleatorii prin care activitățile sunt mai plăcute, ci sunt în strânsă legătură cu diverse teorii, modele și abordări lingvistice, psihologice și pedagogice. Activitățile de învățare reprezintă un ansamblu de acțiuni cu caracter planificat, sistematic, metodic, intensiv, organizate şi conduse de cadrul didactic, prevăzute în Curriculumul pentru educație timpurie și care conduc la atingerea așteptărilor pe care adulții le au de la copii în această perioadă, ca premise ale competențelor de mai târziu ale tinerilor (Curriculum pentru educație timpurie 2019).

Conform cercetărilor, care experimentează factorii de succes ai învățării unei limbi străine și/sau nematerne în dobândirea competenței lingvistice, motivația are un rol decisiv. Potrivit cercetărilor, factorii precum vârsta sau limba maternă sunt secundari. Există diferențe în învățarea limbilor străine la copilăria timpurie și la adulți. Copiii învață mai implicit, fără a fi explicat în mod formal, adulții învață mai explicit o limbă străină. Aceasta înseamnă că, în timp ce copiii abordează limba (vorbită) în mod holistic (în totalitate), adulții prelucrează limba (scrisă sau filtrată) în mare parte analitic (prin analiză). Cercetările confirmă că învățarea timpurie a limbilor are efecte pe termen lung și duce la o înțelegere mai bună sau mai profundă a culturii țintă, oferă posibilitatea de a înlătura niște bariere existente în școală și în societate[7].

[7] Polonyi T., Mérő D., (2007). A sikeres nyelvtanulást befolyásoló tényezők. Alkalmazott pszichológia. IX. évf. (2), Budapesta. p. 88-117

În grădinițele cu limba de predare maghiară, însușirea limbii române întâmpină dificultăți, datorită unor factori obiectivi sau subiectivi. Factorii obiectivi se referă la obiectivele educației și la logica internă a științei din cadrul căreia sunt selectate informațiile transmise. Factorii subiectivi se referă la contextul uman şi social, personalitatea cadrului didactic, psihologia copiilor şi a colectivului de preșcolari.

În grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale se asigură posibilitatea de a învăța limba română ca și limbă nematernă deși structurile lingvistice ale limbii materne încă nu sunt suficient formate și consolidate.

Particularitățile vorbirii preșcolarilor sunt legate, în primul rând de vârsta, de mediul în care trăiesc. La vârsta de trei ani a copiilor aparținând minorităților naționale din România, competența de comunicare orală în limba română este limitată. În mediul familial de unde provine copilul cunoașterea limbii române este redusă, în unele familii chiar inexistentă. Scopul învățării limbii române pentru acești copii este de a dezvolta abilități care pot fi folosite în viața de zi cu zi. Societatea se așteaptă, pe bună dreptate, ca educația (de la grădiniță până la școală) să ofere tuturor copiilor posibilități pentru dezvoltarea competențelor cheie în cadrul educației. Trebuie asigurat un nivel utilizabil de competențe lingvistice, care să contribuie la dezvoltarea personalității copiilor și la progresarea în dezvoltarea tuturor dimensiunilor dezvoltării.

Dacă copiii interacționează în mod natural cu o limbă, atunci aceasta se va însuși mai repede prin situații experiențiale diverse: jocuri de rol, lecturi scurte din cărți ilustrate, poezii, povești, dramatizări cu dialoguri, cântece, jocuri etc.

1.2. Aspecte privind predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă

Debutul învățării limbii române ca limbă nematernă sau ca limbă străină, se face printr-o perioadă orală. Aceasta presupune formarea deprinderilor de pronunțare corectă, de adaptare la aparatul audio-fonator cu sunetele, tonalitatea, intonația şi fluxul noii limbi, de acomodare generală cu însăși noul demers. Acest obiectiv vizează două laturi ale procesului: **cel auditiv şi cel articulator.**

Se știe că în cazul **învățării unei limbi străine** experiența anterioară, deprinderile formate în limbă maternă joacă un rol important.

În situația în care vorbim **de a doua limba sau limba a doua,** trebuie să reținem că aceasta denumește limba la care este expus un vorbitor de obicei după prima copilărie, atunci când deprinderile de comunicare în prima limbă (maternă cel mai adesea) sunt dezvoltate. În opoziție cu limba străină (limbă nematernă și aceasta), limba a doua servește ca mediu important de comunicare în comunitatea mai mare din afara grădiniței sau a școlii, în societatea în care trăiește

copilul/ elevul, fiind cel mai adesea limba oficială a statului. Prin urmare, limba română studiată în școlile, grupele/clasele cu predare în limba maghiară, are statutul de a doua limbă.

Învățarea limbii române ca a doua limbă este un proces complex și unic pentru fiecare copil deoarece se realizează ca interacțiune unică între mai mulți factori, precum: contextele favorabile de întâlnire cu limba română, oportunitățile de a utiliza limba română cât mai frecvent, motivația copiilor de a învăța limba, dar și modul în care limba a doua este predată/studiată la grădiniță/școală.

A doua limbă, cea nematernă, învățată în copilărie, încurajează competențele lingvistice și de comunicare ale preșcolarilor, oferind și deschidere spre capacitatea de a învăța limbi străine în general. În tabelul de mai jos sunt exemplificate câteva funcții ale limbii pe care copiii le pot exersa în școală sau în afara școlii.

Tabelul nr.1. Funcțiile limbii a doua[8][A.39]

Funcțiile limbii a doua	Exemple
Vorbitorul cere informația în legătură cu un subiect	**Copilul cere informația despre o imagine dintr-o carte**
Vorbitorul stabilește o interacțiune socială	**Copilul vorbește cu un coleg de la secția română**
Vorbitorul oferă instrucțiuni	**Copilul îi spune cadrului didactic (educator/ educatoare, învățător/ profesor) cum se joacă un joc**
Vorbitorul cere ajutorul interlocutorului	**Copilul îi cere cadrului didactic să-i dea un creion colorat de pe catedră**
Vorbitorul oferă informații diverse	**Copilul realizează un desen și apoi îl prezintă (produs prezentat)**

.

În **Tabelul 1** sunt prezentate diferitele modalități ale elevilor/școlarilor, de a folosi funcțiile limbii a doua, aspecte prevăzute în metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile de predare în limba maghiară filiera vocațională, profil pedagogic, clasa a XI-a, manual școlar realizat în conformitate cu programa școlară aprobată prin Ordinul ministrului educației nr. 5153/30.08.2021.[9]

În România copiii înscriși în grupele/clasele de secția maghiară învață limba română de la vârsta în care încep să frecventeze grădinița, deci mediul formal de învățare a limbii române nematerne își are debutul în grădiniță și în școală. Prin utilizarea celor două limbi – maghiară și română –, acești copii sunt în unele situații bilingvi, în sensul în care ajung la utilizarea funcțională a celor două limbi.

Încadrarea în categoria vorbitorului bilingv, poate varia foarte mult: de la copiii care vorbesc cele două limbi în familie, până la copiii care se întâlnesc cu a doua limbă doar în cadrul

[8] Tămăian, I., (coord). Iliescu, G., Tiutiu, G., (2022). Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile de predare în limba maghiară filiera vocațională, profil pedagogic. Clasa a XI-a. Editura Art Klett, București. p.11 https://manualedigitaleart.ro/biblioteca/art-metodica-romana-minoritati-11-2022 accesat la 5.11.2023

[9] Ibid[8]. p.11.

instituțional: la grădiniță, la școală, neavând interacțiune nici în mediul social mai larg cu limba română.

Prima categorie beneficiază de contexte diverse de învățare, în care copilul receptează și produce mesaje bazându-se pe toate resursele de comunicare față în față. A doua categorie beneficiază de contexte mai reduse în care receptarea și producerea mesajului se bazează mai mult pe elemente lexicale și structuri gramaticale. Categoria a doua e prezentă în mare parte în acele zone geografice unde trăiesc comunități însemnate de maghiari, astfel debutul învățării limbii române, îndeosebi la vârsta preșcolară începe de la acest nivel, ținând cont și de particularitățile de vârstă ale acestor copii, care sunt la vârsta în care asimilează și percep nuanțele limbii materne sau încep să vorbească și în limba maternă.

Astfel, achiziționarea vocabularului și comunicării în a doua limbă nu respectă abordarea graduală, clasică. Învățarea unei limbi străine sau a unei limbi nematerne la grădiniță este un proces foarte complex care nu se limitează la transmiterea unor informații, ci antrenează întreaga ființă a fiecărui copil. În învățarea unei alte limbi decât cea maternă sunt implicați mai mulți factori interni și externi, care influențează învățarea limbii, fie ea străină, a doua sau nematernă. Aceste concluzii sunt susținute și de cercetători.

A doua limbă, ca și limba străină, nematernă, este învățată în urma unui proces îndelungat de ascultare și audiere a limbii, deci prin ascultare. A asculta cea de-a doua limbă, nematernă este foarte important. Copiii au nevoie de ajutorul adulților în „**perioada de tăcere",** a fazei de achiziție. La început, când copiii sunt expuși la noua (a doua) limbă, concentrarea lor este axată pe a asculta și a reține. Pentru ca preșcolarii să recunoască sunetele în limba nematernă au nevoie de foarte multă expunere la **noua limbă studiată/limba ascultată/ limba auzită.**

Oferirea oportunității de a asculta (de a asculta foarte mult), îi va ajuta pe copiii preșcolari să devină familiari cu intonația, accentul și pronunția limbii.

Promovarea metodelor de învățare a limbilor străine, cum ar fi practicile de predare a metodelor CLIL, prin metoda integrării în programa zilnică și în activitățile zilnice din grădiniță, le va oferi copiilor „dușul lingvistic”[10]. Conform *Mehisto, Frigols și Marsh (2008),* modelul tipic de predare a unei limbi străine prin metodologia CLIL pentru nivelul preșcolar este reprezentat de dușurile lingvistice (language showers), care va facilita comunicarea în sensul în care limba nouă, nematernă va fi un mijloc, nu un scop anume (*Mehisto și colaboratorii,* 2008). Această modalitate de comunicare (predare) se referă la predarea diferitelor discipline/teme pentru preșcolari-integrat, folosind conținuturi cross-curriculare și/ sau teme de sine stătătoare folosite în mod obișnuit la activitățile de educarea limbajului și dezvoltarea vorbirii în limba română.

[10] Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J., (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Editura Macmillan Education, Oxford. p.13-18

Combinarea și folosirea metodelor diversificate va ajuta la îmbunătățirea practicilor educaționale și la creșterea atractivității activităților educaționale de comunicare în a doua limbă, în limba nematernă, adică în limba română.

Din aceste considerente concluzionăm că este foarte important să nu uităm de **profilul cadrului didactic care predă și comunică în limba română ca a doua limbă**. Calitățile personale și profesionale ale educatoarei și modul în care acestea se implică în realizarea activităților de limba română, constituie factori foarte importanți pentru învățarea unei limbi nematerne sau străine de către copii, mai ales în cazul în care aceștia interacționează cu limba română la început doar în educaţia formală, în „educaţia instituţionalizată", la grădiniță, având prea puține posibilități de a exersa comunicarea, de a recepta mesaje în limba română prin educație informală sau nonformală.

1.3. Competența de comunicare

Competența de comunicare cuprinde un ansamblu de cunoștințe (informații factuale), capacități (informații procedurale, abilități) și atitudini comunicative pe care un vorbitor le mobilizează și le utilizează pentru a produce și a recepta mesaje în diverse situații de comunicare (*Tămăian și colab.*2022)[11].

Informațiile, cunoștințele factuale reprezintă cunoștințele despre comunicare și despre conținuturile comunicării. Cunoștințele procedurale reprezintă modele și practici de conversație. Atitudinile cuprind interesul pentru ascultarea mesajului, respect pentru interlocutor, inițiativă în comunicarea orală etc.

În literatura de specialitate, există recomandări privind un profil dezirabil de competență. De exemplu, Joiţa (2000)[12] propune:

- **Dimensiunea cognitiv-axiologică:**

a) Capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale);

b) Capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual raționale şi intelectual-instrumentale);

- **Dimensiunea motivațional-atitudinală:**

c) Capacități reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică;

- **Dimensiunea acţional-strategică:**

[11] Tămăian, I., (coord). Iliescu, G., Tiutiu, G., (2022). Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile de predare în limba maghiară filiera vocațională, profil pedagogic. Clasa a XI-a. Editura Art Klett, București. p.15 https://manualedigitaleart.ro/biblioteca/art-metodica-romana-minoritati-11-2022 accesat la 5.11.2023

[12] Joiţa, E., (2008). Pedagogie și elemente de psihologie școlară. Editura Arves, Craiova. p. 33-49.

d) Competențe normativ-generale și competențe acţional-metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor);

Competența de comunicare este foarte complexă și are în alcătuire mai multe componente.

Tabelul nr. 2. Componentele competenței de comunicare [A.39]

COMPONENTELE COMPETENȚEI DE COMUNICARE		
COMPONENTA VERBALĂ	**Dimensiunea lingvistică**	**GRAMATICĂ** **Cunoașterea și utilizarea aspectelor fonetice lexicale morfologice și sintactice.**
	Dimensiunea textuală	**TIPARE TEXTUALE** **Cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă argumentativă, explicativă.**
	Dimensiunea discursivă	**SITUAȚII CONCRETE DE COMUNICARE** **Cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeelor care determină folosirea limbii în context: cunoașterea parametrilor situației de comunicare, utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacțiune verbală.**
COMPONENTA COGNITIVĂ	**Stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea și comprehensiunea limbajului: (memorarea, diferențierea, compararea, clasarea, inferența, anticiparea etc.)**	
COMPONENTA ENCICLOPEDICĂ	**Cunoașterea aspectelor lingvistice textuale și discursive proprii unor domenii diferite cum ar fi istorie, știință, tehnică etc.**	
COMPONENTA IDEOLOGICĂ	**Capacitatea de a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs**	
COMPONENTA LITERARĂ	**Cunoștințe și capacități de exploatare a creativității verbale.**	
COMPONENTA SOCIO-AFECTIVĂ	**Formată dintr-o rețea de concepții, sentimente și valori ce influențează comportamentul verbal al individului.**	

Așa cum se prezintă în **Tabelul 2.**[13] din manualul Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile de predare în limba maghiară filiera vocațională, profil pedagogic, clasa a XI-a, se impune o perioadă de adaptare a auzului la specificul noii limbi. Fără asemenea obișnuințe se produc greșeli, fiind rezultatul mai multor cauze:

- automatismele de pronunţare bine stabilite ale sunetelor limbii materne atrag fenomene de interferenţă cu sunetele apropiate aparţinând limbii țintă;
- numărul şi tipul fonemelor diferă de la o limbă la alta, de aceea la început se va antrena pronunţarea sunetelor specifice **(ă, î, ş, ţ, ci, ce, chi, che, j, g, ghi, ghe, b/p**).

Aşadar, reeducarea aparatului auditiv şi fonator este foarte importantă și de reușita acestui obiectiv depinde, în mare măsură, succesul ulterior în învăţarea unei limbi, deoarece a auzi greşit înseamnă a pronunţa greşit, a citi şi a scrie eronat.

[13] Tămăian, I., (coord). Iliescu, G., Tiutiu, G., (2022). Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile de predare în limba maghiară filiera vocațională, profil pedagogic. Clasa a XI-a. Editura Art Klett, București. p.15 https://manualedigitaleart.ro/biblioteca/art-metodica-romana-minoritati-11-2022 accesat la 5.11.2023

În perioada orală se urmărește dezvoltarea atât a memoriei auditive, cât şi a capacității de reproducere sonoră a limbii-scop. Tot aici se impune și faza de automatizare a structurilor gramaticale fundamentale.

În această **etapă orală de ascultare** atenția educatoarei se orientează spre inițierea unor situații de învățare, momente de „ascultare”, în care preșcolarii să aibă posibilitatea să asculte, să audă, să recepteze cât mai des mesaje orale pronunțate corect în limba română, trecându-se treptat la faza de receptare-identificare şi la faza de articulare-emitere. Prin urmare, formarea deprinderii de gândire directă în limba română este unul dintre obiectivele de bază care trebuie realizate pentru o folosire corectă şi spontană a limbii.

Citirea şi scrierea sunt considerate de specialiști deprinderi de limbă parțiale, în timp ce vorbirea şi ascultarea sunt totale. De aici decurge logica şi ordinea de formare a acestora.

Limba este un sistem alcătuit dintr-un şir de elemente interdependente: sunete, cuvinte, forme gramaticale, elemente care formează un tot unitar organizat şi indisolubil. Cuvântul este elementul de bază al limbii şi constituie o unitate între formă și conținut. Forma sau învelișul sonor îmbină două aspecte: fonematic şi morfematic. Astfel, prin organizarea specifică a fonemelor se obțin formele gramaticale necesare îmbinării cuvintelor.

În ceea ce privește sensul cuvintelor, se știe că cele mai multe au sens autonom, iar unele sunt lipsite de sens, elementele auxiliare, tipul acestora variind de la o limbă la alta. Se înțelege că variatele sensuri pe care le pot exprima cuvintele depind, în mare măsură, de contextele în care apar.

Aşadar, domeniul gramatical şi cel lexical, deși distincte, se întrepătrund permanent. O dovadă a necesității respectării acestei legături indisolubile este experiența pedagogică care a demonstrat că învățarea pe dinafară a listelor de cuvinte nu aduce la rezultatele dorite, tocmai din cauză că înțelesul lor este determinat de elementele lingvistice care le înconjoară. Este clar că un cuvânt, prin legătura stabilită între sens şi formă, nu poate fi învățat şi folosit izolat. De asemenea, o formă gramaticală, prezentată independent nu are nicio semnificație pentru cel ce învață limba română ca limbă străină. Ca rezultat, s-a ajuns la concluzia că orice cuvânt, structură predată trebuie să apară în context, cuprins în modele de propoziții complete. Acest aspect este condiționat și de caracterul polisemantic al majorității cuvintelor românești. Numărul structurilor gramaticale aparținând oricărei limbi este mult mai redus față de volumul lexical al acestora.

La începutul predării și studierii limbii române, ponderea o are exersarea structurilor de bază, a mecanismelor interne, morfo-sintactice, specifice limbii. E bine ca numărul de cuvinte să fie menținut la un nivel minim util, pentru ca cel care învață să se poată concentra asupra structurii, de aceea se promovează în faza inițială o structură, apoi, după ce este automatizată, se adaugă altele.

Accelerarea celei de-a doua limbi (ca și în cazul predării unei limbi străine) este rapidă dacă aptitudinea de comunicare în prima limbă este puternică. Preșcolarii operează cu elemente vizuale/pictograme și obiecte reale. Profesorul din învățământul preșcolar/educatoarea trebuie să păstreze mesajele simple, să combine cuvintele cu gesturi, să folosească elemente gramaticale simple şi să repete cuvintele cheie. Se recomandă evitarea corectărilor dese în prima fază deoarece împiedică abilitățile preșcolarilor în a învăța limba nematernă.

CAPITOLUL 2
CONCEPTE CHEIE ALE PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE ȘI ALE EDUCAȚIEI LINGVISTICE DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII UNEI LIMBI NEMATERNE

1. Concepte cheie ale predării-învățării limbii române: educația lingvistică, din perspectiva învățării unei limbi nematerne: clarificarea termenilor cheie legate de nivelul lingvistic și acele premise ale competențelor, îndeosebi a celor lingvistice, care vizează nivelul de receptare orală a mesajelor, citirea și înțelegerea textelor, comunicarea orală și comunicarea în scris, acceptată de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), concluzii și abordări formulate în documentul lingvistic Descrierea minimală a limbii române;
2. Cerințe curriculare privind domeniul de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii: obiective și sarcini specifice derivate din curriculum pentru însușirea limbii române, ca limbă nematernă, dezvoltarea competențelor de comunicare și însușirea limbii române de către copiii din grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale, modalități de însușirea vocabularului de către preșcolari, receptarea mesajului oral și reproducerea mesajului oral în învățământul preșcolar, aspecte metodice de predare-învățare a limbii române, organizarea activităților, dezvoltarea/stimularea limbii în curs de însușire, inventarierea metodelor, tehnicilor utilizate în achiziționarea limbii române, ca limbă nematernă;
3. Strategii de realizare – modalități, mijloace de realizare și repere metodice asociate principalelor mijloace de realizare a activităților specifice domeniului limbă și comunicare.

2.1. Educația lingvistică

Educația lingvistică joacă un rol tot mai însemnat în societatea contemporană. Societatea și piața de lucru are nevoie de persoane tot mai pregătite pentru a face față provocărilor informative, culturale, sociale.

Pornind de la aceste necesități, mediul educațional – grupuri psihosociale ca: familia, grupul de prieteni, de joacă, vecini, instituții ca: școala cu toate nivelele ei, instituțiile cultural-educative, mass-media și chiar societatea ca sistem, în totalitatea subsistemelor sale integrate caută modalitățile cele mai eficiente de predare și învățare a limbilor pentru a atinge o performanță lingvistică acceptată de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)[14], îndeosebi

[14]Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL), (2003). Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană"; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., , F.E.-P. Tipografia Centrală.

pentru a ajunge la competențe lingvistice în limba națională, în acest caz în limba română, prin care participanții și beneficiarii direcți ai educației din România (preșcolarii, elevii și studenții aparținători ale unor minorități naționale sau participanți audienți la cursurile unei școli din învățământul preuniversitar și/sau universitar proveniți din alte țări), să reușească să dobândească la sfârșitul fiecărui ciclu de învățământ un nivel lingvistic și competențe lingvistice prin care dovedesc acele premise ale competențelor, mai apoi, competențele lingvistice care vizează nivelul de receptare orală a mesajelor, citirea și înțelegerea textelor, comunicare orală și comunicarea în scris.

Nivelurile de competențe lingvistice sunt definite pe baza competențelor lingvistice, ceea ce înseamnă că acestea descriu capacitatea practică la diferite niveluri și nu de cunoștințe teoretice sau de familiarizare cu limba.

Consiliul Europei a definit în Cadrul comun european (CEF) diferite niveluri de competențe lingvistice în scopul de a crea un sistem uniform ce permite atât transparență, cât și coerență. Nivelurile de referință lingvistice (A1, A2, B1, B2, C1, C2) precizate în Cadrul comun european sunt următoarele:

A – Vorbitor nivel de bază

A1 Nivel începător

A2 Nivel elementar

B – Vorbitor independent

B1 Nivel prag

B2 Nivel avansat

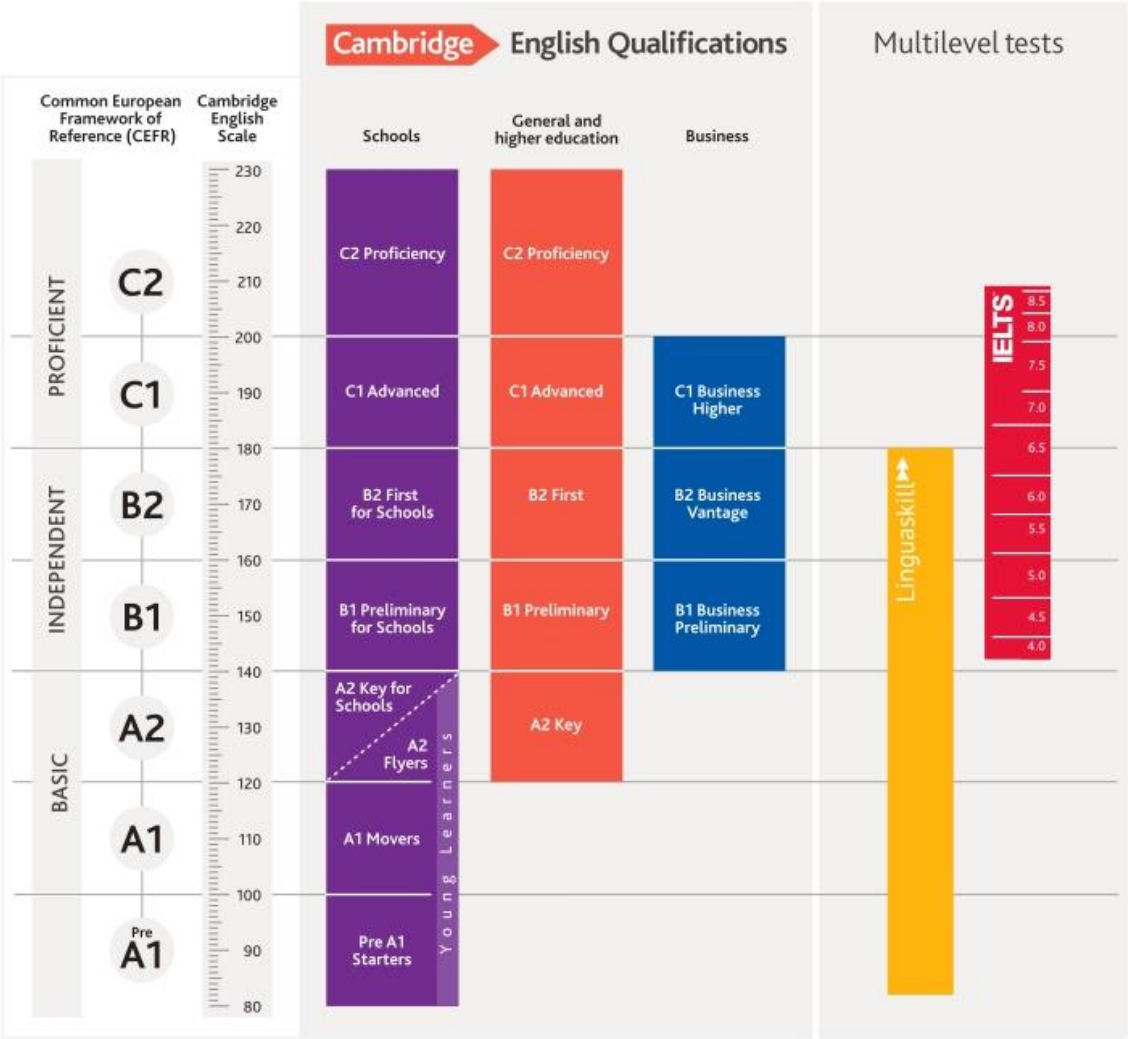
C – Vorbitor experimentat

C1 Nivel autonom

C2 Nivel de măiestrie

Cadrul Comun European descrie ceea ce un cursant ar trebui să fie capabil să facă în citire, ascultare, vorbire și scriere, la fiecare nivel. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi apărut în anul 2018, prevede și stabilește nivelul Pre-A1, în opinia autorilor, pentru vârsta timpurie de învățare a limbilor.

Figura nr.1. Diagrama CECRL (2018) – Niveluri de competență lingvistică[15] [E.5]



https://www.cambridgeenglish.org/Images/CEFR-Design_28.07.20.jpg

Propunându-și să fixeze un set de standarde comune, care să permită statelor membre UE să producă politici lingvistice transparente și coerente, autorii acestui document au propus, implicit, și un nou cod de comunicare între cei implicați direct în predarea/învățarea/evaluarea unei limbi diferite de cea maternă. Oricine predă, învață sau evaluează o limbă străină vehiculează deja cu noile denumiri ale nivelurilor de competență lingvistică propuse în CECR[16]: A1, A2, B1, B2, C1, C2, tocmai pentru că acestea sunt consacrate, reprezentând un adevărat cod pentru descrieri amănunțite ale performanțelor de care este capabil un cursant aflat în diverse stadii de învățare a unei limbi străine.

[15] https://www.cambridgeenglish.org/ro/Images/126130-cefr-diagram accesat la 14.11.2022

[16] Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL), (2003). Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană"; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n. F.E.-P. „Tipografia Centrală". p. 26-43

În urma studierii documentului ***Descrierea minimală a limbii române*** (A1, A2, B1, B2) – un instrument lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM[17], pe tema educației lingvistice, prezentat în timpul furnizării cursurilor de perfecționare din cadrul proiectului ***„Perfecționarea cadrelor didactice, din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale”***, contract POSDRU/87/1.3/S/63909, autorii: Elena Platon și colaboratorii, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, afirmă că adoptarea unanimă a principiilor formulate în Cadru este un semn al faptului că practicienii din domeniul predării limbilor străine au recunoscut că suntem dependenți de modalitățile intuitive în elaborarea scalelor de competență comunicativă şi este necesar să se elaboreze o schemă descriptivă, cu parametrii clari şi cât mai exacți, care să standardizeze întreg procesul didactic, pentru a face mai credibilă măsurarea progresului cursanților în procesul de achiziționare a unei limbi.

Având la bază cercetări privind analiza materialelor didactice „pe nivel”[18], s-a semnalat și s-a recunoscut lipsa de consens în ceea ce privește profilul fiecărui nivel, afirmând că nici măcar din punctul de vedere al claselor lexico-gramaticale nu este întotdeauna clar cum ar trebui făcută repartiția pe niveluri, ca să nu mai vorbim de lipsa totală de control asupra lexicului sau a actelor de vorbire aferente fiecărui palier. Chiar și profesorii mai puțin familiarizați cu CECRL au recunoscut necesitatea de a stabili cu claritate ce anume ar trebui să le pretindem participanților din învățământul de masă (antepreșcolari, preșcolari, elevi, studenți/ cursanți) în diferite etape de însușire a limbii române și ce pași s-ar cuveni urmați în predarea RLS[19]/RLNM[20] pentru a ajunge la performanțele așteptate, astfel încât să se garanteze calitatea întregului proces didactic.

Singurul nivel descris amănunțit pentru limba română era Nivelul Prag[21], versiunea în limba româna a lucrării The Threshold Level[22], lucrare cu o structură solidă pentru învățarea continuă, care abordează „funcțional-noțional”[23] învățarea unei limbi nematerne și /sau străine, care pune pe prim plan, dincolo de formele lingvistice folosite în scopul comunicării, ceea ce vrem să facem cu limba pentru a comunica în mod eficient.

---

[17] Platon, E., Sonea, I., Vasiu, L., Vîlcu, D., (2014). Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca. p. 3 https://dokumen.tips/documents/descrierea-minimalf-a-limbii-romne-a1-a2-b1-f-cu-nonalanf-noile-denumiri.html?page=2 accesat la 15.11.2022 http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf

[18] Platon, E., (2009). Repere pentru delimitarea nivelurilor de competență lingvistică în RLS. În vol. Limba română – abordări tradiționale și moderne. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca. p. 499-507

[19] abreviere: RLS (Româna ca Limba Străină)

[20] abreviere: RLMN (Româna ca Limbă Nematernă)

[21] Moldovan, V., Pop, L., Uricaru, L., (2002). Nivel prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină, Strasbourg, Consiliul Europei. Lucrare promovată prin Proiectul Limbilor Moderne elaborat de Consiliului de Cooperare Culturală al Consiliului Europei, Departamentul de Limbă, Cultură şi Civilizaţie Românească Facultatea de Litere, Universitatea „Babeş-Bolyai” Cluj-Napoca şi Institutul Limbii Române Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Bucureşti. https://www.ilr.ro/wp-content/uploads/nivel_prag.pdf accesat la 11.11.2022

[22] van Ek, J. A., și Trim, John L.M., (1975). Systems Development in Adult Language Learning: TheThreshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults., Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France, Threshold Levels and the Common European Framework of Reference.

[23] Ibid.[21] p. 8.

Nivelul considerat cel mai util comunicării a fost numit ***nivel prag*** şi corespunde, pe scara tradițională a nivelelor (elementar, intermediar, avansat), nivelului intermediar. Conform documentelor europene de ultimă oră (Un Cadru European Comun de Referință pentru Limbi: învăţare, predare, evaluare şi Pașaportul lingvistic), scala pentru evaluarea cunoștințelor lingvistice conține 6 trepte A1, A2, B1, B2, C1, C2. La fiecare treaptă se au în vedere toate competențele lingvistice: înțelegere (prin ascultare şi citire), vorbire (participare la conversație şi exprimare orală) şi exprimare scrisă. Nivelul prag, situat în dreptul treptei B1, are ca țintă stăpânirea nivelului de utilizare independentă a unei limbi străine. Aceasta înseamnă că un „absolvent" al nivelului prag poate să înțeleagă bine o vorbire standard clară, pe teme familiare, referitoare la activitatea profesională, școală, petrecerea timpului liber etc.

Nivelul prag constă într-un inventar de acte de vorbire, de cuvinte, de structuri lexicale şi de reguli gramaticale necesare unui anumit nivel de competență în însușirea limbii române.

Nivelul „prag", nu este echivalentul nivelului „elementar" din didactica limbilor străine, ci presupune stăpânirea unor cunoştinţe lingvistice suficient de bune pentru a-i permite celui care şi le-a însuşit să ducă o viață independentă, atât în plan personal cât şi social, în noul mediu lingvistic.

Având în vedere că obiectivul fundamental al studierii oricărei limbi îl constituie formarea competențelor de comunicare orală și scrisă în limba-țintă, devine evident faptul că perspectiva comunicativ-funcțională este singura în măsură să dicteze structura unui material descriptiv funcțional având rolul de instrument fundamental care ține seama de competențele urmărite cât și de premisele acestora.

2.2. Cerințe curriculare privind domeniul de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii

Curriculumul pentru Educația Timpurie[24]- 2019 aprobat prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, conține și stabilește cadrul pedagogic pentru sprijinirea dezvoltării copiilor într-un mod holistic, prin practici educaționale și de îngrijire care permit copiilor să-și atingă întregul potențial, permițând totodată educatorilor să-și personalizeze abordarea în funcție de interesele, necesitățile și potențialul fiecărui copil. În acest sens, o serie de documente europene accentuează că există un impact important al curriculumului predat asupra dezvoltării copiilor. Prin urmare, educația și îngrijirea timpurie a copiilor trebuie considerate drept baza sistemelor de educație și de formare, fapt care se traduce prin asigurarea condițiilor optime de dezvoltare în perspectivă a competențelor cheie. O educație timpurie coerentă în toate mediile implicate

[24] Curriculumul Pentru Educaţia Timpurie - 2019, Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. p. 4.
https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf accesat la 15.06.2022
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/early-childhood-education-and care?etrans=ro accesat la 15.06.2022

(familie, grădiniță, comunitate, școală) reprezintă contextul necesar unui echilibru între aspectele socio-emoționale, învățare și starea de bine.

În acest context curriculumul stabilește finalitățile educației timpurii, totodată vizează o serie de aspecte, care se constituie în premise ale competențelor cheie formate, dezvoltate și diversificate, pe traseul școlarizării ulterioare:

- Dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu şi de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă şi creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții şi cu mediul pentru a dobândi cunoştinţe, deprinderi, atitudini și conduite noi;
- Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experienţe autonome de învăţare;
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoştinţe, capacități, deprinderi şi atitudini necesare la intrarea în școală şi pe tot parcursul vieții.

Programa școlară pentru educația timpurie valorifică paradigma curriculară centrată pe competențe şi fundamentează demersurile educaţionale pe copil şi pe activitatea de învăţare a acestuia ca proces, respectiv pe dobândirea unor comportamente care să asigure premisele dezvoltării competențelor cheie mai târziu. Luând în calcul particularitățile dezvoltării copilului până la 6 ani, nu este proprie utilizarea conceptului de competență, înțeleasă ca ansamblu integrat de cunoştinţe, abilități şi atitudini. Competența implică existența unor scheme cognitive și patternuri de comportament, deci un nivel de dezvoltare superior celui atins de copiii tipici în etapa 0-3 ani și chiar 3-6 ani.

În Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului European al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții (Jurnalul Oficial C 111 din 06.05.2008)[25] **competența** este descrisă din perspectiva responsabilității și a autonomiei, drept capacitate dovedită de a utiliza cunoştinţe, abilități şi capacități personale, sociale şi/sau metodologice în situații de muncă sau de studiu şi pentru dezvoltarea profesională şi personală. Opțiunea pentru utilizarea competențelor cheie ca repere în stabilirea profilului de formare pentru învățământul preuniversitar a reprezentat o decizie de politică educațională importantă promovată de Legea educaţiei naţionale nr. 1/2011, actualizată, modificată și completată de Legea

[25] Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții (2017/C 189/03) 15.6.2017 RO Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 189/15 ANEXA I Definiții (i) p.9. https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-RO.pdf accesat la 9.11.2022

învățământului preuniversitar nr. 198/2023, care la rândul ei promovează în continuare asigurarea condițiilor necesare pentru dobândirea competențelor cheie și pentru profesionalizarea progresivă, în acord cu profilul educațional al absolventului fiecărui nivel de învățământ.

Educația timpurie stă la baza dezvoltării celor opt domenii de competențe cheie (competență de bază), în relație cu nivelurile de învățământ preuniversitar. Pornind de la aceste aspecte foarte importante, prin elaborarea acestui îndrumător se dorește structurarea cerințelor curriculare îndeosebi pentru domeniul de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii. Având în vedere că programa pentru educația timpurie evidențiază abordarea integrată a domeniilor de dezvoltare, pentru că între toate domeniile de dezvoltare există dependențe şi interdependențe, fiecare achiziție dintr-un domeniu influențează semnificativ progresele copilului în celelalte domenii.

Domeniile de dezvoltare devin, pe parcursul primilor ani de viață organizată în mediul din creșă şi din grădiniță, instrumente pedagogice esenţiale pentru a realiza individualizarea educaţiei şi a învăţării, dând posibilitatea educatorilor să identifice atât predispozițiile, cât și înclinațiile cu care copilul a venit pe lume, „interesele" sale sau, mai bine spus, domeniile, secvenţele, aspectele sau elementele mediului social şi natural de care este atras şi faţă de care îşi manifestă curiozitatea, precum şi dificultăţile pe care le întâmpină fiecare în parte pe parcursul dezvoltării timpurii. (CET, 2019).

Recomandarea scrisorii metodice[26], transmisă imediat în perioada următoare în care a apărut noul curriculum, la începutul anului școlar 2019-2020, se referă și la experimentarea bunelor practici sau conținuturilor din curriculumul dezvoltat de o echipă de cadre didactice din România, care a participat la proiectul Erasmus+ Bilingual Education: a Step Ahead (2015), a cărui obiectiv principal vizează implementarea educației bilingve începând de la nivelul preşcolar şi a metodologiei de predare CLIL (Content and Language Integrated Learning – Trad.: *învățarea integrată a conținutului și limbii*), bazată pe predarea limbii engleze prin jocuri noi și inovatoare.

Abordarea CLIL[27] (Content and Language Integrated Learning) la clasă se bazează pe adăugarea unei a doua limbi în procesul de predare şi realizare a unui proces dual de învățare pe de o parte a limbii respective, iar pe de altă parte a materiei studiate. **CLIL are la bază metodologia „imersiunii lingvistice"[28].**

---

[26] Scrisoare metodică, an școlar 2019-2020. p.12. http://ismb.edu.ro/documente/invatamant/prescolar/2019/adresa_MEN_38407_01_10_2019.pdf accesat la 7.11.2022

[27] Playing CLIL- Învăţarea integrată de conţinut şi limbă inspirată de pedagogia jocului. Proiect finanţat de Uniunea Europeană.NO: 543143-LLP-1-2013-DE-KA2-KA2MP. p.6 http://www.playingclil.eu/wp-content/uploads/2015/12/handbook_short_RO.pdf accesat la 7.11.2022

[28] Popovici, A., Necula, G.A., (coord.), (2016). Ghid pentru implementarea metodologiei CLIL în învăţământul primar. Lucrare elaborată sub egida Universităţii „Dunărea de Jos", Galaţi, România, în colaborare cu Universitatea Pedagogică „Ion Creangă", Chişinău. p.10-12

„Abordarea integrată reprezintă o balansare între limbaj și conținut în activitățile de învățare. Esența învățării constă nu în a pune accent fie pe conţinut, fie pe limbă, ci a le îmbina în procesul de învățare. Conform cercetărilor în domeniu, conceptul CLIL se bazează pe patru principii (ceea ce Coyle, Hood şi Marsh numesc **cei „4C”**)[29]: ***conţinut, comunicare, cogniţie şi cultură*** (eng. content, communication, cognition, culture).

1. **Conţinutul** reprezintă cunoştinţele pe care copilul trebuie să le achiziţioneze sub îndrumarea cadrului didactic, familiarizarea lor cu subiecte de conţinut, formarea de aptitudini şi abilităţi, dar şi verificarea gradului de înţelegere şi asumare a informaţiei.

- **Comunicarea vizează** folosirea limbii române pentru a acumula informaţia, dar şi interacţiunea în vederea dezvoltării competenţelor de receptare (audiere, lectură) şi producere a mesajelor în limba ţintă (vorbire şi scriere).
- **Cunoaşterea** constituie implicarea activă a copilului în activităţi (procese de gândire şi înţelegere necesare), rezolvarea de probleme. În procesul învățării se aplică abordarea creativă, un mod de gândire şi de prelucrare a cunoştinţelor axat pe învăţarea experienţială (reviewing) în cadrul căreia învață prin interacţiune cu ceilalţi, din propriile experienţe, atunci când este direct implicat în activitatea de învățare (learning by doing).
- **Cultura** vizează înţelegerea culturii limbii studiate, aprecierea diversităţii culturale, dezvoltarea competenţelor culturale şi interculturale, manifestarea interesului pentru comunicarea interculturală. Învăţarea integrată nu se poate reduce la căutarea și prezentarea unui model sau la aplicarea de modele.

Trebuie să ținem cont de faptul că învăţarea limbii române în spațiul multicultural din România se desfăşoară în diverse medii lingvistice și contexte culturale, fiecare având specificul său. Conceptul învățării integrate deplasează atenția de pe predare către învățare, astfel, preșcolarul în procesul de învățare va fi plasat în diverse situații comunicative în care i se va solicita să interacționeze pentru a soluționa diferite probleme, în acest mod își va forma deprinderi de a gândi și comunica în limba română [Înv. CLIL, pag. 6][30].

2.3. Aspecte curriculare și metodice privind predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă

Domeniul limbă şi comunicare (DLC) acoperă stăpânirea exprimării orale şi scrise, ca şi abilitatea de a înţelege comunicarea verbală şi scrisă. Se apreciază că prin ascultare şi exprimare în situaţii de grup, preşcolarii devin capabili să exploreze experienţele altor persoane şi să-şi

[29] Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Editura Cambridge University Press, Cambridge. p.305.
[30] Mehisto, P., Frigols, M.-J., Marsh, D., (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Editura Macmillan Education, Oxford. p.6

extindă astfel propriul repertoriu de experienţe semnificative. Se urmăreşte ca aceştia să vorbească şi să se exprime cu încredere, clar şi fluent, utilizând modalităţi de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu. Se recomandă ca toate unitățile de învăţământ cu grupe de preşcolari să furnizeze contexte în care preşcolarii să se poată exprima şi să utilizeze activ mijloacele de comunicare. Din această perspectivă, se apreciază că studiul operelor literare specifice vârstei rafinează gândirea şi limbajul, extinde capacitatea de a înţelege situaţii interpersonale complexe şi aduce o contribuţie importantă la dezvoltarea capacităţilor de evaluare. Tot în cadrul acestui domeniu, includem şi primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională. În acest sens, copilul va fi obişnuit sistematic să asculte sonoritatea specifică limbii studiate, să o recunoască, să reproducă ritmul, fonemele şi intonaţia (de reținut: copilul este sensibil la particularităţile limbii necunoscute, cum ar fi: succesiunea silabelor accentuate sau neaccentuate, ritmul etc.). De asemenea, copilul va fi ajutat să înveţe cuvinte care să-i permită să vorbească despre el însuşi şi despre mediul înconjurător, care să îi faciliteze relaţiile/contactele sociale simple cu vorbitorii nativi ai limbii respective şi care să îl ajute să participe oral la viaţa/activitatea din clasă/comunitate. Activităţile cele mai potrivite pentru această învăţare sunt:

- memorarea de cuvinte, ascultarea și repetarea unor propoziţii, audierea unor cântece şi participarea la jocuri muzicale axate pe cântece, exerciții, audiție;
- imitarea ritmurilor diferite, acompaniind frazele auzite şi repetate cu o tamburină;
- jocuri de limbă.

Astfel, copilul va fi încurajat și stimulat să înveţe şi câteva elemente ale culturii ţării/regiunii respective (istoria locurilor, creaţii artistice specifice, mâncăruri, activităţi tradiţionale etc.).

Curriculumul național pentru educația timpurie stabilește dimensiunile dezvoltării pentru domeniul DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII ŞI A PREMISELOR CITIRII ŞI SCRIERII și descrie comportamentele vizate pe care trebuie să le aibă preșcolarul la finalul perioadei preșcolare, menționând în nota de subsol a anexei la OMEN nr.4694/2.08.2019, pentru preșcolarii din învățământul preuniversitar din instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale o serie de repere/dimensiuni, diferite față de cei ai căror limba maternă este limba română. Acestea se prezintă astfel:

Tabelul nr.3. Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii [G.3]: **Nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani)****

Dimensiuni ale dezvoltării pentru domeniul: DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII ŞI A PREMISELOR CITIRII ŞI SCRIERII (b.** [31])	La finalul perioadei preșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:
• *Ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă)*	*1.1. Se familiarizează cu sunetele specifice limbii române* *1.2. Înțeleg mesaje simple* *1.3. Participă la activitățile de grup și la activitățile de joc în calitate de auditor*
• *Exprimarea orală a mesajului, a emoțiilor etc. (comunicare expresivă)*	*2.1. Pronunță corectă sunetele specifice limbii române* *2.2. Participă la activitățile de grup și la activitățile de joc, în situații uzuale, în calitate de vorbitor* *2.3. Utilizează structuri orale simple* *2.4. Exersează și extinde progresiv vocabularul*
• *Manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română*	*3.1. Participă, cu interes și cu plăcere, la activitățile în limba română* *3.2. Utilizează structurile orale însușite în contexte familiare, cunoscute (ex. în cadrul jocurilor de rol, sau în dramatizări, teatru de păpuși, etc.)*

2.3.1. Ce se înțelege prin ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă)?

Ascultarea reprezintă interpretarea semnalelor sonore auzite, integrarea lor în propriul sistem de gândire. Ascultarea activă este o componentă importantă a procesului de comunicare în vederea înțelegerii a unui mesaj transmis. A asculta presupune atenție, răbdare, înțelegere a mesajului.

Etapele ascultării: auzirea, atenția, înțelegerea, memorarea.

În grădiniță perceperea limbii și ascultarea activă are un rol important. Înțelegerea după auz se dezvoltă de la o vârstă fragedă. Abilitățile de receptare (cele după auz) se dezvoltă mai repede decât cele de producere.

Copilul reacționează la sunete încă din perioada prenatală, această deprindere se dobândește în primii ani de viață, respectiv în perioada preșcolară, devenind element fundamental al educației.

Stephen Krashen (1987) face distincția între ***procesul de achiziție a limbii*** (procesul natural prin care trece un copil când învață limba în care accentul cade pe înțelegerea mesajului de către auditor, şi nu pe corectitudinea mesajului) şi ***cel de învăţare a limbii*** (abordarea mai formală a învăţării unei limbi – acest proces se realizează în școală).

„Ascultarea face parte din cele patru abilități lingvistice (citire, scriere, ascultare și vorbire) și, asemenea lecturii, este un proces de receptare. Procesul în sine este complex, presupunând

[31] **b.**** *În cazul învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale, dimensiunile de dezvoltare de la punctul b. se referă la limba română, ca limbă nematernă*. **In.** Curriculum pentru educația timpurie-2019. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. p.22.

primirea mesajelor orale, identificarea intenției vorbitorului, construirea sensului, identificarea şi evaluarea situației de discurs, dar şi o reacție la mesajele verbale şi/sau nonverbale (după International Listening Association) la care vorbitorii sunt expuși." [32]

Scopul învățării de la o vârstă timpurie a unei limbi străine este dezvoltarea atitudinii pozitive a copiilor față de limba învățată și dezvoltarea competenței comunicative.

Este important ca preșcolarii să participe activ la activități și să ofere reacții non-verbale și verbale mai târziu în diferite situații. În grupa mică, copiii pentru care limba română este limbă străină, prima dată doar ascultă limba, iar pe măsură ce ajung să cunoască limba, au capacitatea de a răspunde la ceea ce li se spune. Copiii utilizează toate canalele de învăţare (auditiv, tactil şi vizual), ei învață intuitiv descoperind noi cuvinte pe care trebuie să le înțeleagă direct în limba română, fără a mai folosi traducerea din limba maternă. Există o mulțime de posibilități pentru preșcolarii din grupele cu predare în limbile minorităților naționale pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării în limba română în cadru formal și nonformal.

Exemple pentru realizarea cerințelor dimensiunilor de dezvoltare referitoare la **ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă):**

Pentru **familiarizarea cu sunetele specifice limbii române**, trebuie să asigurăm cât mai multe situații de joc și de învățare preșcolarului, ca să audieze cântece, poezii, texte în limba română, să observe diferența și să distingă sunetele specifice limbii române. Următorul component în ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă) este **înțelegerea mesajelor simple**. În acest scop trebuie să creăm posibilități variate, pentru ca preșcolarii să aibă ocazia cât mai des:

1. să audieze texte sau cântece şi să demonstreze că au înțeles despre ce este vorba în ele;
2. să înțeleagă comunicările sau indicațiile date de educatoare în limba română;
3. să formuleze răspunsuri scurte în propoziții simple;
4. să demonstreze înțelegerea sarcinii primite prin efectuarea sau realizarea cerințelor.

Cu scopul de a-i familiariza cu sunetele specifice limbii române și pentru a facilita înțelegerea mesajelor în limba română nematernă, putem să propunem jocuri pentru identificarea cuvintelor, sintagmelor și a propozițiilor, în contexte de comunicare cunoscute, articulate clar şi rar, eventual însoțite de gesturi, ca de exemplu:

C. recunoaşterea semnificației mesajului audiat (expus de educatoare sau înregistrat audio/video), pe baza unor repere imagistice;
D. identificarea/selectarea şi ordonarea unor imagini/obiecte dintr-o serie dată, potrivit mesajului audiat;

[32] Platon, E., Burlacu, D. V., Sonea, I. S., (2011). Procesul de predare-învăţare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar - RLNM: P1- ciclul primar. Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca. p.24

E. punerea în corespondență a mesajelor audiate cu imagini;
F. exerciţii de înţelegere globală, de tipul: *„grupează”, „așază” „încercuieşte”, „uneşte”, „colorează”, completează”;*
G. exerciţii de tipul *„adevărat/fals”*;
H. reacţionarea verbală/nonverbală potrivit contextului unui mesaj audiat;

În anumite momente ale zilei, în cadrul oricărui tip de activitate propusă de curriculum, invităm preșcolarii să recunoască obiecte, însușiri, acţiuni şi denumirile lor folosind mesaje sau instrucțiuni orale articulate clar şi rar, însoţite sau nu de suport imagistic, auditiv sau tactil, prin care copiii să demonstreze că înțeleg sensul cuvintelor prin:

1. semnalarea prin mişcări a înţelegerii textului audiat;
2. înțelegerea/prezentarea prin pantomimă a mesajelor audiate;
3. ilustrarea prin desen a textului audiat;
4. recepționarea auditivă a mesajelor din mediul apropiat și executarea instrucţiunilor potrivit sarcinii;
5. audierea unor secvențe scurte din mesaje orale (cântece, texte, povești, secvențe din desene animate etc.) cu suport vizual și executarea acțiunilor potrivit sarcinii;

Putem verifica înțelegerea de către preșcolari a instrucțiunilor simple date în limba română de cadrul didactic, cu privire la organizarea și desfășurarea unor activități sau sarcini, prin:

- demonstrarea înțelegerii mesajului audiat prin reacționare fizică/pantomimă, colorare, completare, grupare, alegere a răspunsului corect etc. (De exemplu: Jocuri de rol, Pantomime, Ascultă și arată!, Ghici cine e?);
- realizarea unor activități ce demonstrează înțelegerea globală a mesajelor receptate la auz;
- receptarea unor comenzi didactice simple ale educatoarei și executarea lor conform sarcinii;
- realizarea unor acțiuni simple de aranjare/poziționare a obiectelor/lucrurilor/imaginilor în temeiul instrucțiunilor primite;
- reacţionare fizică (nonverbală), prin pantomimă, adecvat comenzilor didactice;
- jocuri de mişcare, deplasare prin sală conform instrucțiunilor.

Comunicarea receptivă se realizează și prin participarea copiilor la activitățile de grup și la activitățile de joc în calitate de auditor.

2.3.2. Ce se înțelege prin exprimarea orală a mesajului, a emoțiilor (comunicare expresivă)?

Curriculumul definește următoarele comportamente specifice acestui component:

1. Pronunță corect sunetele specifice limbii române;
2. Participă la activitățile de grup și la activitățile de joc, în situații uzuale, în calitate de vorbitor;
3. Utilizează structuri orale simple;
4. Exersează și extinde progresiv vocabularul.

Pronunţarea corectă a sunetelor specifice limbii române: o vorbire clară şi expresivă se realizează, în general, prin efectuarea corectă a respiraţiei şi prin formarea precisă a imaginilor audiomotrice ale sunetelor (procesul prin care creăm imagini mentale sau reprezentări cognitive clare și precise ale sunetelor, într-un mod care implică și aspecte motrice sau legate de mișcare. Acest lucru poate implica capacitatea de a reda sau reconstitui în minte sunetele într-un mod detaliat și precis, posibil cu o conexiune între percepția auditivă și simțurile motorii). Astfel accentul îl punem pe următoarele aspecte: educarea respiraţiei, dezvoltarea auzului fonematic și dezvoltarea motricităţii generale şi a mişcărilor fono-articulatorii. În acest sens se pot introduce exercițiile de mai jos, recomandate în Ghidul de activități/exerciții pentru dezvoltarea auzului fonematic, consolidarea și automatizarea sunetelor (Balaci, Păcurar 2019):[33]

Exerciții de respirație pentru copii de vârstă preșcolară.

Toate exercițiile trebuie să se realizeze sub formă de joc.

1. Suflarea asupra unei lumânări aprinse pentru a o stinge (variații ale distanței, de la mic la mare).
2. Prin suflare se menține flacăra lumânării într-o poziție înclinată, fără ca să se stingă, pe o durată cât mai mare.
3. Prin suflare se umflă baloane sau mingi gonflabile.
4. Prin suflare se menține balonul plutind în aer.
5. Prin suflare se împrăștie bucățele de hârtie, frunze, fulgi de zăpadă (realizate din hârtie creponată mototolită în formă rotundă, asemănătoare fulgilor de nea, sau hârtie decupată în forme de fulgi de nea).
6. Prin suflare se pun în mișcare, plutind pe suprafața apei diferite jucării (vapoare, bărcuțe din hârtie, lebădă, rățușcă de plastic etc.).
7. Prin suflare se fac balonașe de săpun.
8. Prin suflare se deplasează bile într-un jgheab de lemn.

[33] Balaci, M. C., Păcurar, A.-M., coordonatori (2019). Logopedia și logopedul - deschidere spre comunitate. Ghid de activități/exerciții pentru dezvoltarea auzului fonematic, consolidarea și automatizarea sunetelor. CJRAE Hunedoara, Deva. p.14-15, 18-19, 32.

9. Se suflă într-un vas cu apă ca să se facă valuri.

10. Se suflă alternativ pe gură și pe nas asupra unui geam sau oglinzi pentru a le aburi.

11. Se imită respirația câinelui: respirație scurtă, grăbită, efectuată cu gura larg deschisă și cu limba care atârnă: relaxată, în afară. Acest exerciții sunt indicate și pentru copiii rinolalici.

12. Acumularea/expulzarea aerului pe gură: umflarea obrazului drept, lovirea obrazului cu palma producând explozie, umflarea obrazului stâng, lovirea lui cu palma, producând explozie. În mod exemplar se execută și umflarea ambilor obraji, care prin lovirea cu pumnii provoacă expulzarea aerului cu explozie. Acest exercițiu este util și pentru dezvoltarea mobilității buzelor, în special la cei cu despicături labiale operate.

13. Se respiră profund cu nasul blocat, apoi pe nas cu gura închisă.

14. Alternarea respirației bucale și nazale: inspir pe nas, expir pe gură, inspir pe gură, expir pe nas.

15. Imitarea omului ce suflă în palme ca să și le încălzească.

16. Suflatul în diferite instrumente muzicale (muzicuță, fluiere).

17. Să intoneze sau să fluiere o melodie.

Treptat, exercițiile de respirație se asociază cu pronunția sunetelor – dezvoltarea respirației verbale. Expirarea aerului se produce prin pronunția vocalelor și a consoanelor siflante (șuierătoare). Sub această formă se sesizează mai ușor dacă subiectul expiră uniform sau irosește unda expiratorie neeconomic. În primul rând, când intensitatea vocii este uniformă pe tot parcursul fonației, pe când în cel de-al doilea caz se produce o slăbire a ei. După exersarea sunetelor, se trece la pronunția de propoziții pe un singur expir. Exercițiile se aplică prin repetare, de cinci până la zece ori. Durata lor variază de la două minute, la cinci minute și se pot efectua la începutul diferitelor activități zilnice, ținând cont de scopul zilei și al activităților planificate.

Vorbirea în expirație, fără efort, ritmat:

1. Exerciții de pronunție a vocalelor, prelung, rar, fără efort în timpul unei expirații (exerciţii de pronunţie scurtă a vocalelor *A, E, I, O, U, Ă, Î/Â* și exerciții de pronunţie prelungită a vocalelor: *aaaaa..., eeeee..., iiiii..., ooooo....,uuuuu.....,ăăăăă....,îîîîîîî/âââââ*).

2. Exerciții de pronunție într-o expirație a unei consoane.

3. Exerciții de pronunție a unor grupuri de vocale pe durata unei expirații (de exemplu: *ai, ei , oi, ua, ue* etc).

4. Exerciții de pronunție a unor consoane însoțite de vocale, pe durata unei expirații (de exemplu: *ba, be, bi, bo ... ale, ile ole, ule*).

5. Exerciții de pronunție a unor silabe în care se găsesc grupuri de vocale sau de consoane pe o expirație (de exemplu: *aie, oie, uie, sta, ste, stri, cra, cre, cri, tra, tre, tri* etc.).

6. Exerciții de pronunție a vocalelor specifice limbii române: *ă, â* ;

- exemplu de joc exercițiu pentru sunetul/vocala **„Ă”**: *Te gândeşti ce să răspunzi: ă-ă-ă*! : Poziția pentru emiterea sunetului/vocalei **„Ă”**: buzele sunt deschise; limba este uşor ridicată în partea de mijloc; vibraţie se simte cel mai puternic pe gât; aerul este mai cald decât la sunetul „A” şi se simte cu ajutorul palmei puse în faţa gurii. Emiterea se poate porni de la sunetul „A”, arătându-i copilului că o uşoară închidere a gurii are ca finalitate sunetul „Ă”;
- exemplu de joc exercițiu pentru sunetul/vocala „ Â”: *Ai uitat ceva, apoi ți-ai amintit: â-â-â!* sau *Un altfel de „Da”: Îhî!:* Poziția pentru emiterea sunetului/ vocalei **„Â”**: buzele au o deschidere medie, puţin alungite; limba este uşor retrasă spre interior; vibrația se simte pe gât. Se poate porni emiterea de la sunetul „Ă” prelungit şi apăsarea mecanică cu degetul sub bărbia copilului.)

7. Exerciții ritmice de respirație însoțite de mișcare și cântec (ex: mersul numărat, cu cântec, cu poezie, ghicitori, proverbe).

8. Exerciții de respirație (culcat pe canapea, cu un caiet pe abdomen, caietul mișcându-se în ritmul diafragmei: la început non-verbal; cu pronunție pe vocale, silabe, cuvinte; cu recitare de poezii; citire în această poziție, cu voce tare.

Indicații pentru exercițiile de respirație: Se întinde copilul pe canapea cu mâna stângă pe abdomen, iar cu dreapta pe piept, cerându-i-se să-și tragă abdomenul și apoi să expire pe gură, umflând abdomenul. Când respirația diafragmală în această poziție (orizontală) se realizează ușor și fără efort se poate folosi pentru control așezat pe abdomen. Mișcările abdomenului imprimă caietului mișcarea sus-jos. Dar cum poziția normală pentru vorbit nu este cea orizontală, trebuie să se obțină această respirație diafragmală și în poziție verticală. Pentru aceasta preșcolarul/copilul stă în fața oglinzii cu o mână pe abdomen și cu una pe piept și i se cere să inspire profund pe nas, sugând abdomenul, iar după o pauză scurtă (2-3 secunde) să expire pe gură.

Exerciții de mobilitate a aparatului fono-articulator

1. **Exerciţii de mobilitate a maxilarelor**

- deschiderea şi închiderea rapidă a gurii (imitarea peştelui)
- frământarea maxilarelor (masticația calului)
- muşcătura
- alternarea maxilarelor stânga-dreapta
- alternarea maxilarelor înainte-înapoi

2. **Exerciţii de mobilitate pentru limbă**

- limba iese în formă de lopată (cât mai lată)
- limba iese în formă de săgeată (cât mai ascuţită)
- alternarea mişcărilor săgeată-lopată (limba rămâne afară)
- limba iese şi intră repede
- limba mişcată de la dreapta la stânga (tic-tacul ceasului)

- limba şterge buzele pe exterior
- limba şterge buzele pe interior
- limba şterge dinţii pe deasupra şi pe dedesubt pe partea exterioară
- limba şterge dinţii pe deasupra şi pe dedesubt pe partea interioară
- mişcări de rotire ale limbii
- limba ghemuită în fundul gurii
- mişcările limbii sus-jos cu gura deschisă
- mişcările limbii sus-jos cu gura deschisă iar limba situată afară din gură
- pronunţarea rapidă şi repetată a silabei „*la*”
- tropăiala calului
- limba împinsă printre dinţi şi trasă apoi printre dinții închiși

3. Exerciţii pentru buze şi obraji

- umflarea obrajilor
- mişcări de sugere a obrajilor
- mişcări de întindere a buzelor (zâmbetul)
- rotunjirea buzelor (ca pentru vocala „o”)
- mişcări alternative de întindere şi rotunjirea buzelor
- ţuguierea buzelor pentru fluierat, suflat în lumânare, balon, morişcă etc.
- mişcări de aburire a oglinzii (suflarea aerului cald cu buzele rotunjite)
- exerciţii de prindere a unor nasturi între buze (nasturele este tras cu mâna de o aţă subţire trecută prin găurile lui)
- vibrarea buzelor
- buze triste etc.

4. Exerciţii pentru vălul palatin

- exerciţii de imitare a căscatului
- exerciţii de imitare a înghiţitului
- exerciţii de imitare a tusei

Putem utiliza **jocuri specifice pentru dezvoltarea auzului fonematic:**

- „*Spune la ce am cântat?*” - (se folosesc instrumente al căror sunet poate fi înregistrat: pian, acordeon, trompetă, tobă).
- *„Cine face așa?”* - (se pot folosi sunete scoase de diferite animale sau zgomote din natură înregistrate pe CD, casete audio sau aplicații educative/animații). Copiii pot fi puși ei înșiși să emită diferite onomatopee.
- *„Jocul silabelor”* - se pronunță serii de silabe paronime în ritmul bătăilor din palmă sau după un metronom.

- *„Repetă ce spun eu!”* - exerciții pentru diferențierea consoanelor surde de cele sonore în cuvinte paronime.
- *„Cu ce sunet începe cuvântul?”* - exerciții pentru diferențierea sunetelor cu punct de articulare apropiat; diferențierea unor cuvinte diferite (ca semnificație) cu punct de articulare apropiat.
- *„Spune la ce m-am gândit”* - transformări de cuvinte prin înlocuire de sunete şi silabe; formează cuvinte care încep cu: sa-, ma-, șa-, re-, ja-, șe- etc.
- *„Deschide-ți urechea bine”* - pentru recunoașterea vocii colegilor.
- *„Telefonul fără fir”*- Telefonul fără fir este un joc care se joacă cu cel puţin 3 jucători, însă cu cât numărul jucătorilor este mai mare cu atât jocul este mai distractiv. Jucătorii se vor așeza în linie sau în cerc. Apoi primul jucător se gândește la un cuvânt apoi îi va șopti la ureche jucătorului alăturat, cuvântul respectiv. Acesta, la rândul lui, îi va șopti următorului jucător cuvântul pe care l-a auzit. Ultimul jucător va trebuie să spună cu voce tare cuvântul care a ajuns la el şi l-a auzit. Acest joc nu are câștigători, se joacă doar de amuzament pentru că în majoritatea cazurilor se pleacă de la un cuvânt şi se ajunge la un cu totul alt cuvânt.

În etapa următoare putem implica preșcolarul să participe la activitățile de grup și la activitățile de joc, în situații uzuale, în calitate de vorbitor, care utilizează structuri orale simple, exersează și **extinde progresiv vocabularul.**

Situațiile de comunicare cele mai obișnuite pe care preșcolarii le pot exersa prin joc sunt: formulele de salut; modalitățile de a se prezenta; convorbirea telefonică; adresarea unei rugăminți; adresarea mulțumirilor; formularea unei cereri, etc., care se pot extinde, cu exersarea acestora, în cadrul activităților de comunicare și de educarea limbajului în limba română dar nu numai. Crearea acestor situații de comunicare pentru exersarea prin joc a unei limbi nematerne se poate realiza și în cadrul activităților de dezvoltare personală cum ar fi: rutinele, tranzițiile, o parte a activităților liber-alese din perioada dimineții, activitățile de dezvoltare a înclinațiilor personale/predispozițiilor/aptitudinilor din perioada după-amiezii (pentru grupele de program prelungit), inclusiv în cadrul activităţilor opționale și extrașcolare.

Rutinele sunt activitățile-reper după care se derulează întreaga activitate a zilei. Ele acoperă nevoile de bază ale copilului şi contribuie la dezvoltarea globală a acestuia. *Rutinele* înglobează, de fapt, activități de tipul: sosirea copilului, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena – spălatul şi toaleta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea acasă şi se disting prin faptul că se repetă zilnic, la intervale aproximativ stabile, cu aproape aceleași conținuturi. *La întâlnirea de dimineață*, accentul va cădea, printre altele (salutul, mișcările de înviorare, efectuarea prezenței, calendarul naturii), în funcție de vârsta copilului, pe: autocunoaștere, empatie, dezvoltarea abilităților de comunicare și de relaționare, luarea deciziilor, încurajarea alegerilor și rezolvarea conflictelor. Astfel, crearea și exersarea situațiilor de

comunicare în a doua limbă, în limba română, se poate realiza de exemplu la servirea mesei, când denumim momentul zilei în care servim masa respectivă (*micul dejun, prânzul sau gustarea*). Tot în aceeași ordine de idei putem enumera sau denumi ceea ce vor consuma la masă (de exemplu: *Servim prânzul. Mâncăm supa. În supă văd morcovi, cartofi, carne, pătrunjel etc. Supa este sărată. Pâinea este moale.* etc.*).* La momentul în care ajung copiii la grădiniță, salută, astfel pot saluta în limba maternă și în a doua limbă. Când se îmbracă sau își schimbă hainele, putem să denumim în limba română articolele de îmbrăcăminte pe care le poartă în acea zi copilul (de exemplu: *Ai un palton mov, foarte frumos. Ai o căciulă albastră.* etc.), dar în același timp să creăm situații pentru cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul limbii române. La folosirea obiectelor sanitare, la exercițiile de înviorare, la actualizarea calendarului naturii etc., în toate momentele zilei din grădiniță, cadrul didactic poate crea situații de comunicare în care preșcolarii din grupele cu predare în limbile minorităților naționale se pot familiariza, pot asculta și pot exersa prin joc limba nematernă, a doua limbă, limba română. În cadrul *tranzițiilor*, care sunt activităţi de scurtă durată și fac trecerea de la momentele de rutină la activităţi de învăţare, de la o activitate de învăţare la alta, preșcolarii împreună cu educatoarea pot iniția activităţi care se desfăşoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, a unei activităţi în care se execută, concomitent cu momentul de tranziţie respectiv, un joc cu text şi cânt cu anumite mişcări cunoscute deja de copii, astfel creându-se posibilități de a audia sau a exersa cântece, frământări de limbă, jocuri cu text și cânt etc. și în limba română.

În cadrul activităților de educarea limbajului și a jocurilor didactice organizate asigurăm posibilități de participare **în calitate de vorbitor** a copilului preșcolar prin următoarele modalități, exemple:

repetarea după educatoare, eventual după înregistrări de pe suport audio/video a unor cuvinte, îmbinări, enunțuri, modele verbale (în cor și individual);

exerciţii fonetice de pronunţare corectă a cuvintelor care conţin sunete specifice limbii române;

exerciţii de accentuare corectă a cuvintelor;

exerciţii de intonare prin repetare, după model, a unor tipare verbale, a diferitor tipuri de propoziţii (enunţiative, interogative, exclamative);

reproducerea unor dialoguri, texte simple și scurte după repere în limba-țintă;

învățarea și repetarea unor versuri, cântece, ghicitori, povestirea unor povești, povestiri cu alternarea ritmului şi a intonaţiei.

Este necesar să oferim preșcolarilor în cadrul jocurilor de rol sau la dramatizări, în funcție de vârsta lor și vocabularul adecvat acestuia, iniţierea, menţinerea şi încheierea unui dialog, în diferite situaţii de comunicare, de exemplu:

- pentru realizarea unor secvenţe dialogate pe teme familiare (La piață);
- exerciţii de folosire a intonaţiei potrivite în funcţie de context şi partenerul de dialog (interpretarea rolurilor);
- simulări ale unor situaţii concrete de comunicare pe teme cotidiene (de ex. La medic);
- formularea de enunțuri simple despre sine, colegi, membrii familiei, obiectele și lucrurile din jur;
- formularea de răspunsuri la întrebări simple de identificare.

2.3.3. Ce se înțelege prin manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română?

Curriculumul pentru educația timpurie definește următoarele comportamente specifice acestui component:

1. Participă, cu interes și cu plăcere, la activitățile în limba română;
2. Utilizează structurile orale însușite în contexte familiare, cunoscute (ex. în cadrul jocurilor de rol, sau în dramatizări, teatru de păpuși, jocurile libere etc.);

Pornim de la această dimensiune a dezvoltării copilului preșcolar specificat în Curriculumul pentru Educația Timpurie (2019), în care se evidențiază la descrierea domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii[34] sintagma învățării limbii române ca limbă nematernă (lit.b. Nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani**[8]), precizând că la finalul perioadei preșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente și atitudini pozitive față de limba română. Componentele atitudinale enumerate la această dimensiune de dezvoltare sunt aspectele specifice, reperele fundamentale ale dezvoltării copilului preșcolar în acest domeniu, astfel trebuie să menționăm că vom dezbate această dimensiune din prisma atitudinii ca și un ansamblu de reacții comportamentale, din perspectiva motivației ca și totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri[35], dar și din prisma acțiunilor didactice formale, care sunt și ar trebui să fie trambuline și pârghii pentru a-i ajuta pe copii să progreseze, să evolueze, pentru a se folosi de cele acumulate și însușite în viața de zi cu zi, cât și pentru a avea progrese individuale și școlare cât mai eficiente pe parcursul anilor școlari îndeosebi în manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română ca limbă nematernă la vârsta preșcolară.

---

[34] Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. Curriculum pentru Educația Timpurie[1]-2019 b. Nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani)**[8]. (8 ** În cazul învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale, dimensiunile de dezvoltare de la punctul b. se referă la limba română, ca limbă nematernă.(p. 22)și OM 5596/16.12.2019 p.20-21.

[35] Academia Română. (2016). Dicționarul explicativ al limbii române. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti". Ediția a III-a. Editura Univers Enciclopedic, București. https://dexonline.ro/sursa/dex09 accesat la 11.08.2023

„**Atitudinea**, este poziția internă pe care o adoptăm față de o situație socială sau față de o persoană și ea este cea care determină modul în care vom răspunde sau acționa; un „filtru mintal" prin care se percepe lumea; ansamblu de reacții personale; dispoziții sau predispoziții; combustibilul interior ce ne propulsează către obiectivele şi scopurile noastre[36]". Atitudinea introduce obișnuitul în prestația individuală, e pregătire pentru un comportament. Fără atitudine nu e posibilă percepția activă a copilului. Atitudinea se dobândește prin educație[37], și se deosebește după caracterul dinamic, integrativ, direcțional, după intensitatea angajării afective, centralitatea și accesibilitatea.

Una dintre activitățile de bază ale ființei umane, prin intermediul căreia are loc asimilarea experiențelor, explorarea necunoscutului și adaptarea la mediu, este învățarea. Atitudinile de învățare constituie ansamblul factorilor interni ai personalității copilului/elevului, care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Ele se formează, datorită sistemelor relaționale în care se află copilul, în baza experienței proprii în raport cu procesul de învățare[38]. Unul dintre factorii importanți în formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare este identificarea și fundamentarea condițiilor psihopedagogice de formare a acestor atitudini, ce determină succesul activității de învățare și eficiența procesului educațional.

Începând cu vârstă școlară mică, chiar la vârsta preșcolară, când copiii „învață" intuitiv, prin joc, prin imitare, empiric și experimental, din dorința, motivația intrinsecă de a explora lumea înconjurătoare, dar și ca urmare a motivației extrinseci, copiii sunt senzitivi în: formarea atitudinilor de învățare; formarea şi dezvoltarea capacităților creative şi de învățare; dezvoltarea capacităților de autocontrol, autoorganizare şi autoreglare; în formarea autoaprecierii adecvate, a atitudinilor critice față de sine şi față de cei care-i înconjoară; însușirea normelor de comportare şi de dezvoltare morală; dezvoltarea capacităților de comunicare şi colaborare cu semenii şi vârstnicii[39].

Din punctul de vedere al interacțiunilor și experiențelor lingvistice putem afirma că și beneficiarii educației formale din învățământul preuniversitar de la nivelul preșcolar, de fapt o mare parte a copiilor, trăiesc astăzi într-un mediu foarte diversificat. Procesele globale şi tehnologiile de comunicare conduc la o relație modificată a limbajului chiar şi la copilul mic. Îndeosebi în mediul urban, viața cotidiană a copiilor este deja de foarte devreme marcat multicultural, multilingv și medial. Diversitatea culturală şi lingvistică a lumii noastre se manifestă nu numai în grădinițe şi școli, ci şi în familie şi în vecinătatea copilului, dar nu putem să generalizăm, deoarece există zone geografice (rurale și urbane) unde diversitatea culturală și

[36] Callo, T. (2014). Pedagogia practică a atitudinilor, Editura Litera, Chișinău p. 491.
[37] Ibid.[36]
[38] Ghergut, L. (1973). Atitudine şi personalitate, Revista de psihologie, nr. 4, Chișinău. ISSN 1857-2502
[39] Ştefan, M. (2003) Teoria situaţiilor educative, Editura Aramis Prut S.R.L., Bucureşti. p..208.

lingvistică nu este atât de prezentă în viața oamenilor, a copiilor implicit a preșcolarilor. Astfel ei au primele întâlniri cu o altă limbă doar în mediul formal (la grădiniță) și/sau prin intermediul mijloacelor tehnologice și de informare în masă.

Pentru ușurarea înțelegerii reciproce şi pentru păstrarea diversității lingvistice şi culturale în Europa, Uniunea Europeană[40], pretinde și precizează în fișele descriptive privind politica lingvistică, ca toți cetățenii, pe lângă limba maternă, să cunoască şi alte limbi, dar în același timp printre primele obiective ale Uniunii Europene se regăsește acceptarea și respectarea diversității lingvistice a minorităților, încurajând predarea și învățarea limbilor străine și mobilitatea cetățenilor mulțumită unor programe dedicate educației și formării profesionale, iar această pretenție trebuie pusă în aplicare prin crearea cadrului necesar învățării încă din perioada învățământului obligatoriu.

În societatea contemporană, educația lingvistică şi formarea, în această bază, a competenței de comunicare fie în limba maternă, fie în limba a doua, nematernă și/sau în alte limbi străine, reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială.

Abilitatea copiilor, tinerilor şi adulților de a vorbi, a comunica şi a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci, mai ales, de integrare în plan comunitar, social, național, european şi internațional, care asigură înțelegerea, toleranța şi respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite şi mărește posibilitatea de circulație liberă.

Dorința de însușire a unei alte limbi decât cea maternă, încă de la vârsta timpurie, înțelegerea, exprimarea, comunicarea în limba română și învățarea cât mai eficientă a acesteia, numită limba nematernă în grupele de nivel preșcolar cu predare în limbile minorităților naționale, se transformă în unul dintre obiectivele principale ale fiecărui profesor din învățământul preșcolar din România, care predă la grupe de preșcolari cu predare în limbile minorităților naționale, cu dorința de a pune bazele, de a urmări și evalua premisele competenței de comunicare în limba română ca limbă nematernă, dar și din dorința acerbă de a avea rezultate la fel de bune și copii cu atitudine pozitivă față de limba nematernă /limba a doua, în aceeași măsură ca și colegii lor, care predau limbi străine (limba engleză, limba germană etc.) la grupuri de copii cu vârstă preșcolară.

Considerăm că, pentru copiii din grupele preșcolare, cu predare în limbile minorităților, îndeosebi acelora care locuiesc în zone geografice cu o diversitate lingvistică minimală, acest aspect fiind valabil îndeosebi în mediul rural dar și în zonele geografice, localitățile unde minoritatea este majoritară din punctul de vedere al naționalității, acolo unde preșcolarii nu au

[40] https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/142/language-policy accesat la 9.11.2022

posibilitatea de a auzi, de a asculta, de a exersa limba română în mediul social natural și în familie, doar în context formal, adică doar la grădiniță și școală, învățarea timpurie a limbii române ca și a doua limbă, folosind sintagma de limba nematernă, trebuie să avem în vedere că - indiferent de particularitățile regionale şi locale care își pun amprenta pe oferta educațională - copiii reacționează şi învață într-un mediu personal, conform dezvoltării individuale, motivați de interacțiunea lingvistică pe care o au cu persoanele din mediul lor. Astfel, studierea unei limbi este o provocare. Dacă o faci cu pricepere, va fi o plăcere, care generează un sentiment de imensă satisfacție. De aceea pentru cei implicați în exercițiul instruirii lingvistice contează, în mod decisiv, nu doar *ceea ce fac* (în demersurile didactice), dar și *cum o fac*.

În acest context, profesorii din învățământul preșcolar ca și practicieni, care realizează și planifică toate acțiunile și situațiile de învățare și experimentare al preșcolarilor, bazându-se pe studiile cercetătorilor care au cercetat acest fenomen al învățării limbilor în diferite contexte și situații lingvistice, implicând limbajul specific, care completează comunicarea propriu-zisă (prin semne, reacții ale feței, sunete, gesturi etc.), care ajută formarea, dezvoltarea vorbirii și dezvoltarea comunicării, încă de la vârstele timpurii, susțin că creierul copiilor mici, este acut programat pentru a învăța cuvinte, enunțuri diferite, exprimate în diverse forme, pentru a învăța esența limbajului. Nu există o modalitate mai bună pentru a învăța o limbă decât *în* şi *prin comunicare*. Niciodată nu este prea devreme sau prea târziu. Cu cât mai devreme însă, cu atât mai bine. Maxima *„învață de mititel şi-ți va fi mai ușurel”* se potrivește mănușă obiectivelor de învățare precoce a limbilor. Această maximă este perfect aplicabilă și în contextul învățării unei a doua limbi, ca limbă nematernă, a limbii române în cazul copiilor care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților naționale.

Astfel, ținând cont de domeniile de dezvoltare din Curriculumul pentru educația timpurie, considerăm că din punctul de vedere al domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării (şi a premiselor citirii şi scrierii) în limba română ca și limbă nematernă (L2), manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română, ca și dimensiune a dezvoltării este influențat de factori multipli.

Încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea la o vârstă precoce sunt numeroase şi de diverse orientări, ceea ce, de mai multe ori, a lăsat impresia că elaborarea unui model unitar şi coerent al acestei complexe activități psihice la această vârstă timpurie ar fi practic imposibilă. Nu este altfel nici din perspectiva învățării la această vârstă, a înțelegerii și a însușirii unei alte limbi decât cea maternă. Mariana Norel afirmă că „sistemul românesc de învățământ, prin structura sa, oferă deschiderea spre multilingvism – pe lângă formele

de învățământ în limba maternă română, există și forme ale învățământului în limbile minorităților naționale[41].

Fiecare cadru didactic, care predă la grupe/clase cu predare în limbile minorităților din România, fie vorbim de vorbitori nativi din punct de vedere al etniei și/sau a naționalității, fie de cei non-nativi, al căror limbă maternă este limba română și predau la aceste grupe și clase cu predare în limbile minorităților, recunosc, acceptă și unii se confruntă cu un adevăr evident formulat și de către specialiștii în domeniu, că însușirea limbii și a literaturii articulate prin limbi diferite implică alte trasee cognitive, afective, atitudinale etc. atunci când se realizează în contextul limbii materne, respectiv atunci când limba însușită are un alt statut: cea de limbă nematernă, de limbă străină, limbă a doua, limbă de mediu etc.[42] Astfel și atitudinea participanților direcți și indirecți ai procesului educațional formal (direcți: cadre didactice/preșcolari; indirecți: părinți, comunitate etc.) față de învățarea unei alte limbi poate fi diferită, la fel ca în orice proces de învățare.

„Însușirea unei limbi diferite de cea maternă nu se reduce la procesul stocării și reactualizării cunoștințelor de limbă și a celor meta-lingvistice, ci presupune cunoașterea și înțelegerea *Realității articulate* în contextul alterității Celuilalt, în contextul „*monolingvismului Celuilalt*". Ca atare problematica însușirii limbii nu reprezintă doar o problemă lingvistică, ci și una de inter-cunoaștere, de acceptare și respectare a alterității Celuilalt, iar parola de acces la acest proces o prezintă tocmai achiziția limbii. [43]". Aceasta poate fi un reper și o concluzie evidentă, formulată de specialistul în lingvistică aplicată, prof. univ. dr. Tódor Erika Mária, o perspectivă de abordare pentru cadrele didactice care predau o altă limbă și/sau limba nematernă în grupele/clasele cu predare în limbile minorităților. Acest aspect poate influența atitudinal, motivațional comportamentul celor implicați în procesul educațional.

O altă abordare evidențiază că științele cognitive schimbă procesul de învățare a limbilor străine[44], astfel, profesorul universitar Jon Andoni Duñabeitia, din cadrul Universității Nebrija, din Madrid, Spania, prezintă abordări incluzive, validate științific, de învățare a limbilor străine, demonstrând că procesul de achiziție a unei limbi native, care se manifestă în mod natural la vârstele mici, este în mod evident diferit de procesul de achiziție a unei limbi străine al adulților mai în vârstă, înscriși într-un program formal de învățare, iar din această perspectivă la această

[41] Norel, M., (2008). Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural. In: Horváth István – Tódor Erika Mária, O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Editura Limes, Cluj-Napoca. p.61-62.
[42] Tódor, E.-M., (2020). Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate. Editura Scientia, Cluj Napoca. p.15.
[43] **Ibid.**[9]
[44] https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/cognitive-science-language.htm accesat la 15.02.2023

vârstă timpurie demonstrează o manifestare diferită a atitudinilor față de limba predată-învățată în cadru formal, față de adulții care învață în același cadru formal.[45]

Între aceste două extreme se poate întocmi o listă nesfârșită de scenarii de învățare a limbilor. Cercetătorii din domeniul științelor cognitive, dar și practicienii, profesorii/educatoarele care formează și educă acești copii, depun eforturi susținute pentru a descoperi rolul jucat de factorii care se imprimă în scenariile de învățare, un obiectiv important fiind urmărirea atitudinilor și manifestarea acestora în diverse situații de învățare. Fac aceste demersuri (*studiază programe și lucrări cu statut de document, colaborează și se consultă cu alți colegi, identifică nevoile copiilor, stabilesc obiectivele conform celor observate și evaluate, ținând cont de dimensiunile domeniului de dezvoltare, definesc conținuturi, selectează și/sau produc materiale, observă în continuare, regândesc anumite conținuturi, selectează metodele de predare și învățare care vor fi utilizate, operaționalizează acțiunile de învățare prin joc, analizează și verifică progresiv etc.*) din dorința de a înlesni și a căuta punți de sprijin și susținere în modalitățile de predare și abordare a predării altei limbi fie că aceasta este a doua limbă al copilului, fie că este limba nematernă care este limba națională a țării în care învață copilul.

Se știe că achiziția limbii materne este diferită de achiziția unei limbi non-native, iar achiziția unei limbi străine diferă de cea a unei limbi non-native prezente contextual. Impactul cognitiv al învățării limbilor străine sau a unei limbi nematerne este diferit în copilărie față de vârsta adultă, iar tinerii și adulții mai în vârstă diferă din punctul de vedere al modului în care învață și în care ar trebui să li se predea. Se înțelege că a cunoaște și folosi o anumită limbă, la toate nivelurile lingvistice posibile, asemenea unui vorbitor nativ poate fi o fantezie irealizabilă pentru un vorbitor non-nativ, date fiind perioadele critice și sensibile. S-a demonstrat că achiziția unei alte limbi decât cea nativă, grație expunerii naturale sau imersiunii, dă rezultate mai bune decât achiziția sa într-un mediu de învățare formală și achiziția unei a doua limbi este, de obicei, mult mai dificilă decât achiziția unei a treia limbi.

Astfel, indiferent cât de diferite ar fi, limbile împart rețele neuronale comune din creierul uman, prezentând totodată modele de activare a creierului diferite, ceea ce implică un anumit grad de specializare lingvistică. Însă una dintre constatările indiscutabile ale neuroștiințelor cognitive este aceea că toate scenariile posibile au o consecință subiacentă comună, și anume o funcționare diferită a creierului și o reorganizare neuro-arhitectonică ca urmare a învățării unei limbi străine.[46]

---

[45] Costa, A., Sebastián-Gallés, N., (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? https://www.nature.com/articles/nrn3709 accesat la 16.02.2023

[46] https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/cognitive-science-language.htm accesat la 15.02.2023

Astfel, achiziția unei noi limbi ne schimbă atât comportamentul, cât și felul de a fi, chiar fizic, la nivel cerebral.

Din concluziile formulate în studiile, lucrările de specialitate ale specialiștilor, dar și din observațiile și relatările personale ale cadrelor didactice, care sunt preocupate de aspectele predării și învățării eficiente a limbii române unor vorbitori nativi de altă limbă, în acest caz copiilor de vârstă preșcolară aparținând minorităților naționale, se evidențiază că în cadrul formal de învățare (la grădiniță/ în grupă) a limbii române și/sau a oricărei limbi străine, atitudinea și abordarea predării în acest context a cadrelor didactice, precum și nivelul lingvistic al fiecărui cadru didactic, acordarea atenției deosebite efectelor combinate ale expunerii la alte limbi și suprapunerilor lexicale dintre acestea, consecvența, măiestria didactică și pedagogică al acestora se oglindesc în mare parte și în atitudinile și în rezultatele preșcolarilor.

Observațiile științifice arată că preșcolarii pot învăța mai multe limbi într-un context naturalist într-un mod aparent fără efort, pot manifesta o atitudine pozitivă față de situațiile de învățare într-o limba nematernă/a doua limbă și/sau față de o limbă străină etc., îndeosebi dacă aceasta este „predată”, adică, prezentată, realizată într-un mod atractiv, bazat pe joc și ludic. Aceasta este elementul de bază a activităților ideale din cadrul grădiniței pentru a cunoaște lumea într-o formă deosebit de interesantă și atractivă. O atitudine pozitivă ajută copilul să se dezvolte optim din punct de vedere fiziologic și psihologic și aduce o mulțime de beneficii vieții de zi cu zi. Acest comportament la grădiniță este generat și menținut în mare parte în cazul în care cadrul didactic are o atitudine pozitivă și deschidere proactivă față de activitățile pe care trebuie să le desfășoare în altă limbă sau într-un alt context în limba nematernă. Copilul se poate simți bine în situațiile de învățare create și poate manifesta interes spre învățare, dar din punctul de vedere al domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării (și a premiselor citirii și scrierii) în limba nematernă/limba română, trebuie să treacă de la un nivel de cunoștințe, abilități, achiziții la altul, adică să aibă un progres școlar măsurabil și prin atitudini și comportament, astfel ca educatoarea să poată nota efectul și progresul calitativ și să poată nota în fișa de progres școlar al fiecărui copil că acesta participă, cu interes și cu plăcere, la activitățile în limba română, utilizează structurile orale însușite în contexte familiare, cunoscute. Pentru a utiliza aceste structuri orale, copiii au nevoie de mult exercițiu, situații de exersare și expunere nu doar în cadrul formal, dar și în afara acestuia în cadrul nonformal (de exemplu: la magazin, la piață, pe stradă etc.) și în diferite situații de învățare formale, nu doar la activitățile de educare a limbajului și dezvoltarea vorbirii în limba română, ci în cadrul tuturor tipurilor de activitate de joc și învățare din grădiniță. Se știe că preșcolarii preferă la început cuvinte şi fraze care provin din lumea lor și al căror înțeles îl cunosc în limba maternă. La începutul întâlnirii cu limba română ei încă nu folosesc structuri gramaticale, ci preiau mai întâi structuri fixe sau expresii. Cu toate acestea se poate observa că, preșcolarii se străduiesc să reducă

și să structureze prin analize complexitatea mediului lor înconjurător, pentru a stabili contexte ce apar regulat între elementele identificate.

Considerațiile metodologice în cercetarea bilingvismului precizează că spre deosebire de învățarea unei prime limbi, dobândirea unei a doua limbi se prezintă sub mai multe forme diferite: copiii de a doua limbă variază în funcție de anumite dimensiuni fundamentale, cum ar fi vârsta de achiziție, gradul de expunere, motivația, tipul de experiență de învățare și, de asemenea, gradul de învățare, asemănarea dintre cele două limbi ale lor. Această variație naturală oferă oportunitatea de a testa probleme relevante despre învățare și plasticitatea creierului, cum ar fi prezența unor perioade critice, dar provoacă și probleme metodologice cruciale, cum ar fi formularea unor descriptori de performanță fixe și unitare, găsirea de grupuri omogene de studiu cu indivizi care împărtășesc experiențe lingvistice echivalente. În acest sens, modelele computaționale ar putea fi un instrument promițător pentru a ajuta la identificarea variabilelor relevante care afectează procesarea limbii a doua, controlând în același timp potențialele confuzii.[47]

Se știe că cei mici au un sistem de gândire mai simplu decât cel al adulților. Copiii folosesc mai puține cuvinte și structuri mai simple ale frazelor în comunicare. În plus, gândirea lor nu este una la fel de abstractă ca cea a adulților. Prin urmare, copiii care învață o altă limbă, la o vârstă fragedă, nu sunt copleșiți de sarcina de a-și comunica gândurile și sentimentele abstracte într-o altă limbă. Aceștia au o abilitate înnăscuta de a se exprima într-o altă limbă aproape la fel de ușor ca în limbajul matern. Au nevoie de un vocabular de cuvinte și expresii pe care le pot folosi în situațiile propriu-zise și care îi ajută să asculte, să înțeleagă și să verbalizeze ceea ce doresc să exprime și să comunice. Astfel, învățând o altă limbă beneficiază de un antrenament mental constant, dar această învățare este precedată de o multitudine de activități de pre-ascultare, ascultare, exersare verbală. Pentru a comunica, ei trebuie să sorteze informații noi, din mai multe sisteme lingvistice, deci trebuie să exerseze pentru a trece de la un nivel la altul. Aceste procese de învățare pot avea un progres măsurabil și prin acțiunile propriu zise. Prin atitudinea, motivația demonstrată față de a rezolva anumite situații, putem observa comportamentul acestora, din care putem să deducem dacă manifestă interes față de activitățile în care ei folosesc sistemele lingvistice a limbii nematerne sau nu. Dar nu putem să trecem cu vederea peste situațiile în care acești copii de vârstă preșcolară, dependenți din punctul de vedere al vârstei de mediul familial care îl ocrotește, îngrijește și îl educă, unde ei comunică în limba maternă 100% din timp cu membri familiei (familii monolingve). Nu trebuie să uităm de mediul formal al grădiniței, al grupei, unde toți copiii vorbesc aceeași limbă maternă (grupe monolingve/aparținând unei minorități naționale),

[47] Kepinska, O., Caballero, J., Oliver, M., Marks, R., A., Haft, L., S., Zekelman, L., Kovelman, I., Uchikoshi, Y., & Fumiko, H., (Pub. Date 2023-02-02). Language combinations of multilingual are reflected in their first-language knowledge and processing Scientific Reports (IF 4.996), DOI:10.1038/s41598-023-27952-2 2 **https://www.nature.com/articles/s41598-023-27952-2** accesat la 6.02. 2023

subliniind că, în acest context, motivația pentru a folosi limba nematernă mai frecvent este scăzută, deoarece nu este o motivație intrinsecă ci mai degrabă o motivație extrinsecă, este ceva pe care copilul preșcolar îl primește extern, indiferent dacă sunt recompense negative sau pozitive. Putem aprecia că acești copii, neavând prea multe posibilități de a auzi, de a recepta și de a exersa această a doua limbă doar în cadrul formal, adică la grădiniță, chiar dacă manifestă același interes și au aceeași atitudine pozitivă față de activitățile în limba nematernă ca și preșcolarii din zonele cu diversitate lingvistică mai mare, nu au posibilitatea de a folosi cu aceeași frecvență a doua limbă sau limba nematernă. Din această cauză, ei nu au cum să acumuleze un bagaj de cunoștințe identic sau abilități lingvistice și de comunicare asemănătoare, exersate, ca și acei preșcolari care trăiesc în familii bilingve sau în medii cu o diversitate lingvistică mai mare.

Cu toții pot manifesta interes față de învățarea altei limbi sau față de învățarea limbii nematerne/ unei a doua limbi, dar progresul școlar al acestora la nivel de achiziții și exercițiu în domeniul comunicării în altă limbă decât cea maternă nu are același ritm, densitate, cuprins și nu au cum să dețină aceleași abilități chiar și dacă ei sunt la același nivel lingvistic din punctul de vedere al descrierii CECRL, standard internațional pentru definirea abilităților lingvistice. Cu toții pot fi la același nivel lingvistic PreA1 de exemplu sau A1, dar înțelegerea unui text ascultat, interacțiunea verbală (*exprimarea prin scris la această vârstă preșcolară 3-6 ani e evaluată prin simboluri, desene, imagini, alte modalități), poate fi diferit pe o scară de notare de la 1 la 10, îndeosebi când discutăm despre preșcolarii care trăiesc într-un mediu cu diversitate lingvistică (bilingv, multilingv) și între acei copii care trăiesc în medii monolingve.

Cunoscând implicațiile cognitive de amploare ale învățării limbilor străine sau a altei limbi decât cea maternă, mulți cercetători din sfera științelor cognitive cer un act de responsabilitate din partea societății, cu precădere a sistemului de învățământ. Din această perspectivă este important să se fundamenteze sistemul formal de învățare a altei limbi decât cea maternă și/sau a limbilor străine pe rezultate științifice, pentru a demasca abordările inadecvate.

Mai multe studii au confirmat că a învăța noțiuni noi folosind mai multe limbi nu duce la sărăcirea bagajului de cunoștințe. De fapt, potrivit unor studii, combinarea limbilor, și mai ales folosirea limbilor native într-un mediu de instrucție în care se vorbește o limbă străină, ar putea avea un impact pozitiv asupra sănătății cognitive a copiilor/elevilor și asupra procesului de învățare.

Atitudinea și argumentele din acest moment ale cadrelor didactice din învățământul preșcolar care predau în grupele cu predare în limbile minorităților naționale, cei care pun în practică rezultatele și metodele aplicate ale unor studii și cercetări în tema abordată este că, această combinare a limbilor trebuie aplicată în așa măsură încât niciuna dintre limbi să nu sufere deformări (*să nu stâlcim limbile*) și să ținem cont de caracteristicile individuale și de vârstă ale

copiilor preșcolari, deoarece aceștia sunt în perioada în care abia învață să se exprime în limba maternă.

Considerăm că profesorul din învățământul preșcolar care predă și coordonează o grupă de copii, oricare ar fi tipul unității de învățământ (cu program normal/program prelungit) și oricare ar fi limba de predare a grupei, trebuie să manifeste o atitudine pozitivă față de predarea și învățarea unei limbi nematerne, să fie un bun cunoscător și vorbitor al limbii predate ca limbă nematernă, să fie vorbitor nativ a limbii materne al copilului preșcolar, dacă predă la o grupă cu predare în limbile minorităților, pentru a-i înțelege în profunzime trăirile și statutul acestuia, pentru a-l ajuta să se facă înțeles în situațiile lingvistice, dar îndeosebi în activitățile zilnice. Cadrul didactic trebuie să aibă o atenție sporită la necesitățile acestuia în evoluția de dezvoltare, să fie modelul lingvistic pentru a-l ajuta să învețe în primul rând limba maternă, peste care sau pe lângă care, în paralel, poate clădi noțiunile celeilalte limbi nematerne sau o altă limbă străină. Să aibă capacitatea pentru a flexibiliza justificat toate intervențiile avute în demersul activităților didactice zilnice, să dețină competențe științifice, metodice și psihopedagogice, manageriale, competențe de evaluare, decizionale, relaționare și de formare, abilități de mediere și înțelegere culturală prin care, chiar dacă diferă nivelul său de experiență, debutant sau expert şi obiectul pe care-l predă, să faciliteze integrarea și incluziunea în societate a fiecărui copil cu care intră în contact în toate privințele, nu doar din punctul de vedere al disciplinei predate.

Pe scurt, ar trebui să promovăm metode validate științific și să încurajăm cercetările în domeniul învățării limbilor străine cu atenție sporită la limba nematernă în așa fel, încât să aducă rezultate eficiente în cadrul predării și învățării limbii române ca limbă nematernă, fără a îngrădi dreptul niciunuia de a învăța în limba maternă. Acest lucru este evidențiat în mod explicit în recenta Recomandare a Consiliului privind îmbunătățirea predării și învățării limbilor străine, propusă de Comisia Europeană, care subliniază nevoia clară de pedagogii multilingve, incluzive și inovatoare în care să se respecte limba, identitatea și unicitatea fiecărei minorități.

Apelăm din nou la CECRL, tocmai pentru a responsabiliza autoritățile din instituțiile educative în ceea ce privește modificarea opticii în instruirea lingvistică: „Astăzi nu se mai pune problema cunoașterii la perfecție a unei, a doua sau chiar a trei limbi luate izolat, etalonul de apreciere a gradului de cunoaștere fiind considerat ***„locutorul nativ ideal”***[48]**.**

Scopul actual este de a dezvolta un repertoriu comunicativ, în care sunt antrenate toate capacitățile lingvistice. Aceasta presupune, bineînțeles, că oferta de a preda limba română la grupele de preșcolari care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților propusă

[48] Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL). Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educaţie „Studierea limbilor și cetăţenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003, F.E.-P. Tipografia Centrală. p.11

pentru studiere de instituțiile educative ar trebui să fie diversificată. Responsabilitatea autorităților educative, a membrilor comisiilor de evaluare și a profesorilor nu poate să se limiteze la dobândirea de către elevi a unui anumit nivel de competență în domeniul unei sau altei limbi, la o anumită etapă de învățare, oricât de important ar fi acest nivel. În plus, din momentul recunoașterii că învățarea unei limbi este o muncă de o viață, dezvoltarea motivației, a capacității și a încrederii de a înfrunta o nouă experiență comunicativă, care depășește limitele mediului școlar, devine o necesitate primordială.

Din punct de vedere praxiologic, apreciem extrem de utile și recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine, apărute la Goethe-Institut în anul 1996, care au fost elaborate în colaborare cu numeroși experți din 22 de țări din lumea întreagă, cu scopul de a oferi învățământului timpuriu al limbilor străine un suport curricular general valabil atât cât este posibil. Recomandările de la Nürnberg sunt și astăzi valabile, fiind congruente cu concepția învățării pe tot parcursul vieții și cu cele patru scopuri principale ale Educației în secolul XXI, formulate în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001.

Plecând de la aceste direcții de dezvoltare, specialiștii UNESCO au conturat modelul educativ necesar de dezvoltat în contextul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care este axat pe concepția educației permanente şi vizează dezvoltarea a patru coordonate valorice ale conceptului de învățare: a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții, iar acest model a fost adoptat de către toate sistemele din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din România.

Studii naționale și internaționale dovedesc că învățarea timpurie a unei limbi străine, nematerne și așteptările în legătură cu aceasta sunt absolut întemeiate. Copiii dobândesc în condiții bune competențe elementare de comunicare și de conștientizare a limbii. S-a dovedit că aceste succese sunt dependente de condițiile pedagogice și didactice, de politica de promovare a limbilor. Condițiile-cadru de învățare timpurie a altor limbi decât cea nematernă sau a limbilor străine sunt influențate în mare măsură de deciziile privind educația și politica limbilor care se iau în afara locurilor de învățare, grădinițe sau școli primare.

Ofertele de învățare a limbii române pentru copiii din grupele cu predare în limbile minorităților, trebuie să fie asemănătoare cu oferta de învățare a limbilor străine pentru copii mici, trebuie să acționeze astfel încât să-i sensibilizeze pentru limba avută în vedere şi să îi motiveze să comunice în noua limbă încă străină.

Termenul de limba română ca nematernă[49], folosit în primul rând din rațiuni de economie lexicală, cu scopul de a desemna manifestarea complexă a existenței bilingve în contextul însușirii

[49] Tódor, E.-M., (2020). Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate. Editura Scientia, Cluj Napoca. p.15-16

limbii române în școli sau grupe/clase cu limba de predare în limbile minorităților naționale, de subiecți provenind din medii lingvistice variate: predominant monolingve, bilingve, respectiv multilingve. În cazul acestor copii/elevi/persoane, limba română are un statut special, prezentând caracteristici achiziționale specifice, diferite atât de cea a limbii materne, cât și de însușirea limbilor străine. Sintagma folosită în ghid (cea de *limba română ca nematernă*) se bazează pe bibliografiile și studiile recente efectuate în acest sens de către prof. dr. Tódor M.E. (2020), pe argumentele gramaticii contrastive şi a lingvisticii aplicate care accentuează faptul că traseul parcurs în însușirea limbii, în acest caz, nu e similar cu cel al însușirii limbilor străine, căci este vorba – într-o pondere calitativă variată – de limba de mediu a subiectului analizat, de contextul socio-cultural al inserției sale sociale. În același timp, acest traseu diferă de cel al limbii materne, căci desemnează însușirea unei limbi noi care se adaugă şi se raportează la limba (şi cultura) de bază a individului (existând chiar şi posibilitatea schimbării statutului celor două limbi, pe parcursul experiențelor existențiale)[50]. Această formă/ sintagmă a fost agreată și susținută și de Curriculumul pentru educația timpurie - 2019, Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019.[51]

În prezent există posibilitățile instituționale în învățământul preuniversitar de masă românesc pentru predarea limbii române ca limbă nematernă. În grădinițele la grupele cu predare în limbile minorităților naționale, cadrele didactice sunt de specialitate și cunoscătoare ale limbii române, dispuse să participe la cursuri de formare continuă spre a cunoaște noi modalități eficiente de predare a limbii române, ca limbă nematernă. Succesul este mai promițător pentru o ofertă de învățare mai intensivă ca timp, comparativ cu una extensivă, ceea ce este posibil la nivel național, deoarece oferta curriculumului pentru educația timpurie din România, modificată în anul 2019, permite prin planul de învățământ acest tip de învățare a limbii române ca limbă nematernă fără a obliga cadrul didactic să desfășoare activități în limba nematernă doar într-un anumit interval orar, ci în orice moment al zilei.

În consecință, se vor prelua în oferta de predare a limbii române pentru grupele cu predare în limbile minorităților naționale conținuturi potrivite vârstei şi corespunzătoare intereselor individuale. Cu cât este la o vârstă mai timpurie copilul, cu atât este mai importantă o relație emoțională față de obiectul de învățat și o identificare cu educatoarea sau persoana care îl învață. Dacă în mediul de învățare copilul se simte bine şi eliberat de teamă şi presiune, el va participa mult mai activ la procesul de învățare, corespunzător curiozității lui copilărești. Pe această bază sunt utile toate ofertele de învățare orientate pe acțiune, care comunică prin joc conținuturi

[50]Tódor, E.-M., (2020). Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate. Editura Scientia, Cluj Napoca. p.16

[51]Curriculum pentru educația timpurie[1]-2019. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, (p.22).

interesante, care permit experimente, care invită la mișcare și creativitate, pe scurt: care oferă copilului posibilități de desfășurare (dezvoltare) variate.

RECOMANDĂRI pentru abordările învățării limbii române nematerne și a limbilor în grupele cu predare în limbile minorităților prin prisma tuturor actorilor implicați în procesul de predare-învățare-evaluare (profesori, preșcolari, autori de manuale/ghiduri, părinți, comunitate) pentru a observa o atitudine pozitivă față de învățarea limbii române la preșcolari:

1. Ofertele de predare a limbii române ca limbă nematernă trebuie croite în ce privește scopurile, conținuturile și metodele, pe experiența şi premisele grupei de învățare;
1. Conceptul de activitate trebuie să corespundă premiselor, posibilităților și nevoilor fiecărui preșcolar în parte;
2. Oferta de predare a limbii române ca limbă nematernă trebuie să se racordeze la universul copiilor şi prin folosirea unor teme semnificative, relevante pentru ei, să se extindă şi premisele pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba nematernă în domeniul extralingvistic.
3. Învățarea timpurie a altei limbi decât cea maternă trebuie să aibă mereu în vedere că - indiferent de particularitățile regionale și locale care își pun amprenta pe oferta educațională - copiii reacționează și învață într-un mediu personal, conform dezvoltării individuale și reacționează, manifestă interes în funcție de reperele fundamentale ale dezvoltării acestora, într-un mod holistic.
4. Abordarea învățării integrate a limbii române nematerne poate fi privită drept o metodologie, o abordare pedagogică, o practică educațională inovatoare într-un context propriu sau pur și simplu ca o activitate, un proiect inter-/transdisciplinar care cuprinde diverse domenii de dezvoltare în care se integrează acele domenii experiențiale, domenii de dezvoltare personală și alte domenii ce țin de cultură - literatură, muzică, arte plastice, dans, obiceiuri, tradiții; istorie; geografie, etnologie, religie etc., arii de studiu cu care se vor întâlni copiii pe parcursul evoluției școlare mai târziu în cazul învățării unei limbi, în scopul însușirii de noi conținuturi.

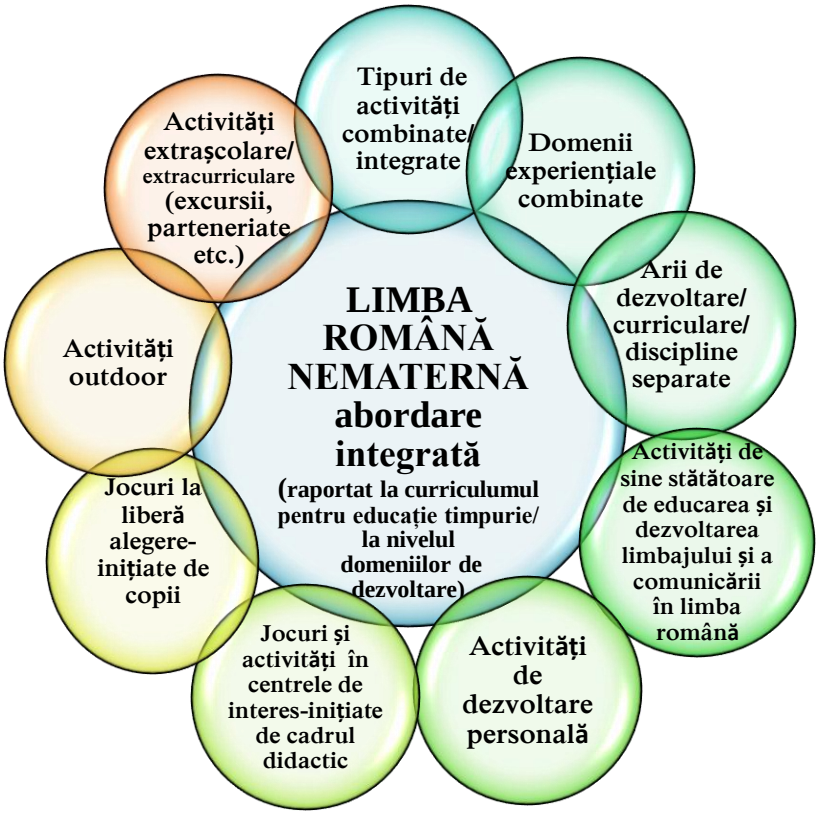


Figura nr. 2. LIMBA ROMÂNĂ NEMATERNĂ - abordare integrată în grupele cu predare în limbile minorităților (raportat la curriculumul pentru educație timpurie și la nivelul programului educațional ca ansamblu structurat (la nivelul tipurilor de activitate didactice și extracurriculare)

- Învățarea integrată a conținutului și studierea limbii nematerne reprezintă un mod de învățare, în care însușirea și cunoașterea limbii respective (în cazul nostru, a limbii române ca limbă nematernă) nu este doar un scop în sine, ci mai degrabă un mod de a acumula, odată cu învățarea ei, cunoștințe despre cultura, obiceiurile, tradițiile naționale, stilul vestimentar, bucătăria tradițională, istoria (memoria) națiunii, normele comportamentale, valorile culturale și naționale. Astfel, **învățarea integrată reprezintă o balansare între limbaj și conținut în activitățile de învățare.** Esența învățării unei limbi constă nu în a pune accent fie pe conținut, fie pe limbă, ci în a le îmbina armonios[52].
- În ceea ce privește modul de organizare a procesului de învățare a limbii, cadrele didactice trebuie să ofere subiecte/teme de studiu/situații de învățare etc., din care preșcolarii să poată accesa idei, noțiuni, concepte, și să utilizeze diverse tehnici și strategii, care i-ar ajuta să-și dezvolte cunoștințele în domeniul (subiectul) abordat și, respectiv, să folosească adecvat vocabularul aferent. La baza conceptului învățării integrate ar trebui puse câteva principii fundamentale. Aceste patru elemente principale sunt: ***conținut, comunicare, cunoaștere și cultură (4 C***). Toate aceste patru elemente (4C) sunt interconectate și apar

[52] Flaiser, M., (2013). Primii pași în învățarea limbii române. The first steps in learning the Romanian language. Les premiers pas dans l'apprentissage de la langue roumaine. Editura Universității „Al. I. Cuza", Iași. p.6

în contexte specifice, în mare parte și cu aproximația cadrului didactic de la aceste grupe, așa cum se prezintă în Tabelul 4:

Tabelul nr. 4. Modelul învățării integrate a conținutului și a limbi[53] [B.1]

CONȚINUT: Limba se învață prin conținut orientat spre subiect, oferit într-o manieră care să încurajeze învățarea naturală activă. Accentul, în învățarea limbii, se pune NU pe structură sau gramatică, ci pe utilizarea limbii în contexte de viața reală (pentru rezolvarea de sarcini/situații de comunicare).	**COMUNICARE**: Accentul se pune pe educație lingvistică pentru o comunicare eficientă. Limbajul este folosit ca un mijloc de realizare de sarcini, de rezolvare a problemelor, de elaborare de proiecte, precum și pentru exprimarea ideilor axate pe utilizare imediată.
COGNIȚIE/CUNOAȘTERE: Învățarea se realizează din interacțiunea cu ceilalți, din propriile experiențe, atunci când preșcolarul este direct implicat într-un eveniment, activitate, situație de învățare (abordare experiențială). Procesul de cunoaștere se constituie din implicarea activă a preșcolarului în activități, în rezolvarea de probleme, acceptarea provocărilor și reflectarea asupra lor, înțelegerea acestora prin experiența trăită.	**CULTURĂ**: Învățarea limbii române ca limbă nematernă înseamnă dobândirea de cunoștințe, înțelegerea și cunoașterea celorlalte culturi prin și împreună cu înțelegerea și cunoașterea propriei culturi, a identității dar și a sentimentului național. Limba, înțelegerea culturală, implicarea cognitivă și de gândire sunt toate conectate la conținutul și contextul învățării limbii române în procesul de instruire.

- Învățarea integrată nu se poate limita la căutarea și prezentarea unui model sau la aplicarea de modele. Trebuie să luăm în considerare faptul că învățarea limbii române se desfășoară în diverse medii lingvistice și contexte culturale, fiecare având specificul său. **Conceptul învățării integrate deplasează atenția de la predare către învățare**, astfel încât, în procesul de instruire, preșcolarul va fi plasat în diverse situații comunicative de instruire, în care i se va solicita să interacționeze pentru a rezolva diverse probleme. În acest mod, copiii își vor forma deprinderi reale de a gândi și comunica în limba nematernă.

5. Prin naivitatea şi spontaneitatea lor, copiii sunt deosebit de încântați și deschiși față de activitățile cu jocuri. Curiozitatea copilărească, în mod normal ridicată, îndemnul la explorare, dorința de învățare și capacitatea de recepție a copiilor trebuie să fie folosite în activitățile practice, manuale şi prin experimentare.
6. Copiii se orientează în timp şi spațiu pe baza realității înconjurătoare. Într-un mediu înconjurător nedefinit ei au nevoie de impulsuri stimulative.
7. Pentru a înțelege, copiii au nevoie de ilustrări concrete. Faptele abstracte pot să le înțeleagă doar de la o anumită vârstă. Prin urmare, ocaziile și procedeele de învățare orientate pe acțiune și situații concrete sunt hotărâtoare pentru succesul învățării și pentru a spori plăcerea de a învăța, prin care se poate măsura și atitudinea pozitivă față de limba nouă, în acest caz limba română ca limbă nematernă.

[53] Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010). CLIL Content and Language Integrated Learning. Editura Cambridge University Press, Cambridge. p.305.

8. Copiii se pot concentra pentru o scurtă perioadă de timp; Capacitatea de memorare, de obicei bună a copiilor, trebuie exersată sub formă de joacă şi dezvoltată în continuare.
9. Atitudinea, de obicei deschisă a copiilor, invită la activităţi cu teme interculturale.

Succesele în învățarea timpurie a limbilor străine și/sau nematerne apar în dinamica lor diferențiate individual, decurg însă în principiu după anumite tipare. Încă nu există date uniforme privind secvențele precise ale fazelor sau etapelor de învățare timpurie a unei limbi. Modelul Piaget[54] bazat pe multe cercetări empirice este și astăzi supus întrebărilor și criticilor, la fel ca și alte modele.

Observatorul European al Plurilingvismului (OEP) delimitează trei nivele de întrebuințare a limbii în cadrul funcționării ei sociale:

• limba maternă (la langue maternelle) – limba vorbită acasă, în familie;

• limba de școlarizare (la langue de scolarisation), care poate fi și alta decât limba maternă;

• limba (sau limbile) de socializare (la langue (ou les langues) de socialisation).

Triada limba maternă – limba de școlarizare – limba de socializare ia contururi specifice în context european, unde fluxurile migratorii sunt substanțiale.

Cercetătorii și practicienii susțin că, cu cât învățăm mai devreme o a doua limbă, cu atât însușirea ei este mai ușor de realizat, și, respectiv, rezultatele sunt mai bune. De aici se desprinde lesne adeziunea noastră la părerea privind susținerea abordării integrate a limbii române în activitățile zilnice în grupele cu predare în limbile minorităților naționale de nivel preșcolar.

În literatura de specialitate, *bilingv precoce*[55] este considerat copilul care învață, concomitent cu limba maternă, o a doua limbă, înainte de vârsta de aproximativ zece ani (explicațiile sunt de natură neurolingvistică), iar ceea ce învață copilul ulterior (în materie de limbă, desigur) reprezintă *bilingvismul tardiv*. Pe bună dreptate, a deveni bilingv după perioada de pubertate este mai complicat, dar, în mod categoric, nu este imposibil. Mai amintim aici că un copil se află într-o situație favorabilă învățării, întrucât el nu se va complexa dacă va greși și, respectiv, nu se va inhiba în dorința de comunicare cu semenii săi, iar dacă va fi corectat cu măiestrie, nu se va simți lezat, lucru mai dificil de acceptat către adulți. O problemă mult discutată în cazul bilingvismului precoce este chestiunea referitoare la perioada în care este recomandat ca un copil să înceapă să învețe cea de a doua limbă: după ce este bine fixată (cunoscută) prima, adică limba maternă (bilingvism consecutiv) sau ar fi posibilă (și recomandabilă) învățarea simultană a două limbi (bilingvism simultan). Răspunsurile la această problemă sunt împărțite, și, cu certitudine, nu sunt definitive (irevocabile), chiar dacă au suficient suport științifico-metodologic. Studiile de dată

[54] https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/default.shtml#Modell accesat la 7.02.2023.
[55]Codreanca, L., (2017). Ecologia limbii. articol în REVISTA LIMBA ROMÂNĂ, Nr. 5-6, anul XXVII, Sociolingvistică. Chișinău. https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3446 accesat la 16.02.2023
https://limbaromana.md/index.php?go=numar&n=84 acesat la 10.02.2023

recentă arată că învățarea simultană sau din perspectivă integrată a două limbi este nu doar benefică, ci și rațională, deoarece, prin solicitarea intelectuală sporită, stimulează creierul în sens pozitiv, favorizând, astfel, și dezvoltarea cognitivă. Specialiștii în domeniu recunosc, de comun acord, că a „jongla" cu două coduri lingvistice nu e un lucru ușor, dar, cu siguranță, nu este un aspect de neglijat. Dimpotrivă, acest demers didactic constituie un bun exercițiu de relativizare și de deschidere, iar copiii experimentează în mod judicios ambele componente.

Astăzi este stabilit că oamenii pot învăța oricând una sau mai multe limbi. Rezultatele cercetărilor privind însușirea limbilor nematerne și/sau străine și cercetările asupra funcțiilor creierului au indicat că însușirea unei limbi trebuie să se promoveze de timpuriu. Se poate dovedi că până la vârsta de șase ani se poate dobândi fără accent o a doua limbă (străină). Limba maternă este cheia pentru a învăța a doua limbă. În perioada preșcolarității, când copiii învață o altă limbă decât cea maternă și ei trebuie „să-și lase" limba maternă deoparte, dezvoltarea lor este inhibată. Până la pubertate, sintaxa și morfologia se pot dobândi mai ușor decât mai târziu.[56] Pe de altă parte succesul la învățătură al copiilor este influențat de mulți alți factori și când vorbim de predare și învățarea unei alte limbi decât cea maternă. Dintre aceștia enumerăm calitatea cadrelor didactice și a materialului didactic folosit sau durata și intensitatea contactului cu limba nou predată.

Pentru a avea rezultate pozitive și pentru a avea posibilitatea să observăm manifestări atitudinale pozitive ale copiilor în procesul de învățare timpurie a unei limbi nematerne/străine, trebuie să ținem cont de următoarele recomandări:

1. Procesul de învățare timpurie a unei limbi nematerne și/sau străine trebuie privit într-o legătură strânsă cu dezvoltarea limbajului în limba maternă;
2. În timpul procesului de învățare a limbii, copilul trebuie sa aibă suficiente ocazii de verificare a noilor cunoștințe într-o interacțiune socială, ca de exemplu cadre didactice, colegi, părinți, persoane din anturajul copiilor din afara grădiniței;
3. Înțelegerea faptului evident că procesul de însușire a limbii se realizează în etape, necesită o schimbare a gândirii referitor la greșelile care se fac în vorbirea limbii iar greșelile sunt pași în dezvoltare pe drumul însușirii limbii și trebuie tratate cu răbdare și prudență ca un aspect legitim al procesului de învățare;
4. Educatoarea și/sau cadrul didactic trebuie să înțeleagă greșelile ca o declarare a stadiului procesului de însușire a limbii nematerne/limba a doua și/sau limba străină și să și le facă utile pentru sprijinirea copilului în continuare.

[56]Apeltauer, E., Hoppenstedt, G., (2010). Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Editura Bildungsverlag EINS, Köln. p. 36 https://c.wgr.de/f/onlineanhaenge/files/046cb719c9a7c30f5b335cc6719a0d8a471135b62cc442a57c13aa0049be6f0e.pdf accesat la 11.02.2023

5. Cadrele didactice/educatoarele care predau la grupele cu predare în limbile minorităților au menirea, de a-și forma propriile modele de predare și învățare, care vor avea o influență definitorie asupra învățării culturii, în general, și asupra învățării limbi române, în special;
6. Este necesar ca educatoarele să conceptualizeze și un model propriu de predare-învățare-evaluare, în dependență de situația sociolingvistică, culturală, ținând cont și de documentele curriculare, de descriptorii de comprehensiune a copiilor din grupă, oferind posibilitatea copiilor să-și evalueze aptitudinile de comunicare pe parcursul procesului de învățare și să monitorizeze procesul de atingere a obiectivelor stabilite (să noteze progresul lingvistic și sociolingvistic al preșcolarilor: *ce trebuie să știe, să spună/să deseneze, să înțeleagă preșcolarii, cum utilizează limba nematernă, după parcurgerea unui anumit număr de activități etc)*.

În perioada de grădiniță și începutul școlii, copiii nu sunt încă stabili emoțional. Ei învață pentru prima dată să existe într-o ambianță care este în afara mediului familial cunoscut. Ei leagă primele prietenii, întâlnesc persoane noi, au diferite experiențe personale. Această situație încă străină, coroborată cu noile sunete ale limbii străine pentru cei care în mediul familial, dar nici în mediul social apropiat nu prea aud limba nou învățată, limba nematernă și/sau străină, necesită o abordare sensibilă, care ia în considerare îndeosebi aspectul emoțional al dezvoltării copilului.

Copiii au nu numai aptitudini specifice ci și nevoi foarte precise care ar trebui integrate în învățarea timpurie a limbilor, chiar dacă vorbim de a doua limbă, de limba română ca limbă nematernă sau alte limbi străine, pentru ca preșcolarul să se simtă bine și procesul de învățământ să fie unul de succes.

Un copil are nevoie: să se simtă protejat în mediul de învățare, să primească și să poată arăta el însuși afecțiune, să exprime sentimentele, să se bucure și să facă altora bucurii, să se înțeleagă cu ceilalți, să comunice, să se joace, să fie activ, să se miște și să poată zburda, să se exprime oral; să aibă experiențe reușite și să fie lăudat, să afle, să trăiască, să învețe, să descopere noutăți, să cerceteze activ, să imite noile experiențe în joacă, să joace roluri și astfel să prelucreze emoțional conținuturile.

La stabilirea și în aplicarea obiectivelor, conținuturilor și metodelor specifice învățământului timpuriu al limbilor nematerne și/sau străine, o educatoare sau un cadru didactic trebuie sa aibă mereu în vedere nevoile copilului. Nu este de ajuns doar să îngrijim copilul, cum nu este de ajuns doar să-l hrănim sau să-l învățăm lucruri noi. Copilul are nevoie simultan și de hrană sănătoasă, și de îngrijire atentă, și de atenție și de căldură, și de stimulare, și de încredere, și de răbdare, și de un mediu prielnic în care să se dezvolte etc, fiecare la timpul potrivit. Știrbirea vreuneia dintre aceste condiții, în această perioadă timpurie de viață, are consecințe pe termen lung.

2.4. Strategii de realizare pentru activitățile de comunicare și însușire a limbii române pentru preșcolarii din grupele de preșcolari cu predare în limbile minorităților naționale

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculumului care prevede sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din diferite domenii ale dezvoltării și a cunoașterii, astfel încât să se asigure că preșcolarul achiziționează o imagine coerentă unitară despre lumea reală. Curriculumul pentru educație timpurie cu o viziune integrată, presupune crearea de conexiuni semnificative între cele șase teme de studiu, domenii de dezvoltare, dimensiuni ale dezvoltării, comportamente care sunt de regulă formate separat în interiorul disciplinelor. Aceste teme sau modele de comportament, premise ale competențelor, au o puternică legătură cu viața cotidiană a preșcolarilor și își propun direct sau indirect să contribuie la formarea unor valori și atitudini.

În acest context, opinăm că metoda abordării integrate a conținuturilor poate fi luată drept bază în conceperea procesului de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă nematernă în instituțiile cu program în limbile minorităților naționale. Argumente psihopedagogice în favoarea învățării integrate a limbii române nematerne la etapa preșcolarității sunt multiple.

Considerăm că prin metoda învățării integrate, dar și prin planificarea și desfășurarea unor activități de sine stătătoare realizate la grupele cu predare în limbile minorităților naționale, copiii vor putea însuși limba efectiv și afectiv, se vor implica și participa în procesul de învățare prin antrenarea unor surse și mijloace cât mai variate, cu ajutorul experiențelor diverse ale învățării prin descoperire. Pentru ca procesul de predare-învățare să fie eficient, pe lângă cunoașterea procesului educațional, este necesară cunoașterea strategiilor didactice, a metodelor, procedeelor și formelor de organizare a activităților.

Strategia didactică reprezintă modul de îmbinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor, tehnicilor, formelor de organizare a activității, ales de cadrul didactic în funcție de condiții și de nevoile celui educat. În cadrul activității la grupă, strategia didactică constituie actul de creație al educatoarei și uneori al preșcolarilor înșiși, precum și condițiile creșterii eficienței procesului didactic concret.

Strategia didactică este un termen unificator, integrator, în care regăsim sarcinile de învățare cu situațiile de învățare, reprezentând un sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective. În orice act pedagogic, aceasta ocupă un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Ea este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării-învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate. Astfel, strategia prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare. În acest fel, prin

proiectarea strategică se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea didactică. Strategiile didactice presupun combinarea (dezirabil optimă) a tuturor elementelor procesului instructiv-educativ în condiții/contexte concrete. În calitate de elemente faptice, metodele sunt elemente inseparabile ale strategiilor. Cu alte cuvinte, strategia nu se confundă cu metoda sau cu metodologia didactică, deoarece acestea din urmă vizează o activitate de predare-învățare-evaluare, în timp ce strategia vizează procesul de predare ca întreg, nu o secvență de predare.

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care cadrul didactic îi ajută pe copii în dobândirea de cunoștințe și dezvoltarea capacităților intelectuale, este un ansamblu de acțiuni și operații de predare, care reunește sarcinile de învățare cu situațiile de învățare, reprezentând un sistem complex și coerent de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, pe baza cărora cadrul didactic elaborează un plan de lucru cu copiii, în vederea realizării învățării eficiente[57].

Principalele *componente* ale strategiei didactice sunt:

- sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității educaționale;
- sistemul metodologic, metode și procedee didactice;
- sistemul mijloacelor de învățământ, a resurselor utilizate;
- sistemul obiectivelor operaționale.

Strategia didactică este o combinare și organizare optimă a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a activității în vederea realizării obiectivelor propuse, iar tehnicile și metodele de predare sunt legate de aceste obiective și principii**.**

2.4.1. Strategii didactice

Strategiile didactice se clasifică după mai multe criterii, în funcție de activitatea dominantă în procesul instruirii[58]:

- **Strategii didactice de predare**, care pot fi:

• de prezentare, de urmărire a unor norme, prescripții, reguli de tip algoritmic, prin expunere, explicație, demonstrație, programare, exercițiu;

• de activizarea copiilor în predare, prin intercalarea metodelor și procedeelor activ-participative, a muncii independente sau în grupuri mici;

• de combinare a celor două modalități de predare, în variate proporții de asamblare;

• de combinare a predării în mod expozitiv cu sarcini de învățare euristică (de descoperire), prin metode expozitiv-euristice.

[57] Oprea, C. L., (2009). Strategii didactice interactive - repere teoretice și practice. Ediția I In. 2006, Ediția a II-a In. 2007, Ediția a III-a revizuită și adăugită, In. 2008, Ediția a IV-a. Editura Didactica si Pedagogica, București, p.150

[58]Păcurari, O., (coord.). (2003). Strategii didactice inovative. Editura Sigma, București., p. 46

- **Strategii didactice de învățare:**

• algoritmică: prin imitare de modele date; prin repetare, exersare, memorare; prin cunoaștere concret-intuitivă; prin algoritmizare, pas cu pas;

• euristică: prin observare nemijlocită; prin rezolvare de probleme deschise; prin experimentare; prin dezbateri, dialoguri euristice; prin cercetări în grup; prin simulare, modelare, aplicaţii; prin tehnici de creativitate;

• mixtă (prin combinarea celorlalte moduri).

- **Strategii didactice de evaluare:**

Strategiile de evaluare reprezintă modalitățile sau tipurile specifice de integrare a operațiilor de măsurare-apreciere-decizie în activitatea didactică educativă, integrare realizabilă la diferite intervale de timp (scurt, mediu, lung) și în sensul îndeplinirii unei funcții pedagogice specifice.

În teoria și practica educațională se disting trei strategii de evaluare:

- *evaluarea inițială/predictivă* pentru identificarea nivelului de dezvoltare a copiilor din grupă, a capacităților de învățare momentane și de perspectivă; abilitățile necesare pentru însușirea cunoștințelor, deficiențele și dificultățile reale care apar în activitatea de învățare;
- *evaluarea continuă/formativă,* este axată pe proces şi este internă, care se realizează predominant pe parcursul desfășurării procesului didactic, cu scopul de a verifica sistematic progresul înregistrat de copii**,** a reglărilor și autoreglărilor pedagogice operate în termen de corectare imediată respectiv de ameliorare, ajustare;
- *evaluarea sumativă/finală* are ca obiectiv verificarea capacității de sinteză privind cunoașterea întregii materii care a fost studiată, se realizează de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire, la finalul unui ciclu de învățământ.

Strategiile didactice trebuie adaptate în așa fel încât să asigure copiilor preșcolari posibilități și situații de învățare necesare dezvoltării. *Metodele și conținuturile* trebuie să răspundă atât intereselor, nevoilor și cerințelor individuale cât și celor de grup. În timpul activităților trebuie creată o atmosferă de lucru care să stimuleze disponibilitățile spre acțiune, într-un cadru psihopedagogic afectiv pozitiv. Aceasta poate fi realizată prin abordarea interdisciplinară a conținuturilor, prin antrenarea copiilor în activități de învățare prin cercetare, prin cooperare, folosind cu precădere metodele activ-participative, interactive, antrenante.

Învățarea limbii române în perioada preșcolarității sau în etapa educației timpurii ca și limbă nematernă în unitățile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, este prescris de curriculumul pentru educație timpurie 2019, evidențiind abordarea holistică a procesului de predare și învățare, accentuând eficientizarea procesului de învățare a limbii române în sistemul educațional, cu scopul de a sublinia importanța acordată limbii române ca limbă de

stat. În context, alegerea celor mai bune modalități de valorificare a procesului de învățare a limbii române joacă un rol important în atingerea scopului stabilit, deoarece de strategiile alese și de condițiile de învățare va depinde în mare măsură atingerea scopurilor scontate. Strategiile didactice sunt realizate cu ajutorul metodelor de predare și învățare: informative și activ-participative, verificare și evaluare.

Strategiile didactice interactive sunt eficiente în grădinițele de copii, mai ales în cadrul activităților de limba română, promovând metodele interactive, deoarece au un caracter activ-participativ, dezvoltând abilitățile de cooperare și eficientizând comunicarea. Cadrul didactic nu poate să se limiteze doar la cunoștințele, deprinderile și atitudinile pe care copiii trebuie să și le însușească și să le dezvolte în vederea utilizării limbii, ci trebuie să analizeze procesele de achiziție și de învățare a limbii, precum și metodele și procedeele de predare.

Factorii care determină selectarea unei anumite strategii didactice ținând cont de particularitățile de vârstă sunt: metodele și procedeele, resursele, mijloace de învățare, formele de organizare și timpul alocat.

2.4.2. Metode de predare a limbii române în educația timpurie/în învățământul preșcolar în grupele cu predare în limbile minorităților din România

Metoda este procedura utilizată pentru atingerea scopului educațional stabilit. Scopul său este de a încuraja copiii să se implice în activități.

Metodele de predare sunt componente permanente, recurente ale procesului educațional, parte a activităților cadrului didactic și a copilului, care sunt utilizate organizate în strategii diferite și scopuri diferite.

În grădiniță se urmărește formarea capacității de comunicare în limba română prin dialog, observare, pronunțare, denumire, memorare, alcătuire de mesaj, ordonare și recunoaștere.

Metodele didactice fac parte din condițiile externe ale învățării, sunt elementele de bază al strategiilor didactice și determină eficacitatea însușirii. De aici rezultă importanța alegerii metodelor adecvate fiecărei activități didactice. După funcția didactică, metodele se clasifică astfel:

a) metode de predare și comunicare;

b) metode de fixare și consolidare;

c) metode de verificare și apreciere a rezultatelor;

Metodele didactice au fost clasificate în literatura de specialitate după mai multe criterii. Din punct de vedere istoric au fost diferențiate :

a. Metodele tradiționale sau clasice

b. Metodele moderne

În vederea eficientizării procesului de învățare, *Ioan Cerghit (In. Metode de învățământ. Editura Polirom 2006. p. 98-99)* realizează o analiză comparativă între **metodele clasice și cele moderne** având în vedere caracteristicile și diferențele esențiale ale acestora:

Tabelul nr. 5. Analiză comparativă între metodele clasice și cele moderne[59] [A.10]

Metode clasice sunt *receptive*, bazate pe activități reproductive;	**Metode moderne** sunt *activ-participative* adică propun o cunoaștere *dobândită prin efort propriu*;
sunt orientate spre *produs*, prezintă știința ca o sumă de cunoștințe finite;	își îndreaptă atenția spre *procesele prin care elevii ajung la elaborări personale;*
sunt *abstracte* și *formale;*	pun accent pe contactul direct cu realitatea, sunt *concrete*;
au prea puțin caracter aplicativ;	cultivă spiritul aplicativ, practic și experimental;
impun o *conducere rigidă a învățării*,	încurajează *munca independentă, inițiativa, creativitatea;*
impun un control *formal*;	stimulează efortul *de autocontrol, de autoevaluare, de autoreglare* la elevi;
promovează *competiția;*	stimulează *cooperarea;*
se bazează pe o *motivație extrinsecă* cu elemente de frică, constrângere;	*motivație intrinsecă* ce izvorăște din actul învățării, din bucuria succeselor obținute;
întrețin *relații rigide, autocratice (autoritariste)* între profesori şi elevi;	raporturile profesor-elevi se apropie de condițiile vieții sociale și de cerințele psihologice ale tânărului în dezvoltare, promovând *relații democratice*, care intensifică aspectele de cooperare;
profesorul este transmițător de cunoștințe;	profesorul este organizator, îndrumător, facilitator, animator;
disciplina învățării este impusă prin constrângere.	disciplina învățării derivă din organizarea rațională a activității

O altă abordare comparativă a metodelor este prezentată în Tabelul 6. Analiza comparativă a metodelor realizată de Dana Jucan în *Teoria și metodologia instruirii*, 2021, se prezintă astfel:

Tabelul nr.6. Analiză comparativă a metodelor, caracteristicile ale acestora[60] [A.22]

➢ **METODE TRADIȚIONALE**	❖ **METODE MODERNE**	❖ **METODE INTERACTIVE**
Caracteristici		
▪ pasive, verbale; ▪ se transmit cunoştinţe "*gata făcute";* ▪ preşcolarul este simplu receptor de informaţii; ▪ mecanismul predilect al învăţării este memorarea;	▪ activ- participative; ▪ cunoştinţele sunt redescoperite, elaborate; ▪ preşcolarul cucereşte cunoştinţele prin efort propriu; ▪ învăţarea angajează operaţiile gândirii şi rezolvări de probleme.	▪ integrează în sisteme didactice variate metode verbale, iconice, active; ▪ stimulează participarea activă (personală) şi interacţiunea cu colegii şi educatoarea ▪ învăţarea presupune documentare, evaluare,

[59] Cerghit, I.., (2006). Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași p. 98-99.
[60] Jucan, D., (2021). Teoria și metodologia instruirii, Curs elaborat pentru PIPP, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj Napoca. p.85

▪ profesorul este actorul principal, *"magister dixit"*		schimb de opinii şi rezolvări de probleme.
Exemple		
▪ povestirea, expunerea, prelegerea, explicația etc.	▪ problematizarea, studiul de caz, modelarea etc.	▪ sisteme metodologice integrate.

În realitate, aceste metode pot fi clasificate după criterii diferite în mai multe tipuri de categorii didactice, concomitent: de exemplu metoda expunerii este clasică, pasivă, algoritmică, verbală, frontală, bazată pe receptare. Metoda problematizării este modernă, activă, euristică, individuală, de grup, care aparține preponderent descoperirii dirijate.

Metodele didactice nu se folosesc în stare pură ci în combinații cu alte metode, tehnici și procedee, în situații educaționale diverse pentru a răspunde solicitărilor diferite ale procesului de predare-învățare-evaluare. Astfel, metodele tradiționale nu pot fi scoase pur și simplu din activitatea didactică, din procesul de predare-învățare la nivelul preșcolar, în ciuda numeroaselor critici ce li se aduc. Sistemul metodelor de învățământ al școlii contemporane nu a exclus metodele pe care le denumim clasice, dar a îmbogățit registrul modalităților învățării, a acordat un loc mai important metodelor active de învățământ, creând posibilitatea combinării metodelor și mijloacelor diferite. Este eronat să afirmăm că metodele tradiționale nu sunt eficiente, iar cele moderne sunt eficiente. Eficiența unei metode depinde de modul în care ea este valorificată în contextul didactic, de influența pe care o are asupra rezultatelor școlare/ asupra progresului individual al copiilor, de cantitatea de efort intelectual și practic, de volumul de timp investit de copil/elev și de educatoare/profesor.

Educația și învățarea sunt un act de comunicare, care înseamnă de fapt, utilizarea cuvintelor, prezentarea faptelor, a proceselor, ceea ce implică firește nevoia de exprimare în propoziții, de integrare conceptuală prin intermediul cuvântului, având o mare flexibilitate. Ea conferă cadrului didactic spontaneitate, posibilitatea de selecţie a mesajului în funcţie de specificul temei, de nivelul şi repertoriul auditoriului, de disponibilităţile de timp etc.

Metode de predare tradiționale

Principalele metode de predare în grădiniță în dezvoltarea limbajului în limba română pentru grădinițele cu predare în limbile minorităților:

Observația se aplică atât ca tip de activitate, cât și ca metodă utilizată în dezvoltarea limbajului. Prin observare, preșcolarii dobândesc reprezentări clare despre obiectele și fenomenele

lumii înconjurătoare. Observația trebuie dirijată pas cu pas, educatoarea având un rol deosebit de important în accentuarea caracterului activ al percepției. Cadrul didactic permanent stimulează gândirea copiilor prin întrebări de tipul (respectând particularitățile de vârstă și nivelul de dezvoltare a copiilor): *cine..?, ce..?, care..?, unde..?, când...?, cum..?*

Noua programă a accentuat ideea de folosire a contextului ludic și a învățării active în stimularea rutei individuale a învățării, fapt care presupune și propune o altă abordare educațională. Această orientare se bazează pe folosirea metodei proiectelor tematice de grup, selectate, proiectate şi elaborate cu ajutorul copilului şi în care brainstorming-ul, lucrul în echipă şi acţiunea directă a copilului cu mediul sunt mijloacele de bază ale procesului de predare – învăţare – evaluare. Astfel, etapele de proiectare ale unei tematici abordate cu preșcolarii permite cadrului didactic o colaborare strânsă cu părinții, având posibilitatea să comunice cu aceștia etapele și tema care va fi abordată săptămânal, prin expunerea și transmiterea acestor informații cu ajutorul unei scrisori pentru părinți.

Exemplu: ***Tema săptămânală***: ***Fructe de toamnă***

După pregătirea temei, prin scrisoarea adresată părinților, prin care cadrul didactic înștiințează părinții despre tema care va fi dezbătută în intervalul de timp evidențiat în scrisoare, cadrul didactic pune la dispoziția copiilor materiale didactice concrete, de exemplu fructe, pe care copiii le vor observa, le vor denumi sau le vor gusta. Acestea vor fi observate, denumite și caracterizate prin situații de joc, folosind dialoguri scurte și/sau enunțuri simple în limba nematernă, concomitent/sau simultan cu activitatea de cunoașterea mediului sau separat în activități de sine stătătoare de limbă și comunicare în limba română, în cursul săptămânii și în diverse situații de învățare de exemplu: Joc de rol, Bibliotecă, Matematică etc. Se pot organiza vizite la piață, unde copiii observă fructele, le denumesc în limba maternă dar și în limba nematernă. Pot exersa denumirea acestora în limba română creându-le situații de joc și învățare într-un context real, exersând prin situații reale jocul de rol: *„De-a piața”*. Prin această activitate este pregătit deja jocul, dezvoltând cunoștințele exersate pe parcursul activității de observare. Pe parcursul însușirii denumirii fructelor și prin implicarea mai multor simțuri, prin jocuri senzoriale: de ex. *este neted, aspru, mic, mare, tare, moale, roșu, galben, verde etc*., se poate trece la degustarea fructelor (de exemplu: degustare cu ochii închiși, răspunzând la întrebarea: „Ce ai gustat?” (*măr, pară, gutuie, nucă* etc.), sau „Ce gust are?” (*dulce, acrișor* etc. în funcție de nivelul lingvistic al copilului), sau se poate prepara o salată de fructe. În demersul activității gospodărești de pregătire a unei salate de fructe, le putem sugera copiilor cu ajutorul imaginilor, culorilor, formelor să ghicească ce fruct să aducă în salata de fructe, pe care în funcție de capacitățile lingvistice copiii îl pot denumi (*măr; măr roșu; măr rotund; măr mare...* etc.). În aceste acțiuni și situații de învățare cerința este a se vorbi în limba română.

Câteva exemple pentru exersarea recunoașterii prin auz și asocierii obiectului cu imaginea. Se pot exersa și consolida denumirea obiectelor cu ajutorul unor imagini în funcție de nivelul de comunicare a copiilor preșcolari:

Exercițiu: Fă ce spun eu!

Copiii vor trebui să asculte și să îndeplinească instrucțiunile cadrului didactic.

De exemplu: Ascultați și faceți ce vă spun eu:(metoda directă)

Adu un măr rotund/mic/mare/galben. Pune mărul în coș.(pe farfurie).

Pentru a arăta mulțimile și diferența dintre numărul plural și singular al obiectelor/substantivelor folosim imagini, gesturi:

De exemplu: Adu-mi ***(două/ 2) mere/ nuci/pere.*** *Pune în coș* ***o nucă/ un măr/ o pară.***

Câteva exemple pentru exersarea însușirilor și culorilor:

Grupa mică: (arătând imaginea conturată a unui măr/a unor mere, pară/pere, nucă/nuci, prună/prune etc. printr-o imagine alb-negru, cu o bulină colorată, în funcție de ce culoare dorim să cerem);

În grupele mai mari, bazându-ne pe cunoștințele anterioare putem să folosim imagini cu forme geometrice pentru asocierea acestora cu forma fructului, fără însă să mai arătăm de exemplu culoarea sau fructul, în cazul în care dorim să observăm și să evaluăm procesul/progresul de percepere și înțelegere a mesajului oral, receptarea formei sonore și extragerea conținutului mesajului audiat (nivelul de ascultare al limbii nematerne) al copiilor despre asocierea denumirii obiectelor și a culorilor :

Pune pe masă un: **. (măr roșu**) (grupa mică) (educatoarea doar arată imaginea, copilul va denumi: *măr roșu).*

sau **: Educatoarea (E.): La ce fruct m-am gândit?**

Fructul meu este **rotund** și **roșu.** Sau: **oval** și **mov/** sau **rotund și maro** etc.

Copiii vor ghici fructul, denumindu-l după însușirile enumerate de educatoare.

Câteva exemple de modele de propoziții/enunțuri/răspunsuri scurte:

Educatoarea (E.): *„Ce fruct ai cumpărat/ai gustat?”*

Preșcolarul (P.): *„Am cumpărat/am gustat mărul.”*

Educatoarea (E.): *„Ce culoare are mărul?* – **P**.: *Mărul este roșu.”*etc.

Și în cadrul activităților plastice se poate exersa limba nematernă. De exemplu: se pun întrebări, se spun expresii cunoscute sau noi despre fructe. Copiii desenează, pictează, modelează fructe din plastilină, pe care le pot folosi în jocul de rol *„De-a piața”.* Cântecele, recitativele ritmate în limba română sunt adaptate temei săptămânii. Pe baza celor observate în cursul săptămânii se pot învăța poezii scurte, cântece și se pot citi copiilor povești scurte folosind imagini reprezentative.

Lectura după imagini este o activitate de educare a limbajului specifică învățământului preșcolar ce pune un accent sporit pe analiza, descrierea și interpretarea datelor, a acțiunilor înfățișate în imagini. Are rolul de fixare și sistematizare a cunoștințelor copiilor, dobândite la alte activități didactice, fiind un mijloc eficient de a-i determina pe copiii preșcolari să se exprime prin intermediul imaginilor dintr-un tablou sau dintr-un șir de tablouri. Observarea și „citirea” imaginilor se realizează prin observarea dirijată a imaginilor, tablourilor, acțiunilor de pe imaginea propriu-zisă. Se pot folosi tablouri, imagini care reprezintă scene, acțiuni, întâmplări.[61] La grupele cu predare în limbile minorităților, atunci când folosim această metodă de predare-învățare vom ține cont de scopul în sine pe care l-am formulat atunci când planificăm să desfășurăm activități de învățare a limbii române.

De exemplu, atunci când scopul este îmbogățirea vocabularului activ şi pasiv prin utilizarea cuvintelor din câmpul lexical al cuvântului *„familie”,* atunci putem să folosim lectura după imagini ca și formă de realizare a activității pentru o activitate de sine stătătoare de educarea limbajului și a comunicării în limba română într-o activitate de predare/activitate de comunicare de noi cunoștințe, folosind ca metode: conversația, exercițiul, și explicația. Ca și operaționalizare a acțiunilor copiilor vom avea în vedere scopul de a învăța cuvinte, expresii noi incluse în enunțurile, propozițiile pe care le vom formula pe parcursul lecturii după imaginea despre familie. Astfel, prin obiectivele formulate vom ajuta copiii să înveţe cuvinte noi în cadrul activităţii de învăţare, formulate în context (*mama, tata, sora mică/mare, fratele cel mic/mare, mijlociu, bunica, bunicul, mătușa, unchiul, familia noastră etc.)*, să utilizeze cuvinte noi în contexte adecvate (de exemplu: *Mama este în bucătărie. Ea taie roșii în farfurie. Tata lucrează la calculator. Fratele cel mic se joacă cu mașinuța. etc.)* să alcătuiască propoziţii simple cu elementele sugerate (*Bunicul....mătură frunzele/Bunica... citește etc*.), să despartă cuvintele în silabe (*de exemplu la grupa mijlocie/mare: fa-mi-li-a, ma-ma, bu-ni-ca, fra-te-le etc.*), să discute cu colegii şi cu educatoarea (*Enumeră membrii familiei tale! Ce face mama ta acasă? Ce faci tu acasă? Ce vă jucați în familie? etc.*) și să participe afectiv la jocurile de grup.

[61] Norel, M., (2010). Metodica predării limbii şi literaturii române în învăţământul primar, p. 43-44 .

https://hu.pinterest.com/pin/725079608776539339/

Aceste activități pot fi precedate de momente premergătoare în care obligatoriu se vor executa exerciții pentru antrenarea aparatului fonoarticulator, exerciții respiratorii sau de relaxarea mușchilor care participă la emiterea sunetelor. De exemplu, putem crea un joc Wordwall pe care îl putem proiecta pe perete și, pe baza imaginilor, copiii pot imita mișcări, gesturi, exerciții și sunete. Educatoarea poate să prezinte/să interpreteze un cântecel despre familie, o audiție în care copiii pot asculta și vizualiza în același timp imagini cu membrii familiei într-o acțiune, animații, imagini pe care copiii le pot denumi .

https://hu.pinterest.com/pin/492088696796399311/

http://bit.ly/3lEAfZR

Jocul didactic, desfășurat sub directa coordonare a profesorului, contribuie la dezvoltarea gândirii logice a preșcolarilor şi la dezvoltarea capacităţii lor de exprimare. Prin joc didactic, copiii rezolvă sarcini de joc care urmăresc educaţia lor intelectuală, învaţă cuvinte, semnificaţia unor noţiuni, îşi corectează pronunţia, însuşesc construcţii gramaticale utilizabile în diferite contexte.

Jocurile didactice pentru educarea limbajului în limba română, pot fi clasificate după mai multe criterii:

a. după scopul urmărit:

- jocuri didactice de dezvoltare şi stimulare a gândirii prin efortul de a analiza ce se petrece în jur, de exemplu*: La piaţă, Anotimpurile, Roata anotimpurilor, Este mare, este mic? etc.,*
- jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii, gândirii, puterii de observaţie: *Arătaţi obiectul denumit!, Ce s-a schimbat?, Poştaşul etc.*
- jocuri didactice pentru dezvoltarea imaginaţiei şi vorbirii: *Spune cine este!, Spune ce este! etc.*
- jocuri didactice pentru dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului: de exemplu: *Ascultați și repetați!(având jetoane sau imagini ca și suport didactic resursă), Ascultă și așază la locul potrivit! Trăistuța fermecată etc.*
- jocuri didactice pentru însușirea structurii gramaticale a limbii: de exemplu: *Eu spun una, tu spui mai multe, Am spus corect - aplaudă! Am spus greșit - bate din picioare pe podea!*

b. după materialul didactic utilizat:

- jocuri didactice cu material didactic

Jocul didactic este o activitate dirijată în grădiniţă, dar şi o metodă didactică, dacă este utilizat în structura unei alte activităţi obligatorii. Jocul didactic implică următoarele procese psihice: gândirea cu operaţiile ei: analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea; memoria; atenţia şi spiritul de observaţie; voinţa; imaginaţia; limbajul. Prin jocul didactic se consolidează, se verifică cunoștințele copiilor, îmbogățindu-le sfera de cunoștințe a preșcolarilor. Jocul didactic are o componentă informativă și una formativă, recomandat îndeosebi în grupele mari.

Vizând caracterul informativ, structura jocului didactic constă din:

1. Conținutul jocului
2. Sarcina didactică
3. Regulile jocului
4. Acțiunile de joc

În cadrul diferitelor situații de joc se dezvoltă vocabularul cu ajutorul diferitelor materiale didactice, jetoane/imagini, de exemplu: cu fructe, care sunt utilizate pentru jocuri de memorie, grupare etc.

Povestirea prin teatrul de masă, teatrul cu marionete etc., sunt tehnici clasice în educarea limbajului, ceea ce asigură o educație completă și complexă, menită să antreneze întreaga personalitate a copilului. Povestirea cu elemente folosite în teatrul de păpuși (*materiale, obiecte, marionete cărora educatoarea le dă viață prin sunete, voce, gesturi, mișcare, bazându-se pe imaginația și gândirea concret-intuitivă, simplistă, cu caracter animist, preoperatoriu a copiilor preșcolari*) este prezentă în grădiniță în multiple ipostaze, ca metodă folosită în predare, ca procedeu și ca formă de realizare a activității. Teatrul înseamnă interacţiune, asimilarea de

elemente de pronunţie într-o manieră contextualizată, achiziţia de vocabular şi structuri noi.

Povestirea cadrului didactic contribuie la dezvoltarea exprimării, la dezvoltarea operațiilor gândirii (*analiza, sinteza, comparaţia, concretizarea sau individualizarea, abstractizarea, generalizarea*), ceea ce solicită memoria şi imaginaţia copiilor.[62]

Activitatea de povestire îmbracă două categorii:

- ***Povestirea educatoarei***

În cadrul activităților de educarea limbajului în limba maternă dar și în limba română descrierea își găsește o largă aplicabilitate mai ales la grupele de preșcolari, în cadrul activităților de lectură după imagini, repovestire, convorbiri tematice, jocuri didactice etc. Copilul poate dobândi informații și din întâmplările veridice sau verosimile prezentate în povestiri, povești.

În grupa mică dar și în grupele mai mari (mijlocie, mare), atunci când educatoarea povestește în limba română, va ajuta și va susține înțelegerea textului și a firului poveștii cu ajutorul imaginilor, marionetelor, obiectelor adunate și realizate *(de exemplu: șorțuleț din fetru, valiza cu povești, fusta cu povești, trăistuța povestitoare sau umbrela cu povești pe care poate înșira personaje din fetru sau din materiale textile, eșarfe și obiecte simbolice care reprezintă anumite scene (elemente și obiecte folosite în metoda/pedagogia Kett), marionete de mână, mănuși, păpuși și/sau figurine create din șosete, marionete folosite pe degete, păpuși/figurine create din textil, marionete mânuite cu ajutorul sforilor, marionete din lemn sau cele de tip Puppets etc.*), sau poate povesti cu ajutorul imaginilor reprezentative ale unor cărți special create și ilustrate pentru copii. La grupele cu predare în limbile minorităților povestirea trebuie să fie simplă, neîncărcată cu multe comentarii și fără multe episoade, să fie prezent dialogul și elemente auditive și vizuale pe care educatoarea le folosește pentru a capta și a menține atenția copiilor, dar și pentru a transmite cât mai autentic și pe înțelesul copiilor cuvintele, expresiile și mesajul din poveste.

Treptat, în funcție de progresul lingvistic al copiilor se poate trece la povestiri mai ample în care vom cere ajutorul copiilor să completeze povestea, de exemplu la repovestire cu dialogurile reținute din poveste sau chiar să continue povestea cu ajutorul imaginilor, formulând enunțuri scurte pentru a continua povestea. Aceste momente pot fi introduse treptat, ajutând preșcolarii să-și activeze vocabularul activ și pasiv, pentru a trece de la etapa de ascultare/audiere la etapa de vorbire și comunicare. Pentru a asigura înţelegerea şi reacţia afectivă adecvată, educatoarea trebuie să folosească stilul literar oral, să apeleze la comparaţii plastice, să folosească imagini de o reală

[62] Norel, M., (2010). Metodica predării limbii şi literaturii române în învăţământul primar, Braşov. p. 48 https://zdocs.ro/doc/s2-s3-receptarea-mesajului-oral-exprimarea-orala-q182qkm3n01v accesat la 14.03.2023

calitate estetică, cu posibilităţi de sensibilizare adecvate vârstei preşcolare și să folosească și dialogul, pentru a facilita învățarea limbii române. Copilul poate să repete/să imite toate expresiile și cuvintele auzite în povestire, altfel existând riscul de a folosi unele cuvinte ale căror sens nu îl cunoaşte şi de a le atribui semnificaţii eronate. Când aplicăm această metodă este foarte important contactul vizual în vederea reținerii cuvintelor și a reproducerii în situații de joc asemănătoare.

- ***Repovestirea***

Activitatea de **repovestire** este foarte îndrăgită de copii pentru că le dă posibilitatea de a pătrunde în lumea imaginarului, de a fi ascultaţi şi de a se afirma. La grupa mare, copiii de la grupele cu predare în limbile minorităților pot ajunge să stăpânească câteva poveşti scurte în limba română, îndeosebi în cazul în care acestea sunt cunoscute deja și în limba maternă. De exemplu: *Ridichea uriașă, Căsuța din oală, Ursul păcălit de vulpe, Omida mâncăcioasă, Ursule brun, ursule brun, tu ce vezi?, Elmer elefantul, Pete, motanul, Mănuşa etc., poveşti recomandate și regăsite în bibliotecile grădinițelor și a grupelor, din Insulele de lectură și cele care provin din kit-urile și pachetele de cărți din Programul Național „Citește-mi 100 de poveşti”, „Fiecare copil merită o poveste”, „Poveşti pentru diversitate”* etc., care pot fi valorificate în activitățile de predare a limbii române la grupele cu predare în limbile minorităților naționale.

Grădi-Bibliotecă

Memorizarea

Copiilor le place să se joace cu cuvinte care sună străin și să le imite. Inhibarea, dorința de a se conforma încă nu blochează manifestarea spontană a copiilor. Imitarea cu acuratețe a pronunției este încă doar un joc la grădiniță, ceea ce reprezintă o ocazie excelentă de a obișnui copilul să asculte și să învețe o limbă străină. Tipurile de activităţi de memorare sunt determinate de sarcinile didactice propuse şi urmărite.

Memorizările sunt activităţi, care au ca scop însușirea conștientă de către copii a textelor lirice, prin repetarea sau valorificarea lor, cu diverse ocazii, având un puternic caracter intelectual. Copilul se simte atras de poezie, de melodicitate, de rimă şi ritm, chiar de la cele mai fragede vârste și chiar dacă sunt în altă limbă decât cea maternă. În funcție de nivelul de dezvoltare psihologică, dar și de nivelul lingvistic a al fiecărui copil, aceste texte se recomandă a fi selectate, analizate şi planificate la fiecare început de an, pe domenii experienţiale şi nu numai, deoarece se pot foarte bine practica şi la jocurile liber alese, în cadrul sectorului Bibliotecă, iar repetarea lor se poate realiza şi în cadrul tranzițiilor. Memorizarea este o activitate de dezvoltare şi educare a limbajului, ce este centrată în mod special pe dezvoltarea memoriei logice la preșcolari.

Prin intermediul poeziei şi mai ales memorizării, prin maniera de abordare a memorizării, dezvoltăm copiilor spiritul artistic, expresivitatea şi limbajul, memoria logică, li se dezvoltă atenția și gândirea. Discuțiile cu copiii din perioada premergătoare memorizării, vor duce la o dezvoltare a capacității de analiză a textului povestit în prealabil de educatoare, a imaginației, a creativității acestora. Modul de folosire apoi, în vorbirea curentă a unor cuvinte și expresii descoperite în poezia memorată, va îmbogăți vocabularul copilului, va duce la o îmbunătăţire a comunicării, la o mai bună percepere a mesajului transmis.

Prin memorizare copilului i se dezvoltată acea capacitate de a repeta, de a fi atent la ceea ce i se cere, de a reproduce cu fidelitate textul audiat, sporindu-i-se astfel atenția atât voluntară cât şi situațională.

Metode Interactive:

Multimedia learning, jocuri interactive

Internetul, tehnologiile informaționale reprezintă surse inepuizabile de documentare și facilitează comunicarea interpersonală; devin un suport important pentru cultivarea gândirii critice și a creativității, pentru dezvoltarea unei atitudini reflexive față de informația achiziționată. Importante, în acest sens, sunt și platformele multimedia și resursele educaționale deschise care manifestă un progres constant în ultimii ani. Acestea permit diversificarea activităților desfășurate la lecție, conferind studiului limbii caracter autentic. Integrarea internetului depinde de obiectivele urmărite de către cadrul didactic. Prin învățarea cu ajutorul instrumentelor digitale și multimedia, se urmărește apropierea copiilor de sistemul limbii prin contactul direct cu realitatea socială, cu factorul cultural, care sporește interesul pentru procesul de studiu, motivează, dezvoltă premisele competenței de comunicare la această vârstă a preșcolarității și asigură progresul în realizarea obiectivelor propuse. Tehnologia completează perfect procesul de însușire a unei limbi străine. Un argument, în acest sens, îl reprezintă posturile de radio sau televiziune sau aplicații multimedia care prin imaginile și animațiile prezentate ajută cadrul didactic de a selecta materiale complexe pentru activitatea propusă, dar ajută și preșcolarii în procesul de învățare a unei limbi. Acestea pot

fi utilizate, în cadrul activităților, în calitate de exerciții audio ce dezvoltă/evaluează nivelul de comprehensiune a unui mesaj oral. Ascultarea este centrată pe receptarea dimensiunii fonetice a textului. Sunt surprinse ritmul, intonația, accentul cuvântului și al propoziției/frazei.

Educatoarea care predă la grupele cu predare în limbile minorităților trebuie să aleagă cu minuțiozitate și atenție materialul audio sau video propus, ținând cont de nivelul de posesie a limbii nematerne/a limbii române de către preșcolarii din grupă (preA1/A1). În cazul celor care se bucură de primul contact cu limba română, este o adevărată provocare realizarea activităților în baza materialelor autentice oferite de mediul informațional tehnic.

Recomandabile pentru acest grup țintă (grupele cu predare în limbile minorităților) sunt animațiile cu poezii, cântece sau povești scurte, ritmate, recitativele, cântecele în limba română. Astfel pot fi formate automatisme utile atunci când trebuie asimilat un volum mai mare de lexeme. Vocabularul va fi studiat în context. Astfel de materiale audio-video se regăsesc pe diverse platforme și resurse digitale media și diverse aplicații.(***de exemplu***: https://www.youtube.com/, http://ketnyelvuseg.integratio.ro/,https://www.lingo-play.com/ro/)

Modelarea competenței fonetice va fundamenta asimilarea lexicului și a mesajului integral. Audierea sau vizionarea repetată a unei animații va fi urmată de realizarea unui set de exerciții orientate spre aprecierea aprofundării și cunoașterii aspectelor fonetice, semantice, gramaticale. Educatoarea își va organiza activitatea în funcție de anumite condiții precum spațiul, numărul de copii în grupă, dotarea tehnică. Preșcolarii vor realiza itemii propuși individual sau în grup: de exemplu completarea rândurilor poeziilor sau a cântecelor cu lexemele lipsă arătând imagini sau verbalizând ceea ce va urma în momentul în care oprim aparatul. Se pot folosi cu succes exercițiile de tip adevărat/fals; recunoașterea imaginilor etc. Se apelează, astfel, la gândirea și memoria preșcolarilor, precum și la: a observa, a recunoaște, a asocia, a clasa, a anticipa ș.a. Aplicațiile cu scop didactic contribuie la diversificarea procesului de studiu. Eficiența acestora e determinată de interesul pe care îl provoacă utilizatorilor, de nivelul de asimilare a noilor cunoștințe, de volumul de informații însușit și complexitatea acestora, precum și de competențele obținute.

Un **joc interactiv** eficient pentru însușirea limbii române, ca limbă nematernă este de exemplu *„Lumea lui Valerie”*[63], care se prezintă printr-un set de 3 cărți de învățare activ-participativă a limbilor străine, realizate modular. Conținutul celor 3 cărți audio interactive este realizat și proiectat în conformitate cu Programa aprobată de Ministerul Educației pentru predarea Limbilor Moderne – Limbilor Străine și respectă curriculumul pentru învățământul preșcolar (3-6 ani). Aceste cărți ajută și stimulează capacitatea de înțelegere a mesajelor orale, capacitatea de citire după imagini și bineînțeles, jocul de rol folosind pixul audio Smarty și personajele cărții.

[63] https://www.siaedu.ro/ Produse educative pentru copii, părinți și profesori accesat la 10.03.2023

Copilul se află în mijlocul procesului de învățare, prin stimularea curiozității, a creativității și a proceselor cognitive (gândire critică, memorie, capacitate de analiză). Învățarea prin utilizarea cărților oferite de SIAEDU este recomandată de la 3 ani. Pentru folosirea acestui material didactic trebuie să avem în vedere și nivelul de cunoștințe al copilului în limba nou studiată. Volumele corespund unui utilizator începător, respectiv nivelului A1-1, A1-2 pentru limba nematernă/străină. Seturile de cărți, împreună cu materialele introduse în pachetul educațional, oferă posibilitatea de învățare activ-participativă a limbilor străine. Astfel, prin parcurgerea planificată a temelor din setul de cărți se poate îmbogăți cu ușurință vocabularul copiilor preșcolari, implicit, se realizează stimularea limbajului și a proceselor cognitive, precum și dezvoltarea de abilități sociale și emoționale ale copiilor: capacitatea de a lucra în echipă, empatia, capacitatea de a-și aștepta rândul - răbdarea, colaborarea, autocontrolul, capacitatea de a fi autodidact.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării şi dezvoltării personale încă de la vârsta timpurie (perioada antepreșcolară și preșcolară), sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe.

Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii şi argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă şi activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

cul de rol și jocul dramatic

Jocul este principala sursă de motivație intrinsecă a preșcolarilor. Această formă de activitate (spontană/liber aleasă de către copii și/sau inițiată de către cadrul didactic) motivează, stimulează, implică activ și participativ copiii preșcolari.

Jocul de rol și jocul dramatic au un rol semnificativ în procesul instructiv-educativ și contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor. Jocul de rol și dramatizarea se pot aplica, chiar de la grupa mică, sub îndrumarea cadrului didactic, deoarece prin joc, copiii descoperă și își construiesc propria învățare. Competența de adaptare a vorbirii la diferite situații de comunicare în funcție de partenerul de dialog (aprox. 2 - 5 parteneri de dialog) poate fi formată prin intermediul jocului de rol și al dramatizării. Aceste două metode sunt îndrăgite de preșcolari și prezintă numeroase beneficii cum ar fi:

• întăresc relații pozitive în cadrul grupei de copii;
• asigură participarea afectivă a preșcolarilor în situațiile de comunicare;
• încurajează empatia față de ceilalți;
• dezvoltă creativitatea și imaginația;
• îmbogățesc limbajul și îmbunătățesc abilitățile de comunicare;
• dezvoltă abilitățile sociale și emoționale.

Prin jocul de rol copilul devine „actor” al vieții sociale și are ocazia să învețe lucruri noi, să își formeze convingeri și să înfrunte situații complicate, în care se vede nevoit să găsească soluții creative pentru a le depăși. Prin jocul de rol își exprimă și își gestionează emoțiile, acceptând prin situațiile create diversitatea, socializează, reproduc și retrăiesc experiențe.

Jocul de rol[64] este o metodă derivată din psihodramă, este o metodă creată de J.l. Moreno, în anul 1921, prin care se urmărește, formarea unui mod de a gândi, simți și acționa, specific unui anumit context. Jocul de rol dezvoltă capacitățile empatice, capacitățile de rezolvare de probleme, evaluează corectitudinea și eficiența comportamentelor formate de către copii și înlătură sau corectează comportamentele inadecvate sau ineficiente.

Pregătirea și derularea jocului de rol din punct de vedere metodologic presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. identificarea și caracterizarea/definirea situației care va fi simulată;
2. planificarea rolurilor și a interacțiunilor esențiale și elaborarea scenariului;
3. selectarea participanților și pregătirea lor pentru specificul fiecărui rol pe care urmează să-l interpreteze;
4. învățarea individuală a rolului;
5. interiorizarea rolului și conceperea modului de interpretare;
6. interpretarea rolului.

Jocul simbolic sau de rol este foarte eficient în însușirea limbii române nematerne, deoarece jocul cu diferite obiecte, cum ar fi de exemplu păpușa, în jocul simbolic *de-a mama, la doctor, de-a șoferul* etc., manipularea figurilor animalelor ș.a.m.d., creează o oportunitate în care se repetă acțiunile și lucrurile legate de obiecte, activități. În cadrul acestor jocuri se poate discuta despre părțile corpului copilului, îmbrăcăminte, membrii familiei, mijloace de transport, animale, locuință, meseriile adulților etc.

Jocul de rol implică copiii în munca activă, influențând pozitiv motivația lor intrinsecă. Prin diferite situații de joc putem activa copiii, deoarece copilului îi face plăcere să se poată exprima, vorbi și acționa într-o altă limbă. La vârsta preșcolară, jocul, care înainte de orice este un „modus vivendi”, este în același timp și cea mai importantă metodă activă de instruire, educare și formare, este modalitatea prin care copilul se raportează la lume și în același timp asimilează lumea, realul la propriul său eu. Prin joc, copilul se familiarizează cu diferite aspecte ale vieții naturale și sociale și își satisface diverse trebuințe, jocul fiind o activitate generatoare de trăiri pozitive, de satisfacții imediate.

[64] https://edict.ro/studiu-privind-importanta-jocului-de-rol-la-dezvoltarea-limbajului-prescolarilor/ „EDICT – Revista educației” (ISSN 1582 – 909X) accesat la 16.03.2023

Jocurile de rol[65] sunt puternic influențate de mediul de proveniență, de rutinele, obiceiurile tradiționale și modalitățile de exprimare ale familiei. În jocul de rol, copiii trebuie lăsați să utilizeze limbajul care le este familiar. De exemplu, când se joacă *„De-a familia”,* copiii vor imita comportamentul și limbajul propriei familii. Educatoarea poate arăta și alte forme de comportament și de vorbire, utilizate în diferite situații: cum vorbește și se poartă un doctor sau conducătorul de tren, șoferul de autobuz, vânzătorul sau profesorul. Educatoarea poate interpreta o serie de situații care implică aceste personaje, fie jucându-le împreună cu copiii, fie utilizând păpuși sau imagini introducând astfel elementul vorbirii în alte limbi, adică în limba română.

Se poate iniția un joc de rol utilizând desene, fotografii, o carte, pentru a povesti întâmplări simple. Se discută cu copiii despre ce personaj ar dori să fie, precum și ce lucruri le-ar trebui pentru ca ei să interpreteze rolul personajului ales. Discuțiile trebuie purtate energic, vioi, pentru a impulsiona copiii. După aceea, aceștia pot fi direcționați la centrul „Joc de rol” iar educatoarea îi va observa, fiind pregătită să intervină dacă preșcolarii au pierdut ideile de la care s-a pornit sau dacă au intrat în impas.

Prin jocul de rol, se pot introduce în comportamentul copiilor anumite conduite sociale, cum ar fi folosirea saluturilor, prezentarea unor persoane necunoscute. Educatoarea trebuie să intre în jocul copiilor și să exprime clar comportamentul pe care dorește ca ei să și-l însușească. Când se îndreaptă spre centrul „Joc de rol”, educatoarea poate saluta în limba română: *„ Bună ziua”,* poate întreba dacă este primită în joc iar când iasă din joc să spună *„La revedere!” etc.*

Scopul principal al jocului de rol și al dramatizării în dezvoltarea limbajului este de a-i ajuta pe copii să capete încredere în ei pentru a vorbi într-o situație de grup. Totodată, copiii sunt îndrumați pentru a învăța să asculte atunci când vorbesc alți membri ai grupului. Este o bună pregătire pentru o conversație reală, pentru dezvoltarea capacității de așteptare în schimbul de replici, depășindu-se astfel stadiul în care preșcolarii din grup vorbesc toți deodată. Această îndrumare este valabilă și în cazul în care copiii conversează în limba maternă și în cazul în care sunt „invitați” în a participa la joc în continuare într-o altă limbă, în limba română. Aici elementul cu care atenționăm copiii că vom schimba limba de comunicare poate fi de exemplu prezența și salutul educatoarei sau a unei marionete care va vorbi/va saluta în limba română, semnalând prezența ei/ lui și dorința de a participa la jocul copiilor, chiar dacă ei vorbesc în limba maternă.

După joc, copiii trebuie ajutați să-și amintească ce au făcut și să-și consolideze cunoștințele. Acesta poate fi susținut prin aplicarea întrebărilor puse copiilor. Copiii pot fi întrebați ce ar dori să facă mai departe, fiind astfel obișnuiți cu o strategie de planificare, încurajați să gândească și să proiecteze acțiunile. În fiecare joc pot fi introduse rime, povestioare, cântece.

[65] Dăncău, I. S. (2015). Jocul de rol și dramatizarea – contribuții la dezvoltarea limbajului verbal și non-verbal la nivel preșcolar. Editura Gabriel 2005 S.R.L., București. p. 29

Copiii vor fi implicați cerându-li-se să repete sunete, acțiuni, pantomime în cadrul jocului de rol respectiv.

Jocul de rol oferă o varietate de situații în care copiii primesc și transmit mesaje orale. *Colțul căsuței*, în care se desfășoară marea majoritate a jocurilor de rol, reprezintă mediul cel mai adecvat, iar telefonul de jucărie, cel mai potrivit instrument. Educatoarea propune un subiect – *„de-a doctorul”.* Jocul se desfășoară „acasă”, iar personajul care cade bolnav poate fi copilul, păpușa, cățelul, pisica, un vecin. Pentru a veni în ajutor pacientului, trebuie să sune la telefon pentru a chema un doctor și sunat la Salvare. În așteptarea mașinii salvării, doctorul indică la telefon ce trebuie să se facă, ce prim ajutor trebuie să i se acorde pacientului, astfel că există în mod logic o repetare a secvențelor de transmitere-recepționare-îndeplinire a mesajelor.

În cazul copiilor mici, educatoarea participă mult la jocul lor, iar pe măsură ce copiii cresc și dobândesc noi cunoștințe despre lumea înconjurătoare, prezența ei devine din ce în ce mai puțin necesară. În sarcina educatoarei rămân însă supravegherea și intervenția ori de câte ori este nevoie pentru a stimula sau a repune pe direcție jocul respectiv și pentru a menține conversația în limba țintă.

Pe măsură ce copiii cresc, se poate crea posibilitatea unei multitudini de mesaje/ instrucțiuni. Pe lângă mesajele telefonice, educatoarea poate structura jocul cerând câtorva copii să fie pacienți, altora să fie asistente medicale și doctori. Copiii trebuie să se asigure că salonul este curat, că bolnavii sunt îngrijiți, li se dau medicamentele, sunt chemați în sala de tratament, sala de mese. Se pot crea multe situații pentru a-i deprinde pe copii cu receptarea și transmiterea/ îndeplinirea mesajelor/ instrucțiunilor.

Educatoarea trebuie să răspundă în primul rând solicitărilor societății de astăzi, de avansare pe scara modernismului, care conduc la schimbări și în modul de joacă al copiilor. Astfel, jocuri de rol de genul: *„De-a familia”, „De-a mama”, „De-a grădinița”* și-au mai pierdut din atractivitate, mai ales la grupele mari, în favoarea celor de genul: *„Economiștii”, „Informaticienii”, „La gară”, „La bancă”, „De-a roboții”, „De-a stiliștii”, „Automobiliștii”.*

Inspirat din teoriile psihodramei, dezvoltate de către Moreno, jocul de rol se desfășoară în patru etape:

1. Descrierea situației;
2. Repartizarea rolurilor (descrierea rolului ce va trebui urmat);
3. Role-playing-ul/jocul propriu-zis (jocul de rol);
4. Analiza activității, reliefarea concluziilor.

Jocul de rol dezvoltă limbajul, exersează memoria, încurajează copiii să-și exprime singuri trăirile, ideile, chiar să utilizeze texte gata construite, urmărind socializarea, formarea spiritului de echipă, empatia.

Prin intermediul jocurilor de rol, copiii redau aspecte ale realității fizice și sociale, impresii acumulate în urma unor experiențe directe sau imaginare ale acestora. Sunt identificate două variante de joc: jocurile cu subiecte alese din viața cotidiană (jocurile de convieţuire socială – *de-a mama, de-a magazinul, de-a gospodinele, de-a poștașul*) și jocurile cu subiecte din basme și povești.

Jocurile cu subiecte din viața cotidiană reflectă prin conținut experiențele directe trăite de copil, dobândite prin observație sau relatare. Jocurile cu subiecte din povești implică crearea unei atmosfere speciale sau redarea unor trăsături ale personajelor. Jocurile inspirate de textul poveștilor pot lua forma unor dramatizări în care rolurile sunt interpretate fie de copii, fie de păpuși de teatru.

Cele mai frecvente activități didactice ludice prin care se urmărește transmiterea unor cunoștințe sub forma unui joc implică și realizarea de desene, convorbiri după imagini sau a unor secvențe video, repetarea unor cântece etc.

- ***Dramatizarea***

Dramatizările se corelează în special cu activitatea de povestire, întrucât ele rezolvă anumite sarcini didactice raportate la dezvoltarea vorbirii.

Dramatizarea este o metodă de transpunere în acțiune dialogată a faptelor, evenimentelor și aspectelor studiate la discipline precum literatură, istorie, educație civică etc. sau transpunerea în roluri socio-profesionale. Este o metodă de verificare a tehnicilor artei dramatice (dialog, gest, mimică, pantomimă, decor), prin care se urmărește aprofundarea înțelegerii unor aspecte studiate și fixarea lor pe un fond afectiv intens.

Dramatizarea la grădiniță se realizează cu povești deja cunoscute, povești scurte și cu puține personaje, în funcție de particularitățile copiilor și de nivelul grupei. Această metodă este aplicată și folosită în predarea și învățarea limbii române și la grupele cu predarea în limbile minorităților, obiectivul principal fiind reproducerea unor dialoguri scurte din povestirea audiată, părțile logice și firul cronologic al întâmplărilor fiind ordonate cu ajutorul imaginilor sau prin așezarea unor obiecte sau elemente din poveste în fața copiilor, înțelegerea poate fi ajutată și prin vizualizarea unor animații vizionate cu ajutorul aplicațiilor digitale sau multimedia, sau poate fi recapitulată cu ajutorul unor întrebări și folosirea unor tehnici și metode de consolidare interactive cum ar fi metoda Ciorchinelui, metoda Lotus și/sau redarea ideilor prin desenarea unor scene, personaje din poveste.

Prin dramatizarea în limba română a unei povești audiate, în grupele de preșcolari cu predare în limbile minorităților se urmărește capacitatea copiilor de a-și exprima liber și expresiv trăirile, ideile, emoțiile, adaptat contextului și nu se pune accent foarte mare pe respectarea și

redarea textului de bază. Prin această formă se pot exersa dialogurile și situațiile concrete de comunicare, folosirea verbelor și activizarea vocabularului copiilor.

Prin joc copiii participă activ la procesul de învățare și își lărgesc orizontul de cunoaștere, consolidând unele cunoștințe, formând anumite deprinderi.

Metodele interactive le integrează pe celelalte în configurații sau sisteme metodologice specifice şi adecvate situațiilor particulare de învățare. Astfel va cuprinde metode verbale variate și active, ca de exemplu: *povestirea, dialogul, conversația, problematizarea, experimentul etc.*

Totodată jocul este, fără îndoială, cel mai eficient mijloc prin care copiii iau contact cu lumea, înțeleg evenimentele din jur și învață din ele. Utilizarea și dezvoltarea limbajului fac parte integrantă din acest proces. Jucându-se, copilul exersează înțelegerea prin comunicare, își dezvoltă capacitatea de judecată, imaginează și formulează verbal ceea ce se întâmplă în jurul său, dar și ceea ce-și imaginează. *Exemple: La piață, În restaurant, etc.*

- ***Metoda (abordarea) comunicativ-experiențială***

Principalul avantaj al metodei comunicative este acela că ea se axează pe toate competențele lingvistice (citit, scris, discurs, ascultare) nu doar pe gramatică. Este vorba mai degrabă de o abordare decât o metodă. E o poziție teoretică cu privire la natura limbii și la predarea, respectiv învățarea acesteia. Însă, pentru a evita confuziile, vom folosi termenul metodă. Achiziția limbajului este un proces creativ, deoarece copiii imită tot ceea ce aud în mediul lor, care îi ajută să-și folosească și să aplice creativitatea.

Dobândirea abilităților comunicative într-o limbă străină/nematernă se realizează prin experiență, în consecință, această metodă se numește metoda comunicativ-experiențială. Metodele interactive, prin joc îi pot face pe copii să le placă limba străină, nematernă. Este importantă combinarea pedagogiei dramei, a educației muzicale, a dramatizării și metodei experiențiale. Păpușile, jucăriile și diverse instrumente ilustrative joacă un rol major în însușirea limbii române, dar, în același timp, este importantă comunicarea cadrului didactic exclusiv în limbă română.

Punctul de plecare al metodei care vizează dezvoltarea abilităților comunicative este mesajul, și nu cuvintele izolate. De asemenea, ea este antrenantă, în sensul că oferă copiilor un limbaj funcțional, viu, pe ei îl pot lega de nevoile lor directe (*la piața, la restaurant, la gară etc.*), contexul fiind, de asemenea, foarte important. Știm cu toții că un cuvânt lipsit de context este mai greu de ținut minte.

În acest caz procesul de predare este centrat pe copil și pe interactivitate (profesor/ educatoare-preșcolari, copii între ei), asta însemnând că toți copiii sunt, atât receptori de mesaj, cât mai ales emițători de mesaje orale, iar activitățile au un scop precis, pe termen scurt, pe care copiii îl înțeleg, cum ar fi descoperirea unei reguli, exprimarea unui dorințe, o cerere etc. ceea ce face lucrurile mai interesante și mai motivante.

În loc de memorarea unor reguli gramaticale și a unui vocabular izolat, se prezintă o limbă contextualizată și se pune accent pe dezvoltarea abilităților lingvistice din toate ariile prin diferite activități precum discuții, dezbateri, jocuri de rol, activități de comunicare, (chiar și comunicare desenată, adică scrisă), chiar și teatru. În acest caz cadrul didactic/profesorul devine mai degrabă un facilitator și un manager al activității copiilor, dar și un partener al acestora.

Așadar, putem observa că folosirea metodei comunicative are foarte multe beneficii pentru copiii care învață o altă limbă decât cea maternă. De asemenea, întrucât cadrul didactic devine facilitator în procesul de învățare, expunerile lungi din partea profesorului din învățământul preșcolar sunt inexistente, deci activitățile propriu-zise sunt mai puțin solicitante din acest punct de vedere. Prin utilizarea acestei abordări/metode cadrul didactic este conștient că mesajele trebuie transmise în primul rând prin poezii sau încorporate în jocuri, mai ales pentru copiii cu vârstă preșcolară. Copiii cântă, se mișcă și se joacă în procesul de învățare a limbii străine/nematerne. La început, copiii primesc mesajul pentru a-l putea înțelege cu cât mai puțin efort, de exemplu printr-o poezie, cântec, recitat, interpretat sau prezentat prin imagini, mișcări, gesturi etc. de către educatoare, care poate fi în același timp vizualizat și audiat cu ajutorul instrumentelor media (animație/film, cântec, poezie, poveste etc.), apoi cantitatea de context scade treptat și efortul creierului crește, deoarece în urma audierii, prezentării și ascultării cu atenție a acestora, educatoarea va demara o serie de procedee și strategii prin care copiii vor reflecta asupra celor auzite și văzute,(*Despre ce s-a cântat în cântec? Ce cuvinte cunoscute ai auzit în poezie/cântec? Bate din palme când auzi....nume de fructe/animale/flori etc.*) copiii răspunzând verbal, prin gesturi, mișcări etc. la întrebări.

Cântecele, recitativele ritmice, poveștile trebuie selectate întotdeauna în funcție de interesul copiilor, de nivelul de dezvoltare sau tema deja cunoscută în limba maternă.

În grupa mică, adică în faza inițială a dobândirii/însușirii limbajului, copiii se întâlnesc cu noua limbă pentru prima dată, ascultând situații de vorbire într-un context variat, prin poezii, recitative ritmate, prin jocuri și cântece etc. În cadrul acestor activități, este de dorit să avem cât mai multe experiențe senzoriale, deoarece acestea ajută în procesul de achiziție a limbajului.

- O tehnică sau metodă de formare a competenței de audiere care se bazează pe răspunsul *„fizic”/acțional* al copiilor la mesajul audiat este ***tehnica răspuns fizic total (Total Physical Response-TPR)***[66] creat de Dr. James J Asher. În procesul de învățare se exploatează abilitățile de receptare a mesajului oral realizate în context cu demonstrarea acțiunii. Din aceste considerente, tehnica dată este denumită în literatura de specialitate și învățarea prin acțiune, *„prin a face”*.

[66]https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/total-physical-response-tpr accesat la 13.03.2023

Cadrul didactic prezintă o instrucțiune orală copiilor și, în același timp, o demonstrează, de exemplu: deschide ușa în timp ce pronunță verbul a deschide. *(Eu) deschid ușa.* Bea apă din ceașcă și pronunță: *(Eu) beau apă*. În acest context se utilizează toate căile de învățare (auditiv, tactil, vizual, motric). Tehnica dată îi învață pe copii să asculte atent și să urmeze indicațiile cadrului didactic.

În practica predării limbii române ca limbă nematernă există o multitudine de metode de predare a limbii. Unele sunt utilizate, altele mai puțin, sau nu exact în aceeași formă cum sunt descrise.

Cele mai frecvent folosite metode în predarea limbii române la grupele cu predare în limbile minorităților sunt: metoda „traducere-explicație", metoda audio-lingvală și metoda directă.

1. ***Metoda „traducere-explicație"*** este cea mai utilizată pentru că este ușor de folosit și nu necesită fluență de exprimare în limba română. Fiecare enunț este reluat în limba maghiară și explicat, în varianta inductivă, de exemplu:

   Eu sunt băiat.

   Én fiú vagyok.

   Păpușa/Mașina este pe scaun.

   A baba/az autó a széken van.

În varianta deductivă se cere (în limba maghiară) să se spună ceva în limba română.

Mondd románul azt, hogy, *„Kislány vagyok."*

Hogy mondod (mondjuk) románul: *Jó napot kívánok?*

În ambele situații nu se folosește mai mult de 25-30% din timp pentru exprimarea efectivă în limba română. Expresiile sunt, în mare parte, calculate după construcții din limba maghiară și par, la prima vedere, corecte, dar nu reflectă specificul limbii române. Selectarea cuvintelor este întâmplătoare în cazul valențelor multiple. Se produc greșeli gramaticale în special la încadrarea substantivelor în genuri și, de aici, acorduri greșite cu adjectivul și verbul la participiu sau nesiguranță în folosirea pronumelui (în special la pers. a III-a). Se consideră că explicațiile ajută la înțelegerea mecanismului limbii (*nu se zice „un bancă" ci „o bancă"*), dar de fapt se creează o confuzie, în special în cazul în care forma greșită este reluată de educatoare.

Metoda traducerii are ca principale obiective studiul gramaticii, vocabularului şi al literaturii, accentul fiind pus pe învăţarea conştientă şi deductivă. Această metodă presupune învățarea unei limbi străine prin predarea structurilor gramaticale, care apoi se fixează prin exerciții de gramatică și vocabular și prin traducerea de texte. Metoda traducerii a fost și este, considerată de mulți ca fiind simplă și eficientă. Deși multe voci se pronunță complet împotriva acestei metode, are și ea avantajele ei. Mulți dintre profesori ar prefera-o celor mai moderne, pentru că ea este foarte ușor de aplicat. Însă este evident că ea nu poate fi aplicată pe tot parcursul unei

activități și în niciun caz nu ar trebui să fie preponderentă. Avantajul acestei metode este că face ca lucrurile să fie clare și foarte structurate. Ceea ce poate ajuta atât cadrul didactic, cât și preșcolari, mai ales dacă sunt firi logice. Ea se pretează cel mai bine pentru începători: este mai eficientă decât alte metode de predare mai ales din perspectiva timpului, fiind mai rapidă, în sensul că, prin traducerea efectivă a cuvintelor de către profesor copiilor, se economisește timp. De asemenea, traducerea imediată a mesajului poate să reducă riscul de utilizarea greșită a unui cuvânt din cauza faptului că acesta a fost perceput greșit. Nu e un secret pentru nimeni că uneori urechile ne mai joacă feste și s-ar putea să nu auzim tocmai ce ar trebui să auzim. Un alt avantaj al metodei traducerii este că activitățile au o anumită structură, informația este prezentată într-o anumită ordine, stabilită de educatoare/cadru didactic și există foarte puține schimbări de situație. Deci educatoarea poate oferi anumite explicații așa cum consideră că este necesar, când consideră că este necesar, ceea ce face ca activitatea să nu devieze de la tema/subiectul propus. În final, prin studiul gramaticii, cadrul didactic poate oferi copiilor reguli și structuri pe care aceștia să le folosească ulterior, pe care să le aplice după cum doresc.

Metoda traducerii nu are niciun dezavantaj pentru cadrul didactic. Ba dimpotrivă: este ușor de aplicat, nu oferă surprize, nu pune probleme. Probleme intervin însă când ne uităm la dezavantajele pentru cei care trebuie să învețe o altă limbă decât cea maternă: ei vor avea multe cunoștințe teoretice, dar această metodă se bazează în primul rând pe ***înțelegerea*** mesajului și foarte puțin, spre deloc, pe ***producerea*** de mesaje în limba țintă, ceea ce e un rezultat normal, din moment ce copiii nu sunt încurajați să comunice în limba țintă. Un alt dezavantaj este acela că, la nivel de vocabular, procesul este un pic forțat. În mod normal, în limba maternă, un copil învață cuvinte noi prin experimentare, prin asociere cu viața reală, el vede mingea înainte de a ști cum se numește.

Această metodă clasică - metoda traducerii - nu încurajează învățarea experimentală. Nu se folosesc imagini sau asocieri pentru a acumula noțiuni noi de vocabular, ceea ce poate îngreuna procesul de învățare. De asemenea, această metodă este din ce în ce mai puțin adaptată lumii în care trăim, unde, nu-i așa, „o imagine valorează cât o mie de cuvinte” (deși nu întotdeauna acesta este un lucru bun…). Suntem ființe experimentale și multor oameni le este din ce în ce mai greu să teoretizeze, mai ales copiilor, a căror gândire este concretă și intuitivă.

În final, unul dintre cele mai mari dezavantaje ale metodei traducerii este faptul că aceasta nu este ancorată în realitate. Ea se bazează mai ales pe traducerea unor texte literare/ traducerea unor propoziții, a unor cuvinte, nu pe recrearea în mediul educațional (în sala de grupă/în sala de mese/în excursie, activități outdoor și extracurriculare etc.) a unor situații de viață, ceea ce face ca textele să fie complet „nefolositoare” din cauza faptului că ele nu se pot aplica în viața de zi cu zi.

Metoda traducerii s-ar putea menține încă cu următoarele modificări:

- Să se lucreze „instructiv” dându-se întâi enunțurile în limba română, formulate corect, fără să se ceară copiilor să dea și echivalentul în limba maternă. („*Mit mondtam? Ce am spus eu?”*). Numai în unele cazuri educatoarea poate da echivalentul în limba maghiară, în situația în care copiii nu înțeleg ceea ce se spune. Aceste echivalări nu vor fi traduceri propriu-zise, ci rezumări sau sublinieri a ceea ce s-a spus în limba română.
- Durata de folosire a limbii române să fie preponderentă în economia unei activități (75-90%), atât raportată la exprimarea educatoarei cât și a copiilor.
- Să se renunțe la explicații „gramaticale” pentru care copiii nu sunt pregătiți să le înțeleagă conceptual (la această vârstă chiar și conceptul de cuvânt este încă neclar).
- Să se omită repetarea sau reluarea greșelii făcute de copii în explicația de corectare, de genul: *nu „pe banc**a**” ci „pe banc**ă**”.*
- Folosirea ca model de limbă a înregistrărilor de vorbitori nativi.

- ***Metoda directă:***

Metoda directă este metoda cea mai eficientă și frecvent utilizată pentru învățarea limbii române, dar în grupele cu predare în limbile minorităților nu este utilizată întotdeauna conform descrierii acesteia, deoarece în unele situații (în situațiile în care vorbim de noțiuni/ expresii care nu pot fi reprezentate prin imagini, de exemplu: anotimp, zilele săptămânii, adverbe: azi, mâine, ieri, expresii ce țin de atitudini sau comportament: bunătate, cumințenie, etc.) se intercalează cu elemente din metoda audio-lingvală și cea a traducerii pentru a-i ajuta pe copiii preșcolari să audă sensul cuvântului și în limba maternă. În urma cercetărilor și a experienței metoda directă s-a dovedit cea mai eficientă în grădinițele de copii.

În grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale, în vederea însușirii limbii române, ca limbă nematernă, cea mai recomandabilă metodă este metoda directă.

Metoda directă este abordarea naturală a unei limbi. Înțelegerea nu se realizează prin traducerea în limba maternă, ci prin apelarea la mijloace nonlingvistice (gesturi, mimică etc.), situații concrete de comunicare în care cadrul didactic oferă copiilor un mediu monolingv (de exemplu: doar în limba română), folosind numeroase instrumente, copiii exersând vocabularul în context.

Tehnica de predare se bazează pe **Metoda Directă (Direct Method)**[67] care implică asocierea directă a vocabularului limbii nematerne cu imagini sau obiecte. Cadrele didactice arată copiilor imagini, le adresează întrebări care să implice răspunsuri în limba nematernă, adică în limba română. Întreaga comunicare educatoare-preșcolar se face exclusiv în limba nematernă, nu

[67] https://www.berlitz.com/en-dk/about-us/berlitz-method accesat la 12.03.2023

în limba maternă a copiilor. Inventatorul metodei, Charles Berlitz, sugerează sensul cuvintelor prin imagini, pantomimă și conversație, traducerea nefiind admisă.

În grădiniță însușirea limbii române se realizează prin procese imitative și procese intuitive. Prin procesele intuitive se dezvoltă premisa interioară necesară copilului să ajungă, din trăire proprie și prin efort propriu, la învățare. Jocul, experiența, explorarea, observația, sinteza, analiza, emoția, mișcarea și elementele întregii lumi sunt mijloace care îi ajută pe copii de a se transpune în starea intuitivă de lucru. Însușirea unei limbi străine/nematerne la copiii mici nu se realizează în mod conștient, ci este integrată în joc, prin învățarea spontană și învățarea dirijată. Poeziile, recitativele ritmice, numărătoarele, jocurile pentru copii, jocurile cu text și cânt, oferă copiilor o încărcare emoțională adecvată. Pentru reușita aplicării metodei este importantă folosirea materialelor didactice estetice, interesante, funcționale, cu ajutorul cărora se realizează obiectivele propuse.

Metoda directă necesită două condiții esențiale:

- Folosirea eficientă și expresivă a limbii române în activitate și în afara activităților din grădiniță.
- Fantezie în prezentarea situațiilor fără a cădea în ridicol. Lipsa acestor calități face ca metoda să nu fie folosită în mod curent în învățarea limbii române.

❖ ***Metoda audio-lingvală*** este o metodă prin care vocabularul și gramatica sunt prezentate sub forma unor dialoguri care sunt învățate prin repetiție şi imitație. Aceasta este o metodă eficientă de predare și exersare a gramaticii care este predată în mod inductiv, adică, direcția fluxului de informații este de la specific la general. Descrierea aplicării acestei metode se regăsește în ghid la situațiile de comunicare pentru exersarea vorbirii în limba română în grupele/grădinițele cu predare în limbile minorităților, la subpunctul (*3.1.2.2*), care dezbate aspecte privind formarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română, în contexte de comunicare variate, adică la etapa în care preșcolarii trec de la etapa de ascultare/audiere la situații de comunicare și producere a mesajelor.

- ***Exercițiul*** este o metodă didactică bazată pe executarea conștientă și repetată a unor operații cu scopul dobândirii unor deprinderi automatizate sau semi-automatizate, care vizează activitatea educativă. La grupele cu predare în limbile minorităților se propune o gamă largă de exerciții privind receptarea, înțelegerea și reproducerea mesajului oral: *Ascultați și repetați în cor!, Ascultați și memorați!, Ascultați și recunoașteți!, Ascultați și desenați!, Ascultați și potriviți!, Ascultați și plasați!, Ascultați și subliniați/încercuiți varianta corectă!* De exemplu:

- ***Ascultați și repetați!***

ceai	***pâine***	***unt***	***gem***	***salam***	***cereale***	***lapte***	***pește***	***ou***	***carne***	***cașcaval***

b.)Ascultați și alegeți imaginea potrivită!

cuburi	**mașină**	**păpușă**	**creioane colorate**	**ursuleț**	**minge**	**carte cu povești**

Acest joc se poate realiza și printr-un material didactic realizat de educatoare denumit jocul cu Lanterna magică: Ascultă și caută pe raft!/ sau Caută cu lanterna magică!

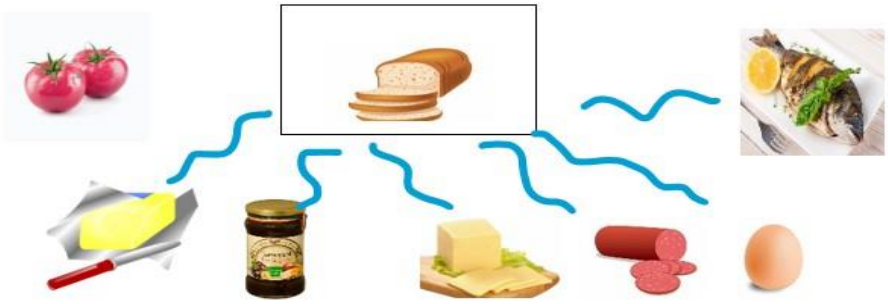
Varianta 2b: Ascultă și caută cu Lanterna magică[68]

Sursa: https://pin.it/2kV0ngX accesat 14.10.2023

c.)Ascultați, uniți cu o linie/cu firul de ață/ și repetați! Ce ați observat?(pe o fișă de lucru sau un joc cu obiecte care se poate juca pe covor/individual/ în grupuri mici sau cu toată grupa).

[68] Sursa: https://pin.it/2icyhP3 și https://pin.it/74FNadd accesat martie 2023

Pâine cu unt. Pâine cu salam. Pâine cu gem. Pâine cu ou. Pâine cu caşcaval. Pâine cu peşte.



Mijloacele didactice intuitive, mijloacele tehnice, audiovizuale, noile tehnologii educaționale sprijină și mobilizează activitatea preșcolarilor, declanșează și mențin atenția, generează intense stări motivațional-afective favorabile învățării.

2.4.3. Procedee didactice

Procedeele înseamnă concretizarea metodei. Procedeele didactice reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire propusă de cadrul didactic și adoptată de copii. Ele includ „tehnici mai limitate de acțiune" care „contribuie la practicarea unei metode" în diferite condiții și situații concrete[69] (Cerghit, 2006, p.98-99).

Definirea operațională a conceptului evidențiază faptul că procedeul constituie o componentă sau chiar o particularizare a metodei, care condiționează - din interior sau din exterior - calitatea acesteia; din interior, prin capacitatea de reordonare a operațiilor în cadrul acțiunii declanșate la nivelul metodei; din exterior, prin preluarea unor responsabilități ale metodei în situația în care aceasta intră într-un anumit impas sau blocaj pedagogic.[70]

Relația procedeu-metodă didactică angajează un ansamblu de interacțiuni de mare mobilitate operațională, dependentă de evoluția concretă a activității de predare-învățare-evaluare. Astfel, o metodă poate deveni imediat procedeu, la fel cum procedeul poate fi convertit în metodă atunci când desfășurarea acțiunii didactice o impune. De exemplu, metoda exercițiului, propusă inițial de cadrul didactic, devine procedeu în cadrul metodei conversației în momentul în care grupa de preșcolari realizează stăpânirea deplină a anumitei teme predate. Invers, cadrul didactic poate renunța la metoda conversației, proiectată inițial, în cazul constatării unor probleme care solicită promovarea exercițiului de la statutul de procedeu didactic la cel de metodă didactică, determinantă pentru desfășurarea cu succes a activității de predare-învățare-evaluare. Majoritatea metodelor de instruire au capacitatea de a funcționa ca procedee didactice convertibile în metode, pe parcursul desfășurării activității de predare-învățare-evaluare. Exercițiul este, din acest punct

[69] Cerghit, I., (2006). Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași p. 98-99
[70] Cucoş, C., (2001). Pedagogia generală (II.), Editura Polirom, Iaşi. p. 9

de vedere, un procedeu cu mari resurse pedagogice[71]. El trebuie inclus în structura oricărei metode datorită posibilităților sale de promovare imediată la conducerea acțiunii didactice, ca metodă efectivă de predare-învățare-evaluare.

2.4.4. Mijloace de învățământ

Mijloacele de învățământ sunt ansambluri de obiecte, instrumente, produse, materiale naturale care susțin și facilitează transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții și realizarea unor aplicații în cadrul procesului instructiv-educativ.

Mijloacele de învățământ trebuie selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și al procedeelor de instruire pentru realizarea eficientă a obiectivelor proiectate, acestea fiind instrumente de lucru necesare în transmiterea informației ca activitate de predare, asimilare de cunoștințe, formare de deprinderi, evaluare, stimulând participarea conștientă, activă, creatoare a copiilor, oferind modalități eficiente de înțelegere și asimilare a cunoștințelor, constituind un suport material al gândirii. Mijloace de învățământ pentru comunicarea/transmiterea de informații pot fi:

- *instrumente audio-vizuale*: tablă inteligentă/multimedia, laptop, tabletă, calculator, proiector, diaproiector, filme didactice, dvd-uri, diapozitive, diafilme, discuri, etc.
- *materiale grafice*: tablouri, planșe, imagini etc.;
- *mijloace care ajută la învățarea prin descoperire*, la exersarea deprinderilor practice: obiecte, jucării etc.

Instrumentele digitale impun o regândire și o restructurare a procesului educativ.

În alegerea instrumentelor digitale, cadrele didactice trebuie să urmărească valențele pedagogice ale acestora. Prin utilizarea calculatorului în educația preșcolarilor se realizează transmiterea și asimilarea noilor cunoștințe într-un mod atractiv pentru copii, toate acestea cu ajutorul adulților, cu precizarea de a nu folosi aceste instrumente în exces. Activitatea diferențiată individuală, pe nivele de vârstă, cu ajutorul softurilor educaționale, poate fi o alternativă de succes în învățarea limbii române, ca limbă nematernă.

Instrumente digitale ușor de utilizat și îndrăgite de copiii preșcolari datorită elementelor ludice pot fi exercițiile realizate de cadrele didactice cu ajutorul diferitelor **aplicații** cum ar fi: *Worldwall*[72], *LearningApps*[73], *JingsawPlanet*[74] *etc.*

---

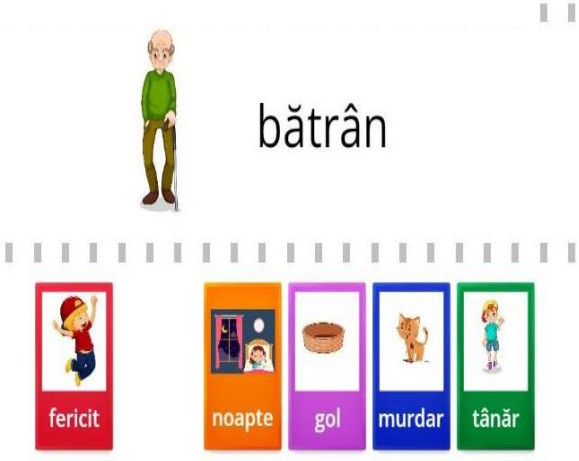
[71] https://www.preferatele.com/docs/diverse/13/procedeele-didactice15.php accesat la 1.03.2023
[72]https://wordwall.net/ro/community?localeId=1048&query=Gr%C4%83dini%C8%9B%C4%83%20(pre%C8%99colar%C4%83)%20educarea%20limbajului https://wordwall.net/ro accesat la 1.03.2023
[73] https://learningapps.org/login.php accesat la 9.03.2023
[74] https://www.jigsawplanet.com/ accesat la 10.03.2023

Utilitatea acestora se remarcă prin faptul că acestea permit cadrelor didactice care predau copiilor de vârstă preșcolară crearea unor jocuri interactive pentru susținerea învățării și pentru această categorie de copii, cei de vârstă preșcolară (4-6 ani). Aceste aplicații se pot folosi în dezvoltarea limbajului în limba română, cu scopul de a exersa, de a consolida și pentru a evalua progresul preșcolarilor în procesul de învățare a limbii române (*„Denumește printr-un cuvânt”, „Denumește ceea ce vezi!”, „Ascultă sunetele și potrivește! Denumește animalele! etc.).*

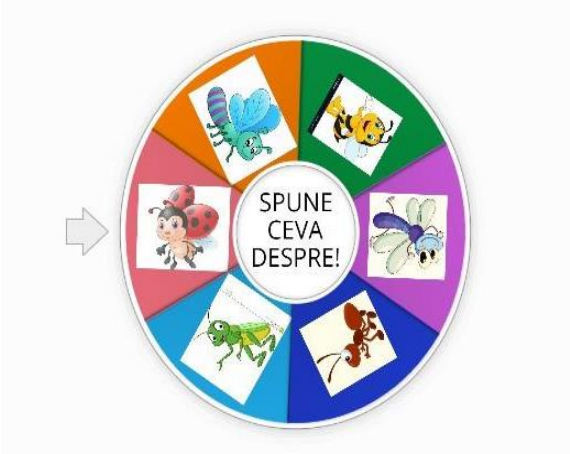
Imagini din jocurile create în aplicația Wordwall, pentru a facilita învățarea limbii române și pentru a crea mijloace și materiale didactice care sprijină învățarea limbii române:

Exerciții pentru antrenarea aparatului fonoarticulator: Imită ceea ce vezi! (Wordwall - Joc de cărți)

Imită!- onomatopee (Wordwall-Roata aleatoare)



Wordwall- Jocul opozițiilor! Asocieri logice- Găsește perechea!)

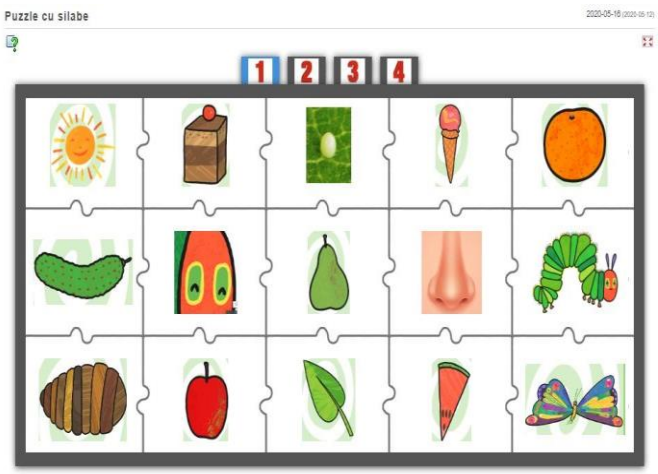


Wordwall-Roata aleatoare Joc didactic: Spune ceva despre...- exersare/consolidare/ formulare enunțuri

Wordwall - Deschide caseta
Educarea limbajului și a comunicării în limba română: Spune ce știi despre mine!/ Obiceiuri și tradiții – elemente din cultura națională

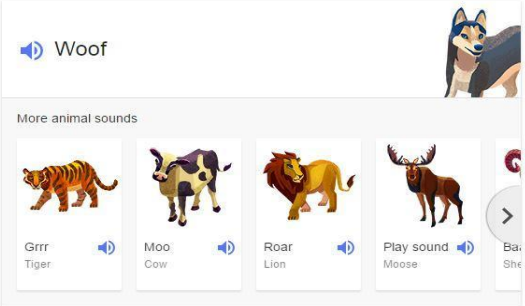
Wordwall - Chestionar
Atinge imaginea și denumește pentru a răspunde! - evaluare/recapitulare

Wordwall-Roata aleatoare
Povestire: Căsuța din oală-
Personaje(denumire)-consolidare



LearningApps -Puzzle-Grupare
Educarea limbajului în limba română- Puzzle cu silabe
Caută imaginile care au o-, două-, trei-, patru silabe!
Denumește, apoi desparte în silabe și vei descoperi personajul principal al unei povești.

Instrumentele digitale ajută la prelucrarea temei, astfel procesul de învățare devine mai atractiv, prin trezirea interesului copiilor pentru o temă, de exemplu cu un smartphone, cameră web prin utilizarea internetului putem crea jocuri audio-vizuale prin inserarea unor imagini, clipuri video, aplicații cu sunete (de exemplu: aplicația *Woof,* aplicație compatibilă Google, care ajută la învățarea/ recunoașterea sunetelor produse de către animale) şi adăugarea unor diagrame întrebărilor pentru a crește gradul de interacțiune al jocului. Se poate juca pe desktop, tabletă sau telefon mobil sau pot fi proiectate direct în sala de grupă pe perete sau pe o tablă de proiecție, jucând jocul cu toată grupa sau în microgrupuri.



Eficiența acestora se remarcă și prin faptul că educatoarea poate crea aceste jocuri în așa fel ca rezultatele testului/ jocului să fie vizibile, centralizate la încheierea acestora sub forma unui clasament sau verificarea tuturor răspunsurilor. Din ce în ce mai multe aplicații și jocuri digitale sunt disponibile pentru copiii de vârstă preșcolară, care pot fi integrate în învățarea limbii române sau a unei alte limbi la grădiniță simultan sau paralel cu învățarea limbii materne.

Implementarea acestor instrumente didactice digitale presupune un cumul de calităţi şi disponibilităţi din partea cadrului didactic: receptivitate la nou, adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorința de autoperfecţionare, gândire reflexivă şi modernă, creativitate, inteligenţa de a accepta noul şi o mare flexibilitate în concepţii.

- ***Teatrul de păpuși*** sau marionete, ca instrument didactic are un rol educațional puternic în rândul copiilor de vârste mici.

Pe lângă impactul emoțional asupra copiilor păpușile/marionetele reprezintă modele de urmat, o formă fizică, concretă a personajelor din povești.

Teatrul de păpuși reprezintă o formă de artă dramatică ce este în același timp și un instrument educațional unic, cu o forță și un impact pozitiv asupra copiilor. Păpușile/marionetele devin rapid prietenii copiilor, cu ajutorul cărora vor îndrăgi întâmplările. Cu ajutorul lor vor fi mai apropiați și interesați de limba străină/nematernă pe care o aud.

Păpușile, jucăriile și diverse instrumente ilustrative joacă un rol major în însușirea limbii române, dar, în același timp, este important modul de exprimare și modelul de comunicare a cadrului didactic.

2.4.5. Forme de organizare a activităților de predare a limbii române în educația timpurie/în învățământul preșcolar în grupele cu predare în limbile minorităților din România

Organizarea activităților didactice depinde în mare parte de personalitatea cadrului didactic, de grupa de copii și conținutul activității.

Învățământul preșcolar, conform prevederilor curriculumului pentru educația timpurie favorizează şi permite activităţi interdisciplinare și integrate la toate formele de organizare ale acesteia.

Forme de organizare a activităţilor didactice în grădiniță:

În organizarea procesului de învăţământ se are în vedere îmbinarea optimă, conform obiectivelor urmărite, a următoarele forme de activitate:

- Activitatea frontală, cu întreaga grupă de preșcolari;
- Activitatea pe grupe (microgrupe);
- Activități în perechi;
- Activitatea individuală.

Specificul organizării activităților depinde de fiecare cadru didactic în parte, de personalitatea lui, de grupa de copiii și de conținutul activității. Dacă copilul se simte confortabil în cadrul activităților sub o îndrumare, organizare democratică, eficiența nu va avea de suferit. Este important ca învățarea să fie plină de „viață”, să ofere experiențe și noutăți.

2.4.6. Principiile învățării integrate a limbii române în educația timpurie/în învățământul preșcolar în grupele cu predare în limbile minorităților din România

Învățarea integrată a limbii române ca și limbă nematernă în grupele cu predare în limbile minorităților naționale se bazează pe un șir de principii coagulate și coroborate cu reperele fundamentale ale dezvoltării copiilor de vârstă preșcolară și cu curriculumul pentru educația timpurie:

1. **Principiul învățării centrate pe copil**

În învățarea timpurie a unei limbi nematerne/străine pentru un copil de vârstă timpurie/preșcolară, accentul se va pune cu prioritate pe copil și pe nevoile lui personale. Cadrul didactic trebuie să ia în considerare trebuințele/necesitățile copiilor și prin aceasta să stimuleze abilitățile lor emoționale, sociale și motrice. Scopurile, conținuturile, strategiile de învățare trebuie astfel definite, încât acestea să se alinieze la trăirile și experiențele copilului. Acestea trebuie să aibă importanță și utilitate nemijlocită în cotidianul copilului, iar materialele utilizate în activități trebuie să fie alese corespunzător nivelului de dezvoltare al preșcolarului.

În procesul de învățare a limbii române în etapa preșcolarității, copilului trebuie să i se ofere pe lângă faze de învățare „intensive”, faze de „ liniște”, pentru meditație și dezvoltarea concentrației. Copilul nu trebuie să fie constrâns să vorbească imediat în limba pe care o învață. Este un lucru firesc ca în perioada de învățare a limbii nematerne copilul să treacă prin ceea ce

specialiștii numesc „perioada tăcerii” („silent period”), adică o etapă în care acesta refuză să vorbească în limba țintă. Este o perioadă întâlnită și în cazul învățării limbii materne, când înțelege cuvintele, dar încă nu vrea să le pronunțe. În această perioadă cadrele didactice și părinții se pot simți descurajați, pentru că au impresia că copiii din grupă/copiii lor nu au rezultate, însă acesta nu trebuie forțat să pronunțe cuvintele dacă nu este pregătit, o va face atunci când va fi sigur pe el. Atât cadrul didactic, cât și părinții, trebuie să colaboreze și să continue învățarea/exersarea/ascultarea/utilizarea limbii nematerne în contexte diferite, fără a insista însă în vreun fel asupra copilului și fără a face presiuni.

Procesul de învățare a limbii române trebuie să fie susținut și prin exemple de utilizare, modele și imagini, materiale didactice și resurse cât mai variate și stimulante, iar activitățile trebuie să fie logic structurate, diferențiate și individualizate.

Greșelile sunt o componentă evidentă în procesul de formare a premiselor competențelor de comunicare în limba țintă și trebuie să fie corecte prin strategii de feedback. Prezentările verbale nu trebuie întrerupte prin corectări asidue. Atunci când se fac corectările, acestea trebuie să fie tacticoase, pentru a evita blocajul copiilor.

- **Principiul învățării limbii nematerne** vorbind exclusiv în limba română atunci când creăm situații de învățare în limba a doua/nematernă**.**

Acest principiu trebuie să fie respectat îndeosebi de cadrele didactice care predau în grupele cu predare în limbile minorităților naționale. Este important ca atunci când se creează sau când creăm și planificăm situațiile de învățare în limba nematernă, în comunicarea cu copiii, să fie folosită limba țintă în toate situațiile, fără excepție, semnalând această schimbare prin diferite semne (*folosind de exemplu apariția unor obiecte, păpuși, marionete, semnale sonore, mișcări reprezentative/specifice pe care le învățăm copiilor preșcolari în primele activități și interacțiuni cu copiii, atunci când schimbăm limba de vorbire de la maternă la cea nematernă, printr-o anumită muzică etc. pentru trecerea vorbirii de la o limbă la cealaltă)*. Dacă cadrul didactic a început să vorbească cu copilul în limba țintă, adică în limba română, nu trebuie și nu este recomandat să folosească o altă limbă intermediară, adică pe cât se poate, să nu se folosească de traducerea tuturor cuvintelor în limba maternă. Cadrele didactice, trebuie să reziste tentației de a-i traduce copilului cuvântul din noua limbă în limba maternă, chiar dacă se pare că acesta nu înțelege despre ce este vorba. Explicațiile se vor da în limba română, folosindu-ne de gesturi, mimică, mișcare, imagini etc. În acest caz, copilul va conștientiza mult mai repede diferența între limba maternă și limba pe care o învață, va confunda mai puțin unitățile lingvistice ale celor două limbi.

Cadrul didactic va vorbi, după posibilitate, exclusiv în limba română la aceste activități și în situațiile de învățare create, dar le va sugera copiilor că înțelege, dacă aceștia i se adresează în

limba lor maternă. Regula „o persoană-o limbă” nu se pliază în totalitate în grupele cu predare în limbile minorităților, deoarece în aceste grupe frecventează în număr majoritar copii monolingvi, vorbitori nativi ai limbii minorității propriu-zise, în care predau cadre didactice specializate vorbitoare native a limbii materne a copiilor și cunoscătoare, vorbitoare a limbii române.

În cazul învățării limbii române în grădiniță, procesul didactic poate fi realizat într-un loc special amenajat, care reflectă cultura, obiceiurile și tradițiile românilor. În felul acesta, copilul va asocia locul dat cu procesul de instruire în limba țintă.

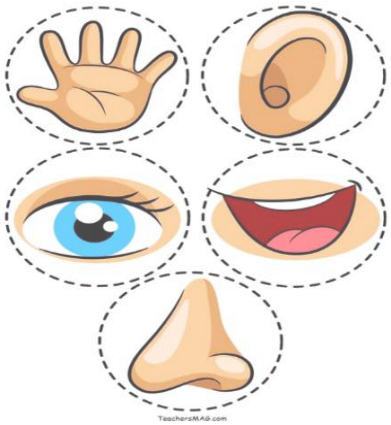
Planificarea chibzuită a timpului (desfășurarea activității în perioade concrete de timp), prezentarea în modele/structuri verbale și clare, introducerea anumitor reguli sau păstrarea locurilor copiilor etc., automatizează procesele de învățare și corespund nevoii de siguranță a educabililor.

- **Principiul învățării prin abordări experiențiale**

Metoda de învățare naturală presupune practica, obținerea unui rezultat, interpretarea acestui rezultat și folosirea cunoștințelor proaspăt acumulate în acțiunile viitoare. Adevărata învățare este cea pe care o controlăm experimentând. Orice fel de cunoaștere începe cu experiența. Învățarea prin abordări experiențiale este una dintre modalitățile eficiente de formare a limbajului în învățarea limbii române ca limbă nematernă la etapa preșcolară.

Pe durata tuturor fazelor de învățare a limbii, trebuie să se folosească pe cât este posibil, mai multe căi de învățare, pentru a putea realiza învățarea multisenzorială/ integrală: prin auz, văz, simț/pipăit, gust, miros și acțiune/mișcare.

Figura nr. 3. Modalități de învățare multisenzorială



Copilul își însușește mult mai ușor cuvintele noi, examinează obiectele, le atinge, le gustă, le miroase. Astfel se produce reacția la acestea, se asociază forma cuvântului în conținutul lui.

De exemplu: copiilor li se pot propune: să privească, să pipăie, să guste, să miroase fructe, legume, alimente și să le denumească în limba română.

- Copilul privește, atinge fructul și spune ce vede, sesizează (de exemplu în cadrul activității de observare): *Este un măr./Acesta este un măr. Mărul este roșu/galben/verde.*
- Copilul gustă. Apoi spune: *Mărul este dulce/...zemos./...gustos etc.*
- Copilul miroase: *Mărul este aromat.*

Notă: Activitatea poate fi realizată cu ochii deschiși sau închiși, individual sau în grup.

Principiul învățării prin acțiune

Deși în educația tradițională, copiii sunt încurajați să stea jos în timp ce învață, în prezent, se știe că învățăm mai mult în timp ce interacționăm - *folosim mintea și corpul în același timp.* Este important să încurajăm copiii să se miște în timp ce învață limba (*învățarea prin mișcare*), să mimeze acțiunile, să imite personajele, să cânte, să danseze etc.

Învățarea activ-participativă este cea prin care copilul învață prin a face: „ fac și din ceea ce fac învăț". Activitățile date se realizează prin diverse jocuri de rol, dramatizări, simulări în care copiii sunt puși în situații de a învață să vorbească în limba română țintă, formulând întrebări și răspunsuri din perspectiva diferitelor personaje. De exemplu: *medic-pacient* (*La medic, La stomatologie*), *vânzător- cumpărător* (*La piață, La magazin, La florărie etc.*), *mamă-copil (În baie, La bucătărie pregătim o salată, În grădină*, etc.)

Astfel, susținem că abordarea integrată a conținuturilor reprezintă baza în conceperea procesului de predare-învățare-evaluare a limbii române în grupele cu predare limbile minorităților naționale. Prin aceste abordări integrate, îmbinate cu abordări din metodologiile de predare a limbilor străine la vârstele timpurii/preșcolare, învățarea limbii române de către preșcolari va fi mult mai eficientă, premisele competențelor de comunicare în limba română se vor forma prin interacțiune în situații reale de viață, iar copiii vor participa activ în acest proces, prin antrenarea diverselor surse și mijloace de învățare.

CAPITOLUL 3
SUGESTII METODOLOGICE ȘI EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN PROIECTAREA (DESIGNUL) ȘI EVALUAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBĂ NEMATERNĂ

- Sugestii metodologice de proiectare și adaptarea strategiilor didactice la specificul grupei de preșcolari;
- Proiectarea (designul) activităților de învățare a limbii române ca limbă nematernă în instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale;
- Proiectarea activităților de comunicare în limba română- exemple de bune practici;
- Tematică orientativă pentru activitățile de comunicare și însușire a limbii române de către preșcolari în instituțiile de educație timpurie în limbile minorităților naționale;
- Exerciții, modele care pot fi valorificate în proiectarea demersului pedagogic a cadrelor didactice din grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale;
- Tehnici, metode, strategii cu impact semnificativ în învățarea integrată și interactivă a limbii române;
- Tipuri de activități și modalități de realizare care dezvoltă abilitățile comunicative ale copilului din instituțiile de educație timpurie**;**
- Evaluarea, ca baza proiectării, realizarea evaluării, exemple de bune practici pentru realizarea diferitelor evaluări.

3.1. Proiectarea activităților instructiv-educative pentru facilitarea însușirii limbii române, ca limbă nematernă

3.1.1. Specificul proiectării în grădinițe:

Curriculumul pentru educație timpurie pune un accent deosebit pe conceptul de dezvoltare globală a copilului, valorificând potențialul de (auto)educație al fiecărui preșcolar, considerând copilul ca un individ cu însușiri, talente sau probleme speciale proprii, evidențiind aspectele formative ale procesului didactic bazat pe competențe, capacități, abilități, cu prioritate remarcabilă plasată pe învățare-dezvoltare, asociat cu evaluare formativă individualizată și unitară, realizată pe baza unor descriptori de performanță stabiliți pentru fiecare nivel de vârstă.

Este important să înțelegem ce aduce nou această schimbare de paradigmă și anume[75]:

- faptul că se pleacă de la necesitatea de a cunoaște nivelul de dezvoltare a fiecărui copil și de a urmări dezvoltarea optimă a fiecăruia, pe toate cele cinci domenii de dezvoltare, având în vedere seria de comportamente menționate în Curriculum, spre deosebire de precedentul

[75] Suportul pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie

Curriculum, în care se pleca de la obiectivele-cadru și de referință, structurate pe cele cinci domenii experiențiale, pierzând din vedere, în favoarea achizițiilor de tip școlar, urmărirea dezvoltării copilului.

- faptul că se recomandă o centrare reală pe nevoia fiecărui copil de manifestare a aptitudinilor și a abilităților proprii specifice, într-o viziune modernă, în care jocul are o pondere ridicată și în care rolul activităților reflexive și al parteneriatului și colaborării între cadrele didactice și între grădiniță și familie pot influența major parcursul educațional al copilului.

Pornind de la ***nivelurile proiectării didactice,*** respectiv luând în considerare ordinul privind structura anului școlar, educatoarea/profesorul în învățământul preșcolar elaborează propriul document de planificare, ținând cont de particularitățile și componența grupei, respectiv rezultatele, observațiile evaluării inițiale.

- **Proiectarea globală,** care prefigurează activitatea instructiv-educativă pe un ciclu de instruire sau ani de studiu. Obiectivele, conținuturile și criteriile de evaluare au un grad ridicat de generalitate, este concretizată în planurile-cadru de învățământ şi în programele şcolare stabilite de către Ministerul Educaţiei, este un curriculum care creează cadrul, limitele şi posibilitățile realizării proiectării eșalonate.
- **Proiectarea eşalonată** reprezintă documentele administrative întocmite de cadrul didactic, în care acesta îmbină, într-un mod personalizat, elementele programei școlare cu planul-cadru de învăţământ şi se concretizează în proiectarea anuală, din acest an școlar structurat pe module, proiectarea săptămânală, şi proiectarea activităţilor, având în vedere toate tipurile de activități propuse de curriculum.
- **Proiectarea anuală, calendaristică** este o proiectare eşalonată, reprezentând perspectiva întregului în ceea ce privește predarea/învățarea categoriilor de activități. Acest tip de proiectare presupune asigurarea unei corelații optime între planul-cadru de învăţământ şi conținuturile recomandate în curriculum, în cadrul proiectelor tematice încadrate în cele 6 teme anuale de studiu, accentul fiind pus pe dimensiunile de dezvoltare și pe comportamentele vizate.

Pot alterna două forme de proiectare: *proiectarea tematică pe bază de proiect* şi proiectarea pe *o temă săptămânală*, care depinde mai ales de vârsta copiilor din grupă. Numărul maxim de proiecte poate fi 7, cu o durată de maximum 5 săptămâni/proiect, sau un număr mai mare de proiecte tematice de mai mică amploare, variind între 1-3 săptămâni la grupele mai mari, la cei mici însă nu ar trebui să depășească 4 proiecte.

Diferența esențială dintre aceste forme constă în faptul că proiectul este un demers mult mai elaborat, care necesită o pregătire a cadrului didactic în ceea ce priveşte utilizarea conceptelor

şi conţinuturilor ştiinţifice, iar activităţile desfăşurate în cadrul proiectului necesită antrenarea părinţilor, specialiştilor, membrilor comunităţii sau a altor factori.

Proiectarea pe o temă săptămânală recomandată doar în intervalele dintre un proiect şi altul, nu este o activitate mai puţin importantă sau mai puţin elaborată: se realizează pe baza unor obiective bine stabilite, a unor resurse şi strategii adecvate, dar nu are o asemenea amploare, fiindcă nu obligă la deschideri comparabile cu cele generate de lucru pe proiecte tematice.
Recomandarea este ca până la finalizarea unui modul să fie și proiectul încheiat.

Tabelul nr.7. Model de planificare anuală/calendaristică

Nr. crt.	Data	Tema anuală de studiu	Tema proiectului	Subtema	Temă săptămânală independentă
MODULUL 1					

- **Planificarea săptămânală**

Planificarea activităţilor reflectă coerenţa atât pe orizontală (în cadrul unei zile de lucru), cât şi pe verticală (pe parcursul unei săptămâni, a unei luni) a modului în care obiectivele, conţinuturile se corelează pe o durată mai mare de timp, asigurând o continuitate acțiunilor didactice desfășurate de către cadrul didactic în scopul stimulării dezvoltării copilului.
Planificarea activităţilor este condiţionată în cea mai mare măsură de specificitatea grupului de copii. Astfel, durata atingerii unor obiective poate varia de la o grupă la alta, cum de altfel variază în mod firesc de la un copil la altul. Cadrul didactic este cel care decide care sunt acele comportamente vizate selectate pe aceea săptămână/zi, cum poate realiza obiectivele propuse, cu ce conţinuturi, cu ce materiale şi prin ce strategii, care vor fi metodele pe care le va utiliza pe o anumită perioadă de timp în vederea atingerii performanțelor dorite.
Planul cadru din 2019 stabilește care sunt activitățile specifice derulate într-o săptămână și cât timp este alocat pentru aceste tipuri de activități încadrate în programul zilnic, în funcție de tipul grădinițelor: cu program normal sau cu program prelungit.

Modelul dat pentru planificarea săptămânală, se regăsește în *Suportul pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie* la pagina 43. Planificările se pot personaliza în funcție de proiect sau tema săptămânală, elementele importante și specifice proiectului (ca de ex. harta proiectului, scrisoarea către părinți, specialiști invitați, produsul și încheierea proiectului) însă trebuie să apară în planificare.

Etapele proiectării pedagogice:

Ținând cont de tema săptămânii, de performanțele dorite de atins, în elaborarea proiectului de activitate trebuie să știm răspunsul la următoarele întrebări:

- ***Ce voi face*** pentru dezvoltarea acelor capacități, comportamente vizate selectate aferente celor cinci domenii de dezvoltare? ***(****Precizarea obiectivelor instructiv- educative ale activității didactice);*
- ***Cu ce*** **se poate realiza?** ***(****Analiza resurselor educaționale disponibile, delimitarea conținutului învățării, a resurselor psihologice, a resurselor materiale);*
- ***Cum*** **se va realiza?** ***(****Elaborarea strategiei educaționale);*
- **Care sunt indicatorii realizării obiectivelor?** ***(****Stabilirea unui sistem de evaluare: criteriile pentru aprecierea rezultatelor, stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării, forma/modul de oferire a unui feed-back constructiv);*

În concepția doamnei A. Glava[76] (2022), aplicarea curriculumului pentru educația timpurie 2019 se poate prezenta în șapte pași, se impune ca punct de pornire în proiectarea activităților didactice.

1. Selectarea comportamentelor a căror formare/consolidare va fi urmărită prin activitatea integrată/de sine stătătoare/de proiect tematic;

2. Corelarea comportamentelor cu indicatorii comportamentali specifici vârstei și cu conținuturile învățării;

3. Încadrarea activităţii didactice în planul tematic sau sistemul de lecţii şi a fiecărei situaţii pedagogice în ansamblul situaţional al activităţii;

4. Derivarea obiectivelor operaţionale pe baza comportamentelor selectate, a indicatorilor comportamentali urmăriți și luând în considerare conținuturile învățării;

5. Structurarea și esențializarea conținuturilor în funcție de comportamentele urmărite și de rezultatele învățării vizate (concepte, cunoștințe, capacități, atitudini, valori);

6. Selectarea strategiei didactice și valorificarea ei pentru proiectarea unor situații de învățare activizante și consonante cu finalitățile formulate; construirea cadrului în care are loc învăţarea şi care trebuie să aibă cât mai multe din caracteristicile contextului real în care vor fi utilizate produsele învăţării;

7. Proiectarea unor secvențe de asigurare a unui feedback ameliorativ continuu și a unor secvențe de evaluare; anticiparea strategiilor de evaluare a întregii activităţi şi stabilirea demersurilor didactice ulterioare.

[76] Glava, A., (2022). Educație timpurie – suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca.

(**Observații***; Pentru un proiect didactic ***pentru o activitate monodisciplinară*** există model în *Suportul pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie* de la pagina 65, iar pentru ***proiectarea unei activități integrate*** începând cu pagina 73.)

Prima și cea mai importantă parte a elaborării unui proiect didactic, care răspunde la întrebarea ***Ce voi face*** *pentru dezvoltarea acelor capacități, comportamente vizate selectate aferente celor cinci domenii de dezvoltare?* este formularea obiectivelor operaționale.

Prin operaționalizare definim așteptările noastre față de preșcolari, stabilim ce ar trebui să se întâmple concret în situațiile de învățare, specificăm demersul şi modalităţile prin care obiectivele proiectate pot fi identificate în rezultatele efective ale procesului educaţional. În grădiniță acestea în general sunt obiective educative, transpuse la nivelul concret al actului pedagogic şi al activităţii de învăţare, exprimate în termeni de comportamente şi performanţe observabile.

Obiectivele operaţionale au un caracter concret şi trebuie să fie realizabile în cadrul activității propuse, (și aici ne gândim la toate tipurile de activități specifice învățământului preșcolar), cu ajutorul diverselor resurse şi mijloace pedagogice. Obiectivele operaţionale se formulează pe baza comportamentelor vizate selectate/corespunzătoare diferitelor dimensiuni de dezvoltare, prin tehnici adecvate de operaţionalizare sau concretizare, aplicate de către cadrul didactic.

În acest sens luăm în considerare cele două dimensiuni ale obiectivului: una de conţinut (informaţia, problema), care constituie obiect al învăţării/însușirii şi alta de formă sau propriu-zis operaţională, sarcina de învăţare, în care se indică modul de abordare a unui conţinut de către preșcolar, ce trebuie să facă copilul cu un conţinut dat.

Pentru a fi corecte, obiectivele trebuie să îndeplinească unele condiţii pedagogice:

1. **În privința conţinutului**:

- Accentul se pune pe alegerea adecvată a modului de abordare, obiectivul operaţional trebuie să specifice mai ales conţinutul, dar şi modul de abordare sau sarcina de învăţare
- Alegerea acelor resurse şi procedee care conduc la realizarea sarcinii de învăţare de către copii;
- Sarcinile de învăţare trebuie să fie accesibile nivelului de vârstă și nivelului de dezvoltare a preșcolarilor, adică să se bazeze pe experienţele anterioare de învăţare şi să conducă la rezolvare de noi probleme.

2. **De formă:**

- Obiectivul va viza activitatea copiilor, şi nu a cadrului didactic;

- Schimbările aşteptate trebuie să fie indicate în termeni cât mai concreţi, pentru a putea fi înţelese de copii ca sarcini de învăţare şi pentru a fi observabile după ce s-a terminat situaţia de predare – învăţare;
- Fiecare obiectiv conţine doar o singură sarcină de învăţare;
- Formularea obiectivelor trebuie să se facă cât mai simplu de înțeles, cu puţine cuvinte;
- În formularea obiectivului se va descrie situaţia în care are loc acţiunea, condiţiile de realizare a sarcinii şi criteriile de evaluare a ei.

Exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la verbe de acţiune (vezi: **Verbe dezirabile*). A nu se folosi enunţuri de genul: a cunoaşte, a înţelege, a şti.

**Verbe dezirabile*[77] folosite pentru formularea obiectivelor operaționale:

- **în procesul de cunoaştere/achiziţia cunoştinţelor:** verbe de acțiune care exprimă redare, reproducere, recunoaştere: a recunoaște, a defini, a identifica, a reda, a enumera, a numi, a reproduce, a sublinia, a caracteriza, a descrie, a indica, a preciza;
- **pentru înţelegere/comprehensiune** verbe de acțiune care exprimă utilizarea informaţiilor: a transforma, a ilustra, a interpreta, a explica, a extinde, a extrapola, a generaliza, a redefini, a reformula, a parafraza, a descrie, a ilustra, a reorganiza, a stabili, a interpreta, a explica, a distinge, a exprima în cuvinte proprii, a demonstra, a denumi, a determina, a concluziona, a prevedea;
- **pentru aplicarea celor învățate**: verbe de acțiune care exprimă utilizarea achiziţiilor în situaţii noi: a utiliza, a alege, a folosi, a aplica, a restructura, a reorganiza, a schimba, a demonstra, a descoperi, a manipula, a modifica, a generaliza, a completa, a transfera, a extrapola, a clasifica, a propune, a proiecta, a verifica, a decide, a efectua, a scrie, a desena, a rezolva;
- **în procesul de analiză**: verbe de acțiune care exprimă descompunere de elemente, relaţii, principii: a analiza, a diferenția, a distinge, a discrimina, a compara, a separa, a sorta, a selecta, a deduce, a detecta, a alege, a distinge;
- **în sinteză**: verbe de acțiune care exprimă reunirea de elemente: a relata, a produce, a proiecta, a planifica, a sintetiza, a compune, a recompune, a construi, a reconstrui, a combina, a deduce, a proiecta;
- **pentru evaluare**: verbe de acțiune care exprimă formulare de judecăţi de valoare: a evalua, a aprecia, a justifica, a contrasta, a estima, a decide, a argumenta, a motiva, a standardiza, a judeca, a valida.

[77] Chiș, V. (2020). Fundamentele pedagogiei. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca. p.54

Obiectivele operaționale sunt formulate în moduri diferite și în funcție de tipul de activitate care se va desfășura:

- *activităţi de predare-învăţare*, în care sarcină didactică dominantă este comunicarea şi însuşirea/dobândirea de cunoştinţe noi;
- *activităţi de formare de deprinderi şi priceperi*, sarcina fiind realizarea unor activităţi independente cu scopul de a forma anumite priceperi şi deprinderi de muncă intelectuală;
- *activităţi de consolidare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor*, prin care rezultă fixarea şi consolidarea cunoştinţelor dobândite anterior;
- *activităţi de evaluare*, în cadrul căreia sarcina didactică dominantă va fi controlul şi evaluarea. Această sarcină didactică vizează verificarea modului de înţelegere a informaţiilor şi de operare a educabilului cu acestea. În urma realizării unei lecţii de evaluare se pot identifica calitatea procesului didactic desfăşurat anterior – cu incidenţe directe asupra modului de planificarea a procesului ce urmează a fi desfăşurat; respectiv constatarea nivelului de pregătire al educabililor
- *activităţi mixte.*

Selectarea, structurarea logică, esenţializarea, adecvarea conţinutului şi transpunerea lui didactică depind de diferiți alți factori:

- componența grupei
- nivelul general de pregătire și de dezvoltare al copiilor din grupă
- rezultatele şi experienţa cognitivă anterioară
- sistemul de cunoştinţe şi abilităţi intelectuale şi practice de care dispun copiii
- corelaţiile intra- şi interdisciplinare care se pot realiza ş.a.m.d.

Scopul acestor acţiuni este de a realiza transpunerea didactică a conţinutului ştiinţific într-o manieră care să le permită preșcolarilor asimilarea lui, dar în acelaşi timp să îi oblige la un efort intelectual şi/sau practic aplicativ/motric.

Cel mai cunoscut model de operaţionalizare a obiectivelor educaţionale este modelul lui Robert F. Mager, care cuprinde trei paşi:

1. Descrierea comportamentului final al elevului (printr-un verb concret se precizează rezultatul care se aşteaptă de la elev în finalul realizării unei sarcini de învăţare)

2. Descrierea condiţiilor de realizare a comportamentului (circumscrie cadrul de manifestare a comportamentului final. Se disting două tipuri de condiţii: a. prealabile, adică referitoare la comportamentele pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final (ce grad de pregătire are copilul, ce cunoştinţe posedă, ce deprinderi) b. actuale, adică mijloacele şi contextul de realizare a performanţei)

3. Stabilirea criteriilor de reuşită/de acceptare a performanţei minime (înseamnă precizarea unui aspect cantitativ al performanţei. Pentru a indica un nivel de reuşită sau standardele minimale, se specifică de ex. numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau nr. maxim de greşeli tolerate, intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii, etc.)

Conform **modelului de operaționalizare a obiectivelor (R. Mager,** 1984**), Tabelul 8 exemplifică formularea următorului obiectiv:**

Copiii să identifice, folosind imaginile prezentate de către educatoare, cel puţin trei personaje din poveste.

Tabelul nr.8. Model de operaționalizare a obiectivelor (R. Mager, 1984)

Nr. crt.	Condiţia de operaţionalizare	Explicitarea condiţiei	Exemplu
1.	Descrierea comportamentului de învățare observabil și măsurabil	Se realizează cu ajutorul așa-numitelor „verbe de acţiune" (Ex.: să enumere, să rezolve, să compare, să analizeze, să descrie, să identifice, să explice, să sintetizeze etc.) Se evită verbele generale cu spectru larg: a şti, a cunoaşte, a înțelege.	*Copiii să identifice*
2.	Precizarea condiţiilor de producere şi manifestare a comportamentului	Condiţiile didactice vizează procesul învățării: resurse, explicaţii, instrucţiuni, cunoştinţe anterioare etc. Sintagmele: „cu ajutorul…", „utilizând", „folosind", „pe baza…", „pornind de la…", „având la dispoziție…", „valorificând…" etc.	*folosind imaginile prezentate de către educatoare*
3.	Stabilirea criteriilor de reuşită/de acceptare a performanţei minime	Se referă la exigențele care țin de acceptarea performanței minime respectiv de precizarea nivelului de reuşită: numărului minim de răspunsuri corecte; numărul încercărilor admise; numărul maxim de omisiuni admise; numărul maxim de greşeli admise; timpul; modul de lucru (indici de viteză, de calitate, de precizie)	*cel puţin trei personaje din poveste.*

După identificarea obiectivelor, urmează analiza resurselor educaționale disponibile, delimitarea conținutului învățării, a resurselor psihologice, a resurselor umane și materiale.

• resurse umane: preșcolarul (trăsături și capacități individuale și de grup, interese, etc.) și cadrul didactic (pregătire științifică și psihopedagogică, competența comunicativă);

• resurse de conținut didactic: ansamblul valorilor educaționale (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini) ce fac obiectul procesului de predare-învățare; selecția conținuturilor didactice se face în funcție de obiectivele identificate (abordare curriculară), pe baza planului de învățământ, a programei și a altor materiale informative cu caracter didactic;

• resurse de ordin material: materiale didactice și mijloace tehnice care pot contribui la eficientizarea activității;

• locul desfășurării activității;

• timpul disponibil pentru activitatea didactică.

În acest sens putem face o inventariere a materialelor didactice, a instrumentelor utilizate, a mijloacelor tehnice/digitale folosite, pe care le putem centraliza într-un tabel (exemplificat în

tabelul de mai jos (Tabelul 9) Model: *Inventarul materialelor didactice utilizate/folosite în cadrul activităților*), care se referă la centrele de interes, dar se aplică și pentru desfășurarea activităților derulate în mod frontal, ca: întâlnirea de dimineață, activități experiențiale, etc.

Tabelul nr. 9. Model: Inventarul materialelor didactice utilizate/folosite în cadrul activităților

Activități în centre de interes	**Materiale, mijloace didactice, instrumente folosite**	**Activități frontale**	**Materiale, mijloace didactice, instrumente folosite**

O altă componentă foarte importantă în conceperea și elaborarea proiectului didactic, care va determina succesul și eficiența actului didactic este răspunsul la întrebarea ***Cum* se va realiza?** În această privință se va elabora **scenariul didactic**, care va descrie modul de desfășurare a activității. Proiectarea poate fi realizată în mod integrator (în acest caz va cuprinde într-o înlănțuire logică toate activitățile: pe grupuri mici oferite în prima parte a zilei în centre de interes) sau pot fi descrise jocuri liber alese și activități de dezvoltare personală (întâlnirea de dimineață, calendarul naturii, agenda zilei, surpriza/întrebarea zilei etc.), activități pe domenii experiențiale, (care încă în majoritatea cazurilor se desfășoară cu precădere în mod frontal), jocurile libere și liber alese destinate pentru exersarea și consolidarea celor învățate sau completarea acestora, activitățile în aer liber, respectiv rutinele, tranziţiile şi la final evaluarea zilei.

Designul proiectării didactice va mai conține o parte tabelară structurată pe **momentele organizatorice** la care se atribuie **conţinutul ştiinţific, strategii de realizare şi modul de evaluare cu indicatori stabiliţi.**

Momentele organizatorice ale activității sunt:

- Moment organizatoric pentru pregătirea activității;
- Captarea atenției;
- Anunțarea temei şi a obiectivelor urmărite;
- Reactualizarea cunoştinţelor;
- Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării;
- Asigurarea retenţiei şi transferului;
- Obținerea performanţei;
- Asigurarea feed-back-ului și evaluarea performanței;
- Încheierea activităţii.

3.1.2. Formarea premiselor competenței de comunicare orală în procesul de învățare a limbii române la grupele cu predare în limba maghiară/în limba minorităților

Având certitudinea că formarea premiselor competenței de comunicare are loc prin dezvoltarea mai multor tipuri de competențe ne-am canalizat eforturile pe dezvoltarea atitudinilor și pe dezvoltarea acelor aptitudini și capacități care sunt premisele competențelor de înțelegere după auz, de exprimare orală și a dezvoltării capacităților lingvistice, îndeosebi că în etapa de proiectare trebuie să ținem cont și de profilul psihopedagogic și lingvistic al preșcolarilor. Nu putem aborda temele fără a cunoaște acele unități tematice și acele caracteristici ale dezvoltării preșcolarului care oferă baza și startul proiectării activităților și a situațiilor de învățare a limbii române.

3.1.2.1. Formarea competenței de înțelegere după auz a limbii române la preșcolarii care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților.

În cadrul activității de dezvoltare a limbajului și comunicării, atât în limba maternă cât și în limba nematernă (limba a doua), în etapa preșcolară un rol important îl are recunoașterea elementelor de bază ale comunicării, exersarea utilizării lor în contexte concrete, în situații de comunicare reale sau construite, create și/sau recreate.

În realizarea aspectului fonetic al limbajului, al vorbirii preșcolarilor, ținta clară a obiectivelor este dezvoltarea auzului fonematic și formarea pronunției. La vârsta preșcolară sistemul fonetic este încă în formare, de aceea achiziția aspectului sonor al limbajului depinde de gradul de formare și dezvoltarea capacității de înțelegere după auz. Concomitent cu dezvoltarea capacității la auz are loc și formarea pronunției.

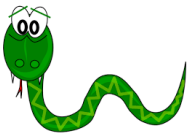
Pentru articularea clară a sunetelor, cuvintelor, trebuie să dezvoltăm organele de pronunțare. În acest sens, educatoarea trebuie să introducă în activitatea zilnică momente și jocuri distractive pentru a exersa și pentru a antrena organele de pronunție: de exemplu deschiderea și închiderea gurii, umflarea și sugerea ambilor obraji, strâmbături, imitarea surâsului, etc.

Fă și tu ca el! (Imită!)

This Photo by Unknown Author is licensed under CC BY-NC-ND

După însușirea mișcărilor de articulație verbală, pot fi realizate exerciții de imitare a unor sunete, de exemplu:

Cine și cum face?

				
z-z-z-z	**j-j-j-j .....**	**ș-ș-ș-ș ....**	**ă-ă-ă-ă....**	**â-â-â-â**

Pentru dezvoltarea capacității de înțelegere după auz, cadrul didactic poate folosi o gamă largă de procedee. Educatoarei îi este atribuit un rol aparte în formarea și dezvoltarea capacității de înțelegere prin ascultare și a unei pronunții corecte.

În procesul de învățare a limbii române cadrul didactic, dar și părinții trebuie să țină cont de profilul psihopedagogic și lingvistic al preșcolarilor: gândirea concret-intuitivă, legată de imagine, obiect și de demersurile individuale, de reprezentări și de limbaj. Cu ajutorul cuvintelor copiii reușesc să se exprime și să-și reprezinte realitatea. Tot în aceeași ordine de idei, trebuie să avem în vedere *memoria auditivă* (copiii pot să-și amintească, după un anumit timp un șir de cuvinte, un cântec, o poezie auzită în limba română sau într-o altă limbă, pot identifica limba în care se vorbește etc.), de *memoria vizuală* - constituită din rezultatele observațiilor directe, de *memoria verbală* - preșcolarul verbalizând tot ceea ce face și vede, de *memoria concretă,* care se remarcă prin simplul fapt că, preșcolarul nu poate să rețină conținuturi abstracte și relații logice complexe. *Memorarea involuntară* este încă foarte amplă.

Copilul preșcolar are o imaginație activă și intențională. Astfel la fiecare preșcolar se observă creșterea activității de prelucrare analitico-sintactică a reprezentărilor, care este foarte bogată și variată. *Atenția voluntară* necesită a fi menținută asupra activității desfășurate o perioadă mai lungă de timp, astfel perioada de concentrare a copiilor în vârstă de 5-6 ani poate ajunge la 40-50 de minute dacă o activitate este antrenantă și include situații de învățare centrate pe copil și conține metode și procedee pentru diferitele stiluri de învățare a copiilor.

Se cunoaște că limba maternă este o bază a învățării unei alte limbi. Evoluția limbajului este strâns legată de evoluția gândirii. Limbajul reprezintă una dintre cele mai importante aptitudini pe care le achiziționează copilul preșcolar, acesta fiind totodată un element cheie al unei bune educații în grădiniță. Însușirea limbajului este o activitate și un proces care presupune un efort îndelungat, pentru că tehnica de recepționare și de exprimare a comunicării este una dintre priceperile umane complicate, pentru însușirea căreia este nevoie de mai mulți ani.

La vârsta preșcolară limbajul este abordat ca mijloc de evoluție a personalității copilului, ținându-se cont de motive, interese și capacități. De aceea este important să precizăm aspectele acestei evoluții în procesul de proiectare.

Dezvoltarea limbajului include următoarele aspecte: *evoluția în plan fonetic, lexical, gramatical și semantic.* Conform studiilor, dacă la 3 ani vocabularul activ al copiilor ajunge la 800-1000 de cuvinte (în limba maternă), la 4 ani acesta se dublează, ajungând la 1600-2500 cuvinte, la 5 ani ajunge la circa 3000 cuvinte, la 6 ani, pe lângă faptul că se impune limbajul contextual, acesta sporește la 3000-4500 de cuvinte. Este important să cunoaștem acest lucru când intenționăm să-i învățăm pe copii o altă limbă.

În general **copiii la 3 ani** au următoarele caracteristici (în limba maternă):

• înțeleg majoritatea lucrurilor pe care le aud;

• pot să converseze;

• vorbesc fără a repeta silabe sau cuvinte;

• folosesc pronumele corect;

• creează propoziții cu 3-6 cuvinte;

• pun întrebări;

• relatează experiențe și activități;

• spun povești uitându-se în cărțile cu ilustrații;

Copiii între 4-5 ani au următoarele abilități (în limba maternă):

• comunică ușor cu alți copii și adulți;

• articulează majoritatea sunetelor corect;

• formează propoziții detaliate cu 6-8 cuvinte;

• pot să repete cuvinte cu 4 silabe;

• folosesc cel puțin 4 prepoziții;

• spun povești la subiect;

• răspund la întrebări despre unele povestiri;

La 5 ani (în limba maternă):

• urmează trei comenzi consecutive;

• vorbesc constant;

• pun multe întrebări;

• folosesc cuvinte descriptive și propoziții complexe;

• cunosc toate vocalele și consoanele;

• vorbesc corect din punct de vedere gramatical;

Copiii cu vârsta de 6 ani pot să-și corecteze greșelile în vorbire (în limba maternă).

Pentru a contribui la dezvoltarea vocabularului activ al copilului într-o limbă, este indicat să îl învățăm cuvinte noi în diferite situații de viață dar nu în mod izolat. Învățarea propriu-zisă trebuie să se realizeze spontan, într-un context bogat în detalii. O limbă străină poate fi învățată și înțeleasă doar utilizând limba, nu doar în contexte formale, înainte planificate, ci în situații spontane. În loc să învățăm cuvinte, trebuie să ne concentrăm pe dezvoltarea eficientă a vocabularului. Dacă nu avem posibilitatea să îi creăm contextul, putem apela la ilustrații, filme sau alte materiale care să îi confere, pe lângă cuvânt, imaginea care este definită de respectivul cuvânt. Odată formată o bază lingvistică, îi va fi ușor să asimileze cuvinte noi, fie și pe baza explicațiilor oferite de noi, și să opereze cu ele.

O altă modalitate de a-l învăța cuvinte/expresii noi, este jocul, în cadrul căruia putem inventa diferite situații în care să folosim ceea ce dorim, ca el să înțeleagă, să rețină și să le poată folosi și în alte contexte sau situații de comunicare.

Comunicarea din cadrul familiei este, de asemenea, foarte importantă pentru dezvoltarea vocabularului, deoarece copiii au o capacitate foarte bună de a imita și a fi atenți la ceea ce vorbesc adulții, încercând să înțeleagă sensul celor spuse. Dacă le acordăm atenție, vom găsi nenumărate ocazii în cadrul discuțiilor din familie, dar și la grădiniță, de a-i învăța să comunice.

Despre însușirea unei alte limbi (nematerne/străine), specialiștii subliniază că deținerea unui anumit număr de cuvinte de către cel ce învață o altă limbă, nu înseamnă că acea persoană (copil/ elev/adult) cunoaște într-u totul acea limbă. Este important să folosim aceste unități lexicale în îmbinări de cuvinte, în propoziții, cu atât mai mult, că aproximativ 70% dintre cuvinte au mai multe sensuri (de exemplu: cuvântul *„mare”*- mașină mare, roată mare... etc. și Mă scald în mare. /sau: cuvântul *roșie* -legumă/fructul - și culoarea roșie... etc.).

Conform studiilor, s-a stabilit că la nivelul inițial (preA1), despre care amintește și CECRL[78] și Companion Volume[79], vocabularul activ pentru însușirea limbii nematerne este de 400-500 de cuvinte.

Cunoașterea izolată a cuvintelor nu trebuie să constituie un obiectiv major în procesul învățării limbilor, deși este o problemă importantă. Tot mai activ se propune ideea necesității de a

[78]Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL). Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003, F.E.-P. Tipografia Centrală. ISBN 9975-78-259-0. p. 204

[79] https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 accesat la 15.06. 2022

acumula o experiență comunicativă mai mare la nivelul limbii orale. Această abordare în învățarea unei alte limbi (nematerne/străine) se dovedește a fi cea mai productivă. Unele teorii din domeniul achiziției limbilor arată că, datorită vârstei la care se găsesc, în cazul preșcolarilor nu vorbim despre învățarea limbii a doua, ci despre achiziția/însușirea acesteia. Copiii reușesc să facă diferite conexiuni și transferuri, dezvoltându-și cu ușurință, în paralel, două „norme", una a limbii materne, cealaltă, a limbii a doua/nematerne.

Trecând prin aceste aspecte mai sus enumerate, revenim la importanța selectării și proiectării corespunzătoare a activităților care vizează dimensiunile domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii stabilite pentru grădinițele cu grupe de predare în limbile minorităților naționale care se referă la limba română, ca limbă nematernă. E necesar să „utilizăm întrebări și afirmații scurte și foarte simple, articulate rar și clar" (Scala globală) și, mai mult, să fim răbdători și să dublăm mesajul cu ajutorul imaginilor sau a gesturilor, în scopul facilitării înțelegerii lor.

Premisa fundamentală pentru formarea capacității de a comunica într-o limbă nematernă de la o vârstă timpurie este formarea capacității de a recepta mesaje orale scurte și simple în situații de comunicare familiare.

Ascultarea/audierea unui text sau a unei conversații, este definită în literatura de specialitate drept proces de percepere și înțelegere a unui mesaj oral, esența căreia constă în receptarea formei sonore și extragerea conținutului mesajului audiat.

În literatura de specialitate, competența de receptare a mesajului oral este identică celei de *audiere* sau i se mai spune *ascultare.* Argumentul adus, pentru un termen sau altul, de cercetătorii din domeniu ar fi, că *audierea* presupune o implicare pasivă, fără efort, spre deosebire de *ascultare* care solicită „a încorda auzul pentru a percepe un sunet sau un zgomot, a se strădui să audă"[80].

Identificarea sensului enunțului sesizat la auz, trebuie să constituie o parte dominantă a activităților de ascultare a limbii române sau a unei limbi țintă, proiectate la grădiniță în etapa învățării timpurii sau la vârsta preșcolarității. Pentru fiecare cadru didactic este important ca preșcolarul să înțeleagă despre ce este vorba sau cel puțin să intuiască acest lucru reacționând adecvat verbal sau nonverbal la cele auzite. În timpul acestei permanente ascultări, la copii se dezvoltă deprinderea de a percepe limba cu multiple nuanțe de pronunțare individuală, fiind o activitate lingvistică receptivă, orientată spre captarea auditivă a mesajului în situații reale de comunicare. Prin ascultare, preșcolarii pot distinge sunetele, grupurile de sunete, au posibilitatea de a recunoaște unele cuvinte izolat și în enunțuri, pot deduce sensul unor cuvinte pe baza contextului, pot să înțeleagă global sensul unor cuvinte pe baza contextului, structurile

[80] Academia Română. (1996). Dicționarul explicativ al limbii române. Institutul de Lingvistică. Ediția a II-a. Editura Univers Enciclopedic, București. https://dexonline.ro/ p.63

gramaticale/modelele de vorbire în limba-țintă, pot recunoaște unele informații concrete din enunțul audiat, și pot exprima reacții verbale și/sau nonverbale la mesajul audiat.

Este important și esențial ca profesorul din învățământul preșcolar/educatoarea să aibă cunoștințele de bază adecvate pentru a putea oferi un exemplu potrivit. Pentru receptarea mesajului ascultat într-o limbă nematernă e nevoie de două tipuri de cunoștințe[81]:

lingvistice și extralingvistice;

- cunoștințe lingvistice (elemente de fonologie, lexic, morfologie, sintaxă);
- cunoștințe extraligvistice (subiect, context, cunoștințe generale despre lume, experiență de viață...)

De asemenea, remarcă specialiștii din domeniu, că procesul de comprehensiune a unui mesaj oral într-o limbă nematernă diferă de cel din limba maternă din motiv că:

2 dețin mai puține cunoștințe despre limba dată;

3 percep cele ascultate prin intermediul limbii materne;

4 nu au suficiente cunoștințe despre conținutul socio-cultural al mesajului audiat.

Este important ca educatoarea să știe că micul ascultător, adică preșcolarul, utilizează, de regulă, două tipuri de procese cognitive: controlate și necontrolate. Astfel, dacă orice informație nouă de ordin lingvistic este procesată conștient, asimilată la timp, atunci ascultarea nu implică efort maxim, iar mesajul este recepționat fără prea mare dificultate. Motivele care împiedică receptarea mesajului ascultat ar putea fi următoarele:

- ✔ cuvinte necunoscute;
- ✔ enunțuri prea dezvoltate, lungi și topică complexă;
- ✔ tempo rapid de vorbire;
- ✔ factori extralingvistici.

Astfel, pentru o bună organizare a procesului de ascultare e nevoie să se țină cont de o serie de condiții:

- ➢ subiectul textelor propuse să fie legat de experiențele anterioare și să includă fenomene studiate mai înainte;
- ➢ ascultătorii să fie monitorizați în procesul activității de receptare;
- ➢ să le fie oferite sugestii și exemple.

Cu cât mai mult cel care studiază o limbă nematernă/străină este expus la comunicare în limba dată cu atât devine mai dezvoltată abilitatea de ascultare. Este recomandat ca educatoarea să propună spre ascultare copiilor producții audio și/sau video de calitate la fiecare activitate.

---

[81] Platon, E., Burlacu, D. V., Sonea, I. S., (2011). Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar - RLNM: P1- ciclul primar. Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca. ISBN 978-606-17-0073-8. p.25

Principalele elemente în receptarea reușită și adecvată a mesajului oral sunt: pronunția, accentul, intonația și viteza de vorbire. Pentru formarea premiselor competenței de receptare a mesajului oral e nevoie de un mediu lingvistic adecvat, autentic.

- ***Formarea competenței fonetice în limba română la preșcolarii din grupele cu predare în limbile minorităților.***

Însușirea de către copii a sistemului fonetic al unei limbi se întemeiază pe exersarea, într-o anumită consecutivitate a vocalelor consoanelor și pe dezvoltarea priceperii de diferențiere a sunetelor după principalele caracteristici de articulare și acustice.

La primele activități planificate de la nivelul pre A1 se pot propune spre ascultare copiilor cuvinte ce includ sunete și îmbinări de sunete ce reprezintă dificultate, în special acelea care nu există în limba lor maternă, cum ar fi: ***ă, â, x, chi, che, ghi, ghe, ia, ea, oa*** etc. Aceste activități vor facilita nu doar formarea bazei auditive, fonologice, dar și îmbogățirea vocabularului, deoarece odată cu sunetul, îmbinarea de sunete, copiii vor reține și cuvântul reprodus și vizualizat pe imagini.

Auzul fonematic contribuie la diferențierea sunetelor, chiar înainte de a învăța să fie pronunțate. Pe de altă parte se pot observa cazuri în care unii copii pronunță corect sunetele, însă din cauza percepției lor insuficient de corecte confundă un sunet din limba maternă cu altul sau nu au aparatul fono-articular destul de dezvoltat pentru a pronunța anumite sunete (de exemplu înlocuiesc ***l*** prin ***r*** și invers, ***j*** prin ***z*** și invers, ***ș*** prin ***s*** și invers etc**.**). Același lucru se întâmplă în cazul învățării unei alte limbi, mai cu seamă atunci când în limba nematernă include sunete necaracteristice, altele decât în limba maternă (de exemplu: *sunetele **â, ă** nu se regăsesc în limba maghiară, astfel acestea trebuie exersate în diverse situații de joc, pentru a se familiariza cu pronunția acestora și să nu se pronunțe în loc de **â** sunetul **ü** din limba maghiară și în loc de **ă** sunetul **ö** din limba maghiară*). Locul și forma pronunției acestor sunete este puțin diferită față de sunetele pe care le aude în mediul familial în limba maternă, dar pot fi exersate de la vârsta timpurie/preșcolară, pentru a se familiariza și cu acestea cât mai ușor.

Activitățile de ascultare sunt necesare la orice nivel de competență lingvistică, având un rol important în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, însă cel mai dificil este organizarea acestora în stadiul incipient, elementar, adică preA1, A1 deoarece la acest nivel preșcolarii care frecventează grupele cu predare în limbile minorităților abia fac cunoștință cu specificul, particularitățile fonetice și gramaticale, structura și topica specifică limbii române.

Scopul activităților de ascultare este de a-i ajuta pe copii să perceapă mesajul oral, astfel pregătindu-i pentru recepționarea mesajelor în situații concrete, reale din viața cotidiană. Formarea competenței de receptare a mesajelor orale, sesizarea unor structuri după auz, perceperea unor combinații lingvistice contribuie la dezvoltarea propriilor abilități de comunicare.

Ascultarea este un proces și nu un produs sau unul dintre momentele organizatorice ale activității. Aceasta trebuie exersată pe tot parcursul învățării, nu doar evaluată. De aceea, înainte de a trece la procesul concret de dezbatere a modalităților și a etapelor unei activități de proiectare și a prezentării sugestiilor situațiilor de învățare pentru predarea și învățarea limbii române într-un mod eficient, cu finalități măsurabile și observabile, este necesară dezbaterea acestei activități de receptare a mesajului oral prezente aproape în toate tipurile de activități de învățare a unei limbi străine/nematerne, a limbii române în acest caz.

Astfel, într-un proces didactic de ascultare specialiștii recomandă parcurgerea a trei etape[82]:

- ***Preascultarea*** (înainte de audiere) – descrierea contextului, informarea succintă a copiilor privitor la subiect, pentru a trezi interesul lor și a-i motiva pentru ascultare; precizarea motivului și a scopului pentru care se audiază mesajul; introducerea elementelor lexicale noi.
- ***Ascultarea*** propriu-zisă (în timpul audierii) – antrenarea copiilor în extragerea informaţiei conţinute în mesaj, care verifică înțelegerea globală; identificarea unor informații specifice sau a unor detalii; identificarea atitudinii/intenției vorbitorului, realizate prin răspunsuri verbale și/sau nonverbale.
- ***Postascultarea*** (după audiere) – exprimarea opiniei față de mesajul ascultat/auzit; relaționarea cu propriile lor experiențe; realizarea unor activități de dezvoltare a exprimării orale (prin care se exersează vocabularul și structurile lingvistice învățate).

La etapa preșcolară de învățare a limbii se formează baza perceptivă de ascultare, de aceea sunetele, grupurile de sunete vor fi receptate în cuvinte concrete, iar cuvintele în enunțuri pentru a facilita dezvoltarea deprinderilor de ascultare.

Este important și scopul care se urmărește în procesul de ascultare/audiere:

1. *pentru a desprinde informaţia esenţială;*

2. *pentru a identifica informații specifice/detalii;*

3. *pentru exprimarea de atitudini.*

Activitățile de ascultare trebuie proiectate în concordanță cu scopul urmărit:

- recunoaşterea anumitor sunete, grupuri de sunete în cuvintele audiate, prin executarea acţiunilor potrivit sarcinii;
- recepţionarea după auz a unităţilor lexicale, însoțite de suport vizual, și îndeplinirea însărcinărilor cadrului didactic;
- asocierea cuvântului cu un obiect/imagine; sistematizarea cuvintelor audiate după anumite caracteristici;

[82] Barbăneagră, A., Cucu, L., Iordăchescu,I., [et al.]; coord. naţ.: Cutasevici,A., [et al.]; (2018). Ghid de implementare a curriculumului la limba română pentru instituţiile de educaţie timpurie cu program în limbile minorităţilor naţionale. Min. Educaţiei, Culturii şi Cercetării a Republicii Moldova. – Chişinău: S. n. F.E.-P.Tipografia Centrală. p.22

- selectarea unor obiecte/imagini, conform sarcinilor propuse, din mesajul audiat;
- semnalarea prin mişcări/răspuns nonverbal sau verbal scurt a înţelegerii enunțului audiat;
- exerciții de sesizare a mesajului unui dialog audiat;
- exerciții de percepere a sensului întrebărilor/răspunsurilor audiate; exerciții de tipul da/nu;
- realizarea unor acțiuni simple de aranjare a obiectelor/imaginilor conform sarcinilor primite;
- exerciții de înțelegere a instrucțiunilor de tipul „ascultă și arată/repetă/găsește/colorează" etc.;
- desenarea, colorarea unor imagini, potrivit mesajului audiat;
- jocuri didactice de recunoaștere, identificarea unor obiecte/imagini dintr-o serie dată, utilizând fișe de lucru/jetoane/carduri cu imagini; exerciții de utilizare a fișelor de lucru/cardurilor cu imagini; audierea unor înregistrări în format CD/din cărți sonore, pe teme familiare;
- poezii simple și scurte (format CD, mp3); cântece simple pentru copii în format mp 3/mp 4;
- vizionarea unor secvențe de filme cu desene animate în limba română etc.

Menționăm că în procesul de organizare/proiectare a procesului de audiere, cadrul didactic trebuie să țină cont de un șir de factori în alegerea înregistrărilor/textelor audio, de scopul urmărit, de tema mesajului, lungimea lui, de viteza de rostire, de gradul de autenticitate, de lexicul, structurile/modelele utilizate, de resursele materiale necesare etc.

Pentru a facilita înțelegerea mesajului sonor se recomandă utilizarea mijloacelor și a materialelor suplimentare care sprijină înțelegerea: oferirea unui context, suporturi vizuale, tactile, auditive (carduri/jetoane cu imagini, poze, desene etc.), cărți cu ilustrații, postere, marionete, înregistrări audio, video, alcătuirea unei scheme, relaţionând noua informaţie cu experienţele şi cunoştinţele anterioare ale copiilor.

Concomitent cu dezvoltarea capacității de înțelegere după auz/audiere, are loc și formarea pronunției. Pentru dezvoltarea capacității de înțelegere după auz și exersarea pronunției cadrul didactic poate folosi următoarele procedee în activitățile de comunicare în limba română:

- să repete într-o formă corectă cuvintele pronunțate greșit de către copii, fără să li se atragă atenția în mod special asupra acestui lucru, dar evidențiind forma lor corectă și sunetele care au suferit modificări;
- să repete într-o formă corectă cuvintele pronunțate greșit de către copil, atrăgându-le atenția asupra modului corect de pronunțare;

- solicitarea repetării într-o formă corectă a cuvintelor pronunțate greșit. Acest procedeu se folosește în cazul în care copiii au reținut bine structura sonoră a unor cuvinte învățate și au posibilitatea de a le pronunța corect.

În activitatea de zi cu zi cadrul didactic trebuie să fie orientat spre:

- pronunțarea corectă a tuturor sunetelor limbii române potrivit modului de articulare;
- antrenarea deprinderii de formare a cuvintelor din sunete inițiale date (în unele situații la sfârșitul grupei mici, în grupa mijlocie și grupa mare);
- ameliorarea și înlăturarea unor deficiențe de pronunție (omisiuni, înlocuiri, inversiuni, prelungiri).

Învățarea pronunției în perioada orală de ascultare și în etapa de redare/pronunțare, exersare ar trebui să urmeze anumite principii metodice:

- materialul utilizat în ativitățile de pronunție trebuie utilizat gradual/gradat din punctul de vedere al dificultății;
- sunetele nu se predau izolat ci încorporate în cuvinte, iar acestea în propoziții scurte și clare, în contexte tematice familiare copiilor și adaptate la tema dezbătută în acel moment conform planificării săptămânale propuse;
- modelele sonore sunt construite natural, fără să prezinte elemente de dificultate (**de exemplu**: dacă la grupa mică cu ajutorul imaginilor copiii au imitat vocea a șase animale și păsări domestice (*de exemplu: vaca, oaia, calul, câinele, pisica, găina, cocoșul*) apoi au denumit animalele/ păsările de pe jetoane, în materialul cu modelele sonore nu se introduc foarte multe elemente sonore necunoscute, pentru a denumi animalul a cărui voce au auzit-o, deoarece neavând vocabularul corespunzător pentru a denumi vocea animalelor/ păsărilor necunoscute, neînvățate, își vor pierde atenția. Se pot introduce pentru menținerea atenției și pentru problematizare câteva necunoscute/nedenumite, dar nu foarte multe);
- în perioada orală, reprezentarea grafică a sunetelor este exclusă, deoarece poate genera interferențe;
- pe parcursul acestei perioade nu se modifică ritmul normal al vorbirii.

Coeziunea sunetelor în cuvânt și în enunț este asigurată de ritm și intonație. Este bine ca unul dintre primele exerciții dedicate pronunției să fie de accent și de ritm, pentru că este nevoie de o adaptare a pronunției la sistemul limbii nematerne învățate ca și o nouă limbă (sau a doua limbă/limbă străină). Se recomandă *să se predea* (la grădiniță folosim acest termen de „a preda” în ghilimelele de rigoare), câte o problemă la fiecare activitate inclusă într-o temă generală (de exemplu: la temele *La grădiniță /Familia/Fructele* etc. să avem incluse exerciții de ascultare înțelegere și pronunție).

Referitor la problema exemplificării accentului prin cuvinte, este important să menționăm că atunci când utilizăm sistemul fonemelor limbii române, să se insiste pe modalitatea de accentuarea în limba-țintă, adică în limba română. De aceea modelul de pronunție al cadrului didactic trebuie să fie exemplar. În procesul de predare și fixare a accentului, educatoarei îi pot fi de folos unele cântece și poezii scurte, animații media cu caracter educativ, prezentate de vorbitori nativi sau realizate chiar de cadrul didactic etc., în care să fie evidențiat accentul corect pentru toate situațiile unde există variații de accentuare diferită (de exemplu:*copíi, cópii; acéle, ácele...* etc.).

Prin asigurarea și dezvoltarea pronunției corecte în limba română, cadrul didactic trebuie să acorde importanță fixării următoarelor elemente:

Limba română:

5 vocalele specifice limbii române: ***ă, î (â);***

6 opoziția surd-sonor în cazul consoanelor: ***p-b, t-d, c-g, s-z, ș-j;***

7 pronunția lui ***i*** final în cuvinte: elevi, frați, surori, școli etc.;

8 grupurile de sunete specifice limbii române: ***ce, ci, che,chi, ge,gi, ghe,ghi;***

9 grupurile consonantice inițiale: ***sc-, șc-,st-,pt-, pr-, scr-, str-, etc.***

10 grupurile de sunete denumite *diftong, triftong* din cuvinte;

Pentru predarea vocalelor și consoanelor problematice dintr-o limbă se recomandă aplicarea unui model care implică patru etape: percepția, repetarea, variația contextelor și selecția[83]. Aceste recomandări se pot adapta vârstei preșcolare în funcție de nivelul de dezvoltare lingvistic al fiecărei grupe de preșcolari.

- ***Percepția*** presupune:

- rostirea vocalelor, consoanelor izolat; (acestea se pot exersa în formă de joc la întâlnirea de dimineață, înainte de activitățile propriu-zise, la tranzițiile dintre activități, la captarea atenției etc.);
- rostirea sunetului într-un cuvânt;
- atragerea atenției asupra sunetului, recunoașterea de către copii a sunetului în cuvânt;
- oferirea altor cuvinte care conțin același sunet/aceleași sunete/ grup de sunete.

După ce copiii reușesc să folosească sunetul, se recurge la exerciții de fixare. **De exemplu**:

- ***Pronunțăm împreună:***

a-ă-â, a-ă-â.../ sau : ce-ci,ce-ci...;/ che-chi, che-chi;/ ge-gi, ge-gi;/ ghe-ghi, ghe-ghi; oa-oa etc., sau exerciții de pronunție a unor consoane combinate cu vocale.

[83] Platon, E., Burlacu, D. V., Sonea, I. S. (coord), (2011). Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar RLNM: P1- ciclul primar. Casa Cărții de Știință Cluj-Napoca. p. 91 http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/P1_editura.pdf accesat la 14.11.2022

- ***Ascultați și repetați:***

a-ă	***ă-â***	***a-ă-â***
avion-masă/apă	*tată- român/mână*	*ac-casă-cântec*
e-i	***i-î***	***e-i-î***
elev-iepure	*intră-învață*	*elefant- indian-împreună*
a-o	***o-u***	***a-o-u***
azi-opt	*oraș-ușă*	*arici-oglindă-ureche*

- ***Pronunțați corect!***

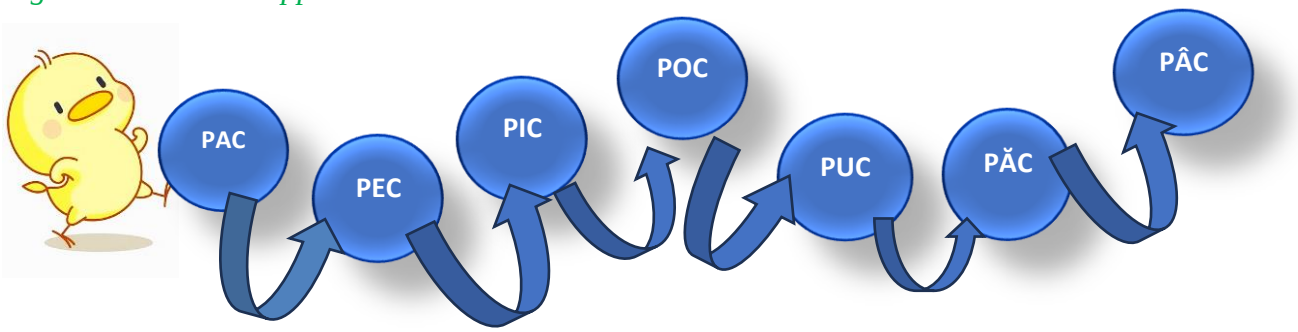
ea: *ea, aceasta, vrea, neam etc ;* ***ia :****iarnă, iaurt, iartă, băiat etc.;* ***ou :*** *ou, tricou, nou, sacou etc.;* ***ie:*** *cuier, miercuri, ie, ied etc.;* ***oa:*** *floare, oaie, noapte, boabe, moară etc.*

eai*: ceai, ceainic, cădeai, băteai etc.; /****eau****: beau, vreau, mergeau, cereau etc.; /****ioa****: creioane, vioară, cioară etc.*

- **De exemplu***:*

Puiul Pippo (Figura 4) se joacă cu mingea. Spune cum face mingea când Pippo șutează la poartă:

Figura nr. 4. Puiul Pippo



Li se pot propune copiilor perechi de cuvinte ilustrate pe jetoane, care conțin vocalele și consoanele problematice. De exemplu: *par-păr, tată-tați, gheată-gheață, oaie-oi, roman-român etc*. Uneori va fi vorba de aceleași sunete în cuvinte, alteori nu. Copiii vor trebui să spună și/sau să semnaleze în ce măsură cele două sunete sunt aceleași sau diferite. Procesul de învățare a limbii române trebuie să fie susținut prin exemple de utilizare, prin modele de vorbire și imagini, iar activitățile trebuie să fie logic structurate, diferențiate și individualizate. Greșelile sunt o componentă evidentă în procesul de învățare a limbii nematerne, de aceea trebuie să fie corectate prin strategii de feedback. Prezentările verbale nu trebuie întrerupte prin corectări. Se revine asupra corectării acestora prin repetarea formei corecte, cu mult tact pedagogic, pentru a evita blocajul copiilor.

- ***Repetarea*** se va face în momentul în care copiii au reușit să rostească sunetele problematice. Ne bazăm pe rostirea cuvintelor deja învățate care conțin sunetul dorit, pe potrivirea cuvintelor cu imaginile sau pe simpla comunicare sau rostirea acestora. **De exemplu**:

Repetăm: r-rrrrrr; s-ssssss;ș-ş̦ş̦ş̦ş̦ş̦ş̦; j-jjjjjjjj; ă-ăăăăăă; î/â-ââââââ etc.

- ***Variația contextelor*** presupune folosirea sunetelor și în alte cuvinte, decât cele deja învățate.

Ascultați și repetați!

măr	***pară***	***căpșună***	***banană***
frunză	***prună***	***casă***	***ceașcă***

- ***Selecția*** se referă la alegerea cuvintelor adecvate situațiilor de comunicare (adaptate la tema planificată, la vârsta copiilor și la nivelul lingvistic al grupei în acel moment). **De exemplu**:

Ce vezi? (grupa mică):

soare	**masă**	**casă**	**salam**

Ascultați și încercuiți cu creion roșu cuvintele/imaginile în care auzi sunetul R și cu mov cuvintele în care auzi sunetul L (grupa mijlocie-grupa mare)***: R - L***

rac	***lac***	***radieră***	***cal***	***creion***	***lămâie***	***carte***

Pentru însușirea unei pronunții corecte este necesară pronunțarea sunetelor în mai multe contexte în scopul formării unui automatism. Aceste exerciții și/sau activități ajută preșcolarul nu doar în dezvoltarea auzului și a perceperii sunetelor specifice limbii române, ci și în dezvoltarea auzului și a pronunției corecte în limba maternă a sunetelor, de aceea sunt activități și exerciții care ocupă un loc aparte în demersul didactic al activităților pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării preșcolarilor din grădiniță.

Jocul didactic, exercițiul și jocurile fonematice sunt metode eficiente în formarea pronunției corecte. Ele contribuie la consolidarea rostirii corecte a sunetelor limbii române

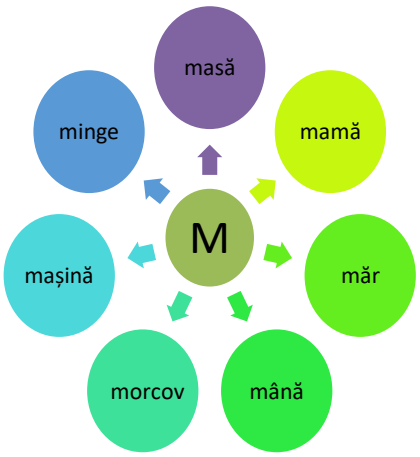
cuprinse în cuvintele din vocabularul activ al copiilor, ajută la formarea priceperii și deprinderii de despărțire a cuvintelor în silabe și la pronunțarea cuvintelor în întregime. Jocurile fonetice, pe lângă dezvoltarea auzului fonematic, urmăresc și adaptarea/corectarea poziției aparatului de vorbire pentru a articula corect sunetele în limba pe care o învață copilul.

Exemple de activități și exerciții sugestive pot fi următoarele (*activități de sine stătătoare sau premergătoare, de început ale unei secvențe de comunicare în limba română sau activități de tranziție pentru anumite momente ale demersului didactic*):

- Exerciții de imitare care constau în simpla repetare a fiecărui sunet/grup de sunete/cuvânt de exemplu: ***„Fă ca mine!”****: Mă gândesc: ăăăăăăăă, Mi-am amintit: ââââââ, Plânge păpușa: oa-oa-oa etc.*
- Perechile constituite pe baza opozițiilor de formă sau de sonoritate: de exemplu*: **Ascultă și repetă!:** șoc-joc, soc-șoc, pat-bat, tip-țip, pană-pană etc.*
- ***Cine spune mai multe cuvinte? De exemplu****:*

Copiii vor trebui să spună cât mai multe cuvinte care încep cu un anumit sunet. În funcție de evoluția și progresul lingvistic al copiilor, în etapele jocului se pot introduce alte variante: cuvinte care conțin sunetul denumit sau care sunt la sfârșitul cuvântului. Pentru a facilita procesul didactic se pot utiliza carduri cu imagini (în cazul substantivelor).

Figura nr.5. Cuvinte cu sunetul „M”



- ***Telefonul fără fir***

Copiii stau în semicerc. Educatoarea spune la urechea unui copil un cuvânt/îmbinare de cuvinte sau un enunț scurt, iar acesta îl transmite următorului coleg, până ce cele spuse ajung înapoi la ultimul copil sau la educatoare. Dacă informația a fost transmisă corect toți copiii pot aplauda. În cazul în care „pe fir s-a strecurat o eroare”, se merge „pe fir” și se stabilește unde a fost comisă eroarea, unde s-a defectat telefonul.

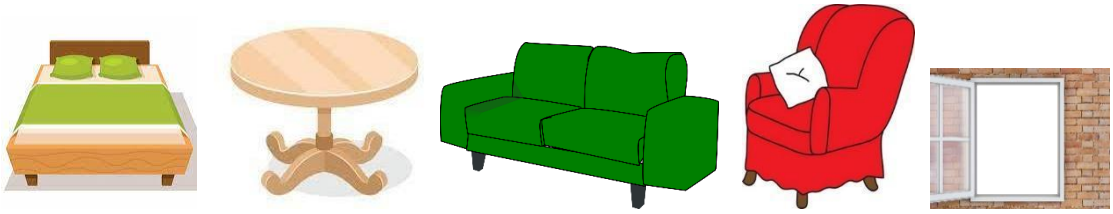
- Exerciții de memorare a unor enunțuri scurte, organizate după modelul întrebare-răspuns (sunt foarte eficiente povestirile după imagini). **De exemplu*: „Ascultă, memorează și repetă!”***

Mărul (nu) este roșu. (galben, verde). Mărul este copt. Mărul este dulce. Mărul este gustos. (repetare în diferite variante, în funcție de materialul didactic folosit)

Aici este o pară. Para este galbenă. ***Para este coaptă.***

Aici este o pară verde. ***Para nu este coaptă.***

- ***„Ascultați și alegeți imaginea potrivită!***”(*Aici este un pat. Patul este în dormitor. În pat sunt două perne verzi. Alege imaginea cu patul! Etc.*)



- ***„Ascultați sunetele și potriviți! Numiți animalul!” (*** sau: ***Încercuiți animalul!)***

Groh-groh, guiț-guiț! Muuuu! Beehe! Ni-haaaa! Vau-vau/Ham-ham! Miaauuu! Meeec!

- ***Priviți imaginile. Ascultați și plasați personajele la locul lor***!

De exemplu: *1. Mama este în bucătărie. 2. Băiatul este în dormitor. 3. Fetița este în baie. 4. Tata este în garaj. 5. Cățelul este lângă copac. 6. Pisica este pe acoperiș***.**

(Observații: Materialul didactic se realizează la o mărime cu care copilul preșcolar să poată lucra ușor. Acestea trebuie să fie estetice, expresive. Pentru exercițiul din exemplul următor imaginile se pot decupa și lamina pentru a le oferi rezistență*)*.

*(**exercițiul nr. 6** : ***Priviți imaginile. Ascultați și plasați personajele la locul lor***! *(conform cerințelor formulate de educatoare)*

În demersul didactic de la grădiniță pot fi utilizate și **exerciții orientate spre:**

- **recunoașterea sunetelor mediului înconjurător** *(recunoașterea reciprocă a vocilor, audierea unor înregistrări și surse sonore pentru stimularea recunoașterii vocii, sunete din viața cotidiană, receptarea și înțelegerea mesajelor din mediul înconjurător),*
- **recunoașterea, diferențierea sunetelor și deosebirea proprietăților** acestora *(scurte, lungi, cu sonoritate, fără sonoritate- Jocul de-a ecoul),*
- **diferențierea a două sunete, analiza sunetelor** (*Unde auzi sunetul?),*
- **formarea de cuvinte cu sunete date, exerciții de joc care dezvoltă ritmul auditiv** (*copilul vorbește în timp ce se mișcă ritmic*),
- **exerciții care dezvoltă memoria auditivă** (***De exemplu***: *Jocul-Țara fructelor/animalelor/legumelor etc. sau Fabrica de mobilă/de haine* etc.:

  Desfășurarea jocului: Copiii stau în cerc. Fiecare rostește (de exemplu) câte un fruct în limba română, cu condiția ca cel care intră în joc să înșire nume de fructe (animale, legume etc.) rostite înaintea lui.)

Exercițiile ajutătoare pentru recunoașterea ordinii în cadrul unor propoziții le putem introduce în momentul în care copiii sunt familiarizați cu anumite unități lexicale, cunosc textul și dovedesc capacitatea de percepere în corectarea propozițiilor cu ordinea greșită a cuvintelor în limba a doua , observă legătura dintre ordinea cuvintelor și a conținutului vorbirii (aproximativ la vârsta de 5-6 ani), când percep deja structura gramaticală a noii limbi, pe care o „învață" de la începutul frecventării la grădiniță, adică de la vârsta de trei ani, sau după ce sunt familiarizați cu noua limbă.

Sunt importante și **exercițiile ajutătoare pentru diferențierea cuvintelor de bază și a cuvintelor derivate** (***de exemplu***, perceperea derivării cuvintelor prin jocuri de mișcare, executarea instrucțiunilor: *Pune mărul în farfurie, lângă farfurie etc.).*

Copiilor preșcolari le plac **jocurile și exercițiile** în care sunt încorporate povești cadru, **în care vorbirea și respirația sunt îmbinate cu imitarea sunetelor** (***de exemplu***: *Mergem în excursie. Așezați-vă în mașină. Porniți motorul!* ***Brrrrrrrrr.*** *Am ajuns la gară. Ne suim în tren. Trenul șuieră și fluieră:* ***Hu-huuuuuu! Șâcâtâcî-șâcâtâcî! etc.)***

Un loc aparte îl ocupă în cadrul activităților de dezvoltarea limbajului și a vorbirii în limba română și **exercițiile de joc pentru dezvoltarea perceperii ritmului propoziției, a ritmului și a cuvântului, accentului cuvântului** pe care le putem exersa prin rostirea zicalelor, recitativelor, poeziilor cu ritm puternic sau cu șiruri de silabe fără sens. **De exemplu**: *Corul păsărilor din ogradă: „Gâsca cântă: ga-gă-gâ-go-gu-ge-giiiii* etc." La fel de importante sunt și **exercițiile de rostire corectă a sunetelor de la sfârșitul cuvintelor și perceperea sensului sunetului (de ex.:** *schimbarea acestora în funcție de gen, număr/substantive***)**

un câin**e** (masculin)

(**doi**) câin**i**

un măr (neutru)

(**două**/trei/**multe**) mere

o mașină/**o mașinuță** (feminin)

multe/**șase** mașini/**mașinuțe**

Pronunția corectă a sunetelor se formează după multe activități de sine stătătoare și/sau integrate precum și după multe situații spontane în formă de joc. Formarea și dezvoltarea pronunției corecte într-un ritm mai lent la vârsta preșcolară este cauzată de nesiguranța pronunțării corecte a anumitor sunete de către copiilor preșcolari, cât și de influența mediului înconjurător.

După ce copiii învață pronunțarea acestor sunete, educatoarelor le va fi mult mai ușor să construiască pe aceste cunoștințe anterioare ale copiilor, învățându-i poezii, recitative, cântece, spunându-le povești despre anumite teme etc. în care se regăsesc elementele (de exemplu onomatopeele/sunetele imitate). Poeziile cu ritm și recitare, însoțite de gesturi, transformă „comunicarea”, pronunțarea unor sunete într-un joc distractiv. **De exemplu**: exersând poezia „*Cum vorbesc animalele*”[84], ilustrată și susținută de material ilustrativ, sugestiv, poate ajuta memorarea sunetelor și în același timp este o activitate amuzantă și de calitate petrecută alături de cei mici, care poate fi realizată atât în cadrul formal al unor activități din grădiniță, dar și cadrul familial al copiilor.

Jocurile cu sarcini precum indicarea și denumirea obiectelor din jurul copilului (*Ia și pune în coș!, Găsește și adu-mi!, Spune ce este! etc.*), jocurile cu întrebări și răspunsuri despre obiecte, fenomene, evenimente, povești ascultate sau personaje preferate (*Cine este/sunt?* etc.) toate ajută la exersarea pronunției și concomitent ajută la îmbogățirea și activizarea vocabularului în limba română a preșcolarilor din grupele cu predare în limbile minorităților.

În proiectare trebuie să se introducă progresiv activități de povestire pe baza unui suport ilustrativ adecvat vârstei, adaptat temei, (cu respectarea criteriilor metodice referitoare la dimensiune, mod de realizare, numirea obiectelor și a personajelor etc.). De exemplu, în cadrul activităților de dezvoltarea și educarea limbajului și a comunicării în limba română realizate în proiecte tematice cum ar fi: *Familia mea, Casa mea, Jucăriile mele*, ce permit utilizarea

[84] https://www.copilul.ro/poezii/poezii-cu-animale/cum-vorbesc-animalele-166.html

fotografiilor familiei și comentarea lor împreună cu copilul, putem încuraja preșcolarii să numească ce și pe cine văd, ce face persoana respectivă etc.

Copiii sunt interesați de carte și, în special, de imaginile din cărți, dar pentru ca acest interes să existe și să fie menținut trebuie îndeplinite cel puțin două condiții: achiziționare de carte/cărți cu imagini, carte-obiect, destinată copiilor mici/preșcolari. Imersiunea așadar, și implicarea adulților este importantă pentru a le oferi copiilor modele de interacțiune cu cartea, de lectură a imaginilor, de observare, denumire a elementelor componente, analiză și interpretare a imaginilor, de verbalizare, de folosire a limbii, de expresivitate etc.

Activitățile de lectură trebuie să se desfășoare într-o atmosferă plăcută și relaxantă. În cadrul instituționalizat, adică la grădiniță, se creează zone, insule de lectură – corespondente Bibliotecii din învățământul preșcolar. Spațiul amenajat poate lua diverse forme, cât mai creativ și atractiv conceput. Poate fi *Covorul fermecat, Scăunelul fermecat, Căsuța poveștilor* etc. de unde, odată instalat, poți călători în povești mai apropiate sau mai îndepărtate de realitate și în limba maternă dar și în limba română în cazul în care preșcolarii frecventează la grupele cu predare în limbile minorităților din România.

O activitate de lectură a educatoarei, urmată sau precedată de interacțiunea copiilor cu cărțile cu ilustrații, trebuie să existe în programul fiecărei zile. Până în prezent, în grădiniță se vorbea despre povești (*povești spuse în limba română în grupele cu predare în limbile minorităților*) cu precădere în activitățile din domeniul limbă și comunicare, om și societate și uneori chiar în domeniul știință. Cunoscute fiind valențele formative și terapeutice ale poveștilor și povestirilor, se încearcă valorizarea acestora, oferindu-li-se în noul curriculum, o etapă distinctă în organizarea zilnică a secvențelor de învățare. În încercarea de a atrage copilul spre lucrul cu cartea și pentru a îndeplini cu succes obiectivele propuse, educatoarele vor planifica această etapă o dată sau de mai multe ori pe zi.

Activitățile din grădiniță se desfășoară după un program bine stabilit putând fi clasificate pe trei categorii: activități de dezvoltare personală, activități liber alese și activități pe domenii experiențiale. Noutatea dată de curriculum în vigoare este introducerea unui moment de poveste, integrat în planificarea zilnică, altul decât cel bine cunoscut: mijlocul de realizare fiind povestirea educatoarei, la care se adaugă și povestirea copiilor cu toate variantele sale.

Acest moment de poveste este o scurtă secvență pe care cadrul didactic îl planifică în cadrul ADP[85] sau ALA[86] și poate îmbrăca diverse forme. Poate reprezenta o poveste spusă ori citită/prezentată la întâlnirea de dimineață, înainte de ora somnului, la trezire sau în timpul activităților alese. Avantajul este că fiind organizați în grupuri mici, copiii nu mai simt rigorile

[85] Abreviere: ADP-Activități de dezvoltare personală conf. Curriculum pentru educația timpurie(2019)
[86] Abreviere: ALA-Activități liber alese conf. Curriculum pentru educația timpurie(2019)

unei activități frontale, se pot mișca liber și pot interveni în timp ce se citește sau se povestește. Momentul de poveste poate fi atunci când se deschid centrele de interes. Unii copii pot alege centrul de interes Biblioteca sau Științe pentru a povesti sau pentru a li se povesti. Astfel, cadrul didactic are posibilitatea să planifice pentru aceste episoade, momente de poveste și în limba română.

Gustul pentru lectură se formează de timpuriu și de aceea în grădiniță informațiile sumare legate de mediul înconjurător sau istorie se transmit prin intermediul povestioarelor. Acestea fac trecerea de la lumea fabuloasă a poveștilor din grădiniță la cea reală. Contactul cu poveștile educatoarei conduce la dezvoltarea gustului pentru frumos, la îmbogățirea vocabularului, la creativitate.

Ea poate varia ca poziționare în programul zilnic, în funcție de scenariul zilei. Importante rămân accesibilitatea și adecvarea în funcție de vârstă a acestor cărți, din care povestim și în limba română copiilor. Acestea trebuie alese tematic și formal. Atractivitatea, entuziasmul și plăcerea adultului de a citi cărți, ilustrații etc., va fi o atitudine model, ce este hotărâtoare în reușita oricărei activități de acest tip în orice limbă, fie ea în limba maternă sau în limba română. Desigur, există criterii estetice de care trebuie să ținem cont în alegerea cărților cu ilustrații, cu poze. Este important să ținem cont de acest aspect, deoarece, la această vârstă, ilustrațiile dețin rolul principal, ca stimuli ai comunicării verbale, însă, atunci când există, și textul are anumite particularități datorate vârstei receptorilor, lectorilor vizați. Este vorba de o tematică predilectă (*familie, copilărie, universul viețuitoarelor etc.*), limbaj, vocabular accesibil, dialog, narațiune, poezie, joc de cuvinte, prospețime, amuzament, mesaj, fraze ritmate și rimate, onomatopee etc. Tot în această ordine de idei și poezia poate face parte din activitățile de lectură, atâta vreme cât poeziile alese sunt simple, de mici dimensiuni, amuzante, vesele, muzicale, bazate pe jocuri de cuvinte simple și onomatopee.

Ținând cont de principiile referitoare la specificul predării în învățământul preșcolar: principiul diferențierii și individualizării, principiul medierii învățării și principiul predării interdisciplinare/integrate a conținuturilor educației preșcolare, la grupa mijlocie și/sau mare, copiii preșcolari ajung sau pot ajunge la nivelul lingvistic în ceea ce privește comunicarea în limba română, în care potrivesc și plasează la locul lor, pe baza enunțurilor auzite imagini, pot formula propoziții scurte pe baza acestora.

În aceeași ordine de idei, materialele educative care se regăsesc în comerț (*librării, magazine speciale pentru copii recomandate și realizate de specialiști: logopezi, cadre didactice etc.*) ne pot fi de folos în activitățile de predarea limbii române, dar nu numai. Un exemplu de astfel de material educativ ar putea fi cărțile sonore, în care copiii pot apăsa imaginea animalelor care emit sunete, imitând animalele sau obiectele din mediul înconjurător (de exemplu: *O VIZITĂ*

LA FERMĂ - ASCULTĂ CUM VORBESC ANIMALELE[87]) sau *„Cărticica cu sunete”*[88] din setul de materiale educative de la *Jucării Vorbărețe*[89].

Jocurile didactice fonetice contribuie la dezvoltarea auzului fonematic, perceperea corectă a sunetelor, descifrarea compoziției sonore sau semnalarea prezenței sau absenței unui anumit sunet într-un cuvânt. Aceste jocuri pot fi gândite și planificate de către educatoare periodic pentru a evalua progresul copiilor. **De exemplu:**

Am spus corect sau nu?

Pentru acest joc putem folosi o mascotă/păpușă, care poate fi musafirul activității sau chiar un personaj omniprezent la activitățile care se desfășoară în limba română sau în care se integrează elemente sau momente de comunicare în limba română. Poate fi chiar mascota/musafirul care semnalează schimbul și trecerea la comunicarea în a doua limbă, nematernă. Această mascotă/marionetă va prezenta câte un obiect și-l va denumi pronunțând unele cuvinte corect iar altele eronat/incorect: *„Dacă este bine aplaudați, dacă nu, să (mă) corectați!”*. Copiii trebuie să compare pronunția corectă cu cea incorectă după auz (la început cu ajutorul unor imagini, la grupele cu vârste mai mari) și să găsească varianta corectă în pronunția cuvintelor auzite. În cazul în care cuvântul este spus corect el va fi repetat în cor, atunci când cuvântul se pronunță greșit mascota va fi întreruptă. Copiii vor corecta: *„Nu e bine! Nu e bine! Ascultați- mă pe mine!”*

Spune la ce m-am gândit?

Copiii sunt aranjați în șir sau în coloană câte unul, iar în fața lor este un pod format de educatoare și un copil cu brațele arcuite în sus. Copiii merg, ținându-se unul de mijlocul celuilalt și trec pe sub pod, ascultând versurile spuse de cei care formează podul:

„Pe sub pod v-ați învârtit,/Noi pe tine te-am oprit.

Spune la ce m-am gândit?/Să vedem dacă ai ghicit.”

După ce spun aceste versuri, cei doi care formează podul îl prind între brațe pe copilul care se află în acea clipă în fața lor. Educatoarea rostește prima silabă (sau primele două) a unui cuvânt format din 2-3 silabe. **De exemplu**: *soa* (-re), *floa* (-re), *ma* (-să), *ma* (-mă), *ma* (- cara), *ca* (-să) etc. La întrebarea: *La ce m-am gândit?* copilul trebuie să completeze cuvântul. După rezolvarea corectă a sarcinii, toți copiii vor repeta cuvântul pe silabe în cor sau individual. Acest joc se poate folosi pentru consolidarea unor cuvinte legate de o anumită temă, pentru activizarea vocabularului sau pentru a evalua noțiunile, cuvintele memorate, învățate în vocabularul activ al copiilor.

---

[87] https://carteabasarabiei.ro/carte-sonora/697-o-vizita-la-ferma-asculta-cum-vorbesc-animalele.html accesat la 14.06.2023

[88] https://jucarii-vorbarete.ro/wp-content/uploads/2016/11/carticica-cu-sunete.jpg accesat la 9.06.2023

[89] https://jucarii-vorbarete.ro/accesat la 9.06.2023

Spune-mi ce a dispărut?- joc de memorie (exersare și consolidare)

În acest joc de memorie copiii vor reține obiectele și personajele din imagini sau obiectele expuse în fața lor. Educatoarea sau câte un copil va ascunde pe rând câte un obiect, iar copilul numit sau copiii din grupă vor trebui să își amintească obiectul care a dispărut. Dacă în primele imagini sau la începutul jocului copiii își vor aminti doar un obiect care a dispărut, în următoarele imagini sau momente de joc vor dispărea până la 3-4 obiecte. În felul acesta putem testa capacitatea copiilor de memorare și în același timp putem asculta și evalua și modul de pronunție al copiilor. Copiii vor avea posibilitatea să repete de mai multe ori denumirea anumitor obiecte, animale, plante, personaje etc. în cadrul unui joc distractiv.

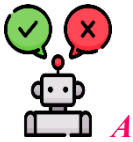
Fă ce spun eu!

Copiii vor trebui să asculte și să îndeplinească instrucțiunile cadrului didactic.

De exemplu: *Ascultați și faceți ce vă spun eu!*

1.Ia o farfurie!
2.Pune farfuria pe masă!
3.Pune o lingură în farfurie!
4. Pune un șervețel sub farfurie!
5. Pune furculița lângă farfurie!
6. Pune farfuria în dulap!

etc.



Adevărat sau fals?

Copiilor li se propune să privească imaginile și să decidă dacă enunțurile sunt adevărate sau false. **De exemplu**: *Priviți imaginile! Ascultați propozițiile! Ridicați cartonașul verde* ✓ *dacă propozițiile sunt adevărate și, cel roșu* ✗ *dacă propozițiile nu sunt adevărate.*

Televizorul este în bucătărie.

2. Fotoliul este lângă fereastră.

3. Scaunul este lângă birou./ Scaunul este lângă masă.

4. Dulapul de haine este deschis. Pe raft sunt haine. Pe umeraș sunt pantaloni.

5. Jucăriile sunt în bucătărie.

6. Covorul e pe masă.

În procesul audierii/ascultării copiii se familiarizează cu limba vie în multiplele ei variante de pronunțare. Astfel, audierea în calitatea ei de activitate receptivă va contribui la formarea deprinderii de a recunoaște unitățile fonetice și de a extrage informația transmisă dintr-un mesaj oral.

3.1.2.2. Formarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română, în contexte de comunicare variate

Activitățile de educare a limbajului și de predare a limbii române în grupele cu predare în limbile minorităților din România sunt de natură complexă, având ca scop crearea și facilitarea premiselor dezvoltării competenței de receptare, audiere și pronunție a limbii române, învățarea și înțelegerea acesteia, pentru a comunica cu ușurință. În acest context curriculumul pentru educația timpurie ne permite proiectarea și adaptarea graduală a *unităților de competențe* de receptare a mesajului sonor, în funcție de nivelul de dezvoltare a copiilor și de nivelul de cunoaștere a limbii române al acestora, cadrul didactic adaptând mijloacele de predare-învățare și evaluare la nivelul individual, dar și la nivelul lingvistic al grupei.

Pentru un demers didactic progresiv și eficient, cadrul didactic din grădiniță trebuie să fie un model bun de urmat în ceea ce privește comunicarea în limba română, iar în afara competențelor dobândite în limba română, acesta are nevoie de resurse materiale eficiente, atractive, motivante, create sau achiziționate, pentru a ușura și diversifica intervenția didactică.

În procesul învățării limbii române la grădiniță, prin exprimarea orală se urmărește formarea și dezvoltarea capacității de exprimare orală a copiilor preșcolari. Curriculumul pentru educația timpurie, în cazul învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale concepe trei dimensiuni de dezvoltare pentru învățarea limbii române: *ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă), exprimarea orală a mesajului, a emoțiilor etc. (comunicare expresivă) și manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română*. Formarea acestor subdiviziuni convenționale, al domeniului de dezvoltare *Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii*, necesare din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe și pentru observarea evoluției copilului se realizează prin audierea/perceperea și reproducerea mesajelor orale.

La etapa inițială de însușire a limbii române (în grupa mică, începutul grupei mijlocii) activitățile de producere a comunicării orale vizează formularea de enunțuri orale simple, scurte, cu referire la obiecte, ființe, animale, persoane în situații familiare (*În familie, La magazin, La grădiniță, La medic, La piață, La Grădina Zoologică, La fermă, La bunici etc*.). Mai târziu, la sfârșitul grupei mijlocii și în grupa mare, sunt recomandate deja schimburi verbale: inițierea, menținerea sau încheierea unui act de comunicare, identificarea unei persoane sau a unui obiect, formularea unor întrebări și a unor răspunsuri desfășurate, oferirea unor informații despre identitatea persanelor cunoscute, oferirea unor informații despre forma și utilitatea unor obiecte, exprimarea propriei păreri în legătură cu o acțiune, un fapt etc. Astfel, actul comunicativ se realizează în cadrul unei situații verbale.

Vorbirea ocupă un rol esențial în procesul de educație lingvistică datorită importantelor valențe cognitive, formative și reglatoare pe care le comportă. Această activitate este generată de conștientizarea necesității de comunicare în vederea satisfacerii cerințelor psihosociale. Pentru o comunicare interpersonală e nevoie de formarea deprinderilor de vorbire orală și de dezvoltarea fluidității verbale. Din acest considerent actul de vorbire presupune stăpânirea limbajului la toate nivelurile limbii: fonologic, gramatical, lexical și sintactic cu înlăturarea barierelor generale și a inhibițiilor involuntare precum și de posedarea deprinderilor de gândire în limba nematernă, adică în limba română.

Vorbirea[90] – reprezintă o trăsătură caracteristică omului, care nu este produsă de instinct, subliniază lingvistul american Edward Sapir (1921). Ea (vorbirea) este o metodă de a exprima și transmite mai departe gândurile, sentimentele și dorințele prin intermediul unui sistem de simboluri descoperite/inventate de om. Vorbirea cultivă atenţia, alertează gândirea, menţinând-o vie, în contact cu replicile interlocutorului, dezvoltă spiritul de observaţie, stimulează spontaneitatea replicilor[91].

Comunicarea este un ansamblu de acțiuni care au în comun transmiterea de informații sub forma de mesaje, știri, semne sau gesturi simbolice, texte scrise ș.a.m.d. între doi sau mai mulți indivizi, numiți interlocutori, sau mai formal, emițător și receptor[92]. Comunicarea nu se efectuează numai prin cuvinte, ci și prin intermediul tonului vocii, al amplitudinii sau localizării respirației, al variației coloritului epidermei (îndeosebi a celei faciale), al atitudinii noastre etc. De exemplu, pentru înțelegerea unui mesaj, de cele mai multe ori este important și comportamentul interlocutorilor: pasiv, asertiv, agresiv.

---

[90] https://ro.wikipedia.org/wiki/Comunicare#Lingvistica accesat la 12.05.2023

[91] Mocanu, L. (2020). Teorii şi metodologii avansate în didactici particulare. Dezvoltarea limbajului şi comunicării. Suport de curs. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Catedra „Pedagogie preşcolară, educaţie fizică şi dans”. S. n. Tipografia UPS „Ion Creangă”, Chişinău. p. 7.

[92] https://ro.wikipedia.org/wiki/Comunicare accesat la 8.05.2023

Educarea pentru comunicare din perioada preșcolarității presupune formarea premiselor competențelor de comunicare, de exprimare orală, pentru care trebuie să formăm competențele lexicale și gramaticale corespunzătoare. Acestea vor ajuta la formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice care vor determina preșcolarii să comunice și să vorbească în limba nematernă pe care o învață aproape simultan cu limba maternă în mediul formal al grădiniței.

- ***Formarea premiselor competenței lexicale în limba română la preșcolarii care frecventează grupele cu predare în limbile minorităților.***

Formarea/dezvoltarea competenței lexicale este o etapă-cheie în educarea limbajului copiilor care învață la grădiniță aproape simultan o altă limbă pe lângă cea maternă. Ea nu poate fi realizată în afara formării celorlalte competențe, iar procesul de însușire a vocabularului trebuie să se realizeze în conformitate cu vârsta copiilor, ținând cont de nevoile de comunicare ale grupei și concomitent cu formarea și dezvoltarea celorlalte competențe/capacități necesare dezvoltării armonioase a copiilor preșcolari înainte de a păși peste pragul școlii.

Orice limbă are un anumit fond lexical, însă nu toate cuvintele unei limbi au aceeași pondere în procesul de comunicare. Unele cuvinte sunt folosite mai frecvent, altele mai rar.

În funcție de tipul activității lingvistice în care sunt folosite cuvintele, distingem ***vocabular activ și vocabular pasiv***. Prin *vocabularul activ* înțelegem totalitatea cuvintelor folosite productiv și în mod efectiv de copii pentru exprimarea intențiilor comunicative și care variază de la o categorie de vorbitori la alta, iar prin *vocabularul pasiv*, înțelegem totalitatea cuvintelor cunoscute de copii doar în măsura în care pot să înțeleagă textele în limba nematernă. Acestea sunt cuvintele ale căror sens, în general, este cunoscut copiilor, însă ele se actualizează în conștiința lor doar atunci când le aud.

Pentru utilizarea eficientă a limbii studiate de copiii preșcolari din grupele cu predare în limbile minorităților, este necesară stăpânirea unui minim lexical. În acest sens, se recomandă ca accentul să fie pus pe cuvintele care aparțin *lexicului fundamental*[93]utilizat în situații cotidiene. În acest sens cadrul didactic/educatoarea trebuie să folosească diverse strategii, pentru a forma competența lexicală (pentru a ajuta îmbogățirea vocabularului), dar și să-i învețe pe copii a identifica sensul cuvintelor în diverse situații de învățare.

Specialiștii care au cercetat, au studiat și au observat modalitățile eficiente de predare a limbii străine sau a altei limbi decât cea maternă, au concluzionat și au evidențiat că, în activitățile de dezvoltarea vocabularului în limba română, îndeosebi la vârsta timpurie/preșcolară, educatoarea care predă la grupele cu predare în limbile minorităților, trebuie să se ghideze după anumite *criterii*

[93] https://dexonline.ro/definitie/vocabular

de selectare a cuvintelor[94] pentru a eficientiza dezvoltarea vocabularului și pentru a forma lexicul copiilor. Câteva dintre aceste criterii sugestive ar fi:

- *Criteriul frecvenței***,** adică cuvintele care au cea mai înaltă frecvență în comunicare. Frecvența cuvintelor se stabilește în funcție de coeficientul lui de utilizare în comunicare în viața cotidiană și în limitele temei.
- *Criteriul tematic.* Astfel, cuvintele vor fi selectate ținându-se cont de scopurile instruirii. Se vor alege prioritar cuvintele necesare pentru dezvoltarea limbajului copiilor din cadrul temelor prevăzute în curriculum, pe baza celor șase teme anuale de studiu, structurate logic, dar și în funcție de anotimp sau actualitatea temei cum ar fi: *teme legate de grădiniță, jucării și jocuri, corpul omenesc, obiecte de uz personal, alimente, mediul înconjurător: locuința, mediul de viață al oamenilor și al animalelor, animale și păsări, caracteristici ale anotimpului, obiectelor, alimente, legume, fructe, flori, culori, mijloace de transport, cifre, numere, activități specifice oamenilor și copiilor, meserii etc.*) care fac parte din lexicul minimal pe care copiii trebuie să-l însușească pentru a participa activ la diverse situații de comunicare, dar și cuvintele incluse în instrucțiuni sau cerințele activității).
- *Criteriul valorii derivaționale,* adică capacitatea cuvântului/cuvintelor de a servi drept bază pentru formarea altor cuvinte (**de exemplu**: ***copil****: copii, copiii, copilaș, copiliță, copilă, copilărie, copilăros, copilandru etc.*; ***floare*****:** *floricică, înflorește, florărească, a înflori, Florin, Florica etc*; ***verde*****:** *înverzește, verzui, înverzit, verdeață, vernil etc.*).
- *Criteriul capacității combinatorice.* Se vor selecta și include în tematicile de predare a limbii nematerne cuvintele care se pot combina cu un număr mare de cuvinte, pentru a le oferi copiilor posibilitatea să formeze și să utilizeze multiple îmbinări, enunțuri folosind un număr relativ mic de cuvinte (**de exemplu**: ***vreme*** sau ***zi:*** *caldă, frumoasă, ploioasă, rece, urâtă, friguroasă, însorită, de iarnă, de toamnă, de primăvară, de vară, de stat acasă, de ieșit, de plimbare* etc).
- *Criteriul polisemantic.* În proiectare și selectarea unităților lexicale se va acorda prioritate cuvintelor polisemantice care au o frecvență înaltă în comunicare **(de exemplu:** *mare, picior, roșie, gât, cap etc.***).**
- *Criteriul consecutivității prezentării cuvintelor.* Cadrul didactic trebuie să cunoască interpretările semantice și abordările educaționale ale cuvintelor, pentru a le introduce în actul de vorbire într-o anumită consecutivitate. Astfel, trebuie să ia în considerare caracterul pronunțării cuvintelor (cuvânt ușor/dificil de pronunțat, de exemplu în limba

[94] Barbăneagră, A., Cucu, L., Zavadschi, A., [et al.]; (2020). Învățarea simultană a limbilor română și găgăuză. Suport didactic pentru instituţiile de educaţie timpurie cu program în limbile minorităţilor naţionale. Asociația Naţională a Trainerilor Europeni din Moldova (ANTEM), 7. Chişinău.. p. 35

română cuvintele*: **frig, vânt,*** se pronunță mai ușor decât cuvintele: ***toamnă, ploaie),*** mărimea cuvântului (numărul de sunete/litere pe care îl conține), asocierile fonologice (de exemplu, fonetisme asemănătoare: limba română: *oraș-város* (limba maghiară), limba română: *viteaz-vitéz* (limba maghiară), limba română: *belșug-bőség* (limba maghiară) etc.

Educatoarea trebuie să țină cont de faptul că formarea competenței lexicale la preșcolari nu trebuie să fie separată de formarea competenței de înțelegere după auz/audiere și vorbire. Cuvintele nu se învață izolat, deoarece un cuvânt nu are valoare absolută, ci depinde de conținutul textului în care este încadrat.

În etapa preșcolară se învață în mod special forma sonoră a cuvântului, iar apoi sensul lexical, ca mai târziu să nu se consume timp la familiarizarea cu sensul gramatical și modalitățile de exprimare a acestuia. Forma și sensul cuvântului/cuvintelor se însușesc printr-un șir de activități didactice sau situații de învățare spontane, dar atent dirijate.

Pe parcursul unei activități se recomandă însușirea a 3-5 unități lexicale. Exersarea cuvintelor noi se realizează pe tot parcursul activității în forme diversificate de învățare, iar unitățile lexicale învățate trebuie repetate pe parcursul următoarelor 6-8 activități pentru a le consolida. Unitățile de vocabular trebuie să fie repetate permanent, ca să avem siguranța includerii lor în limbajul activ al copiilor. În acest scop, sunt binevenite diverse tipuri de exerciții, care au drept obiectiv conștientizarea și automatizarea utilizării cuvintelor.

Pentru a fixa cât mai eficient în memoria de lungă durată a preșcolarilor, orice cuvânt trebuie să fie auzit/ascultat (preascultare/preaudiere, ascultare/audiere, reascultare/reaudiere, înțelegere) și rostit prin diferite exerciții.

Situații de comunicare pentru exersarea vorbirii în limba română în grupele/grădinițele cu predare în limbile minorităților

Cadrul didactic trebuie să caute modalități de dezvoltarea a vocabularului în limba română a preșcolarilor, aplicând o serie de activități orale, transformându-le în mijloace de comunicare. În acest sens, poate utiliza un șir de metode și tehnici activ participative[95] utilizate cu succes și în predarea limbilor străine, formatate și structurate în așa fel, încât, combinate cu metodele tradiționale să realizeze activități eficiente și interesante pentru copiii preșcolari care învață la grupele cu predare în limbile minorităților naționale. Câteva dintre aceste metode și tehnici eficiente în învățarea limbii române ca limbă nematernă/străină în grădiniță, ar fi următoarele:

[95] https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/laufer-cristina_ghid-metodic_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-culturii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf

- ***Jocuri didactice*** (**de exemplu**: *Eu spun, tu arată!; Adevărat sau fals?; Ce e mare?; Ce e mic?; Găsește perechea!; Să alintăm cuvintele; Ascultă și potrivește; Găsește cuvântul în plus!, Cutiuța fermecată; Jocul muzical etc.*);
- ***Metoda Semaforului***: Este o metodă simplă, care constă în utilizarea simbolică a celor trei culori ale semaforului, roșu (dezacord/*nu înțeleg*), verde (acord/*înțeleg*), galben (nehotărâre/*nu sunt sigur dacă înțeleg*). Preșcolarii au la dispoziție cartonașe cu cele trei culori, iar în momentul chestionării/exercițiilor cu întrebări, arată cartonașul potrivit pentru a ilustra reacția considerată de ei potrivită față de întrebarea adresată;
- ***Metoda audio-lingvală***, în care principalul obiectiv este acela ca preșcolarii să învețe să folosească limba într-un mod comunicativ, în mod automat. Astfel activitățile de predare încep cu experimente, acestea concentrându-se pe capacitățile și abilitățile copiilor. Cunoștințele sunt dobândite în mod natural prin expunere, iar copiii sunt încurajați să-și folosească abilitățile de raționament, cunoștințele anterioare, inteligenta și orientarea mentală. Aceasta metodă măsoară modul în care copiii fac conexiuni pe baza informațiilor prezentate. Tehnicile folosite sunt: dialogurile, jocurile de rol, repetițiile, exercițiile de gramatică și exerciții de vocabular. În această metodă limba maternă a preșcolarilor nu este folosită.

  Metoda audio-lingvală se bazează pe faptul că limbajul este un comportament, o deprindere (evident foarte complexă), dar, ca orice deprindere se formează prin exersare. Nu este suficient deci ca să se înțeleagă ceea ce se vorbește pentru a constitui o exprimare adecvată. Este necesară exersarea enunțurilor, ca acestea să se fixeze în forme gramaticale acceptate și corecte, dar în aceeași măsură să ofere posibilitatea de a fi modificate prin exerciții structurale. De exemplu, dacă se pornește de la enunțul: *„Mă scol devreme* ” printr-o substituție se poate obține și se poate exersa forma modificată a enunțului. De exemplu: *Mă scol târziu. Mă scol din pat. Mă scol somnoros. etc.,* exprimarea se îmbogățește cu expresii noi bazate pe aceeași structură. Se poate ajunge printr-o transformare la enunțuri de tipul:

  Am fost sculat devreme. (pasiv).

  Te-ai sculat devreme. (trecut)

  Se va scula devreme. (viitor)

  Te scoli devreme? (interogativ)

  Nu mă scol devreme. (negativ)

  Dacă se face o extindere obținem un enunț amplificat (propoziție sau frază).

  În fiecare dimineață mă scol devreme.

  Când aud ceasul mă scol imediat.

Prin exercițiile combinate se pot obține alte enunțuri:

Mă scol devreme.

Vreau să ajung la timp la școală.

Dacă vreau să ajung la timp la școală mă scol devreme.

Având în vedere continuarea învățării în ciclul primar, trebuie să fixăm cât mai multe structuri de bază pe care ulterior le putem folosi pentru exercițiile descrise mai sus. Exercițiile structurale dezvoltă ușurința de modificare a mesajelor cu menținerea structurii corecte și astfel se evită majoritatea greșelilor de acord și asociație de propoziții (formarea de fraze).

Exercițiile au, în mare măsură, un caracter mecanic și ele nu fac decât să sporească achizițiile de limbă ale copilului. Ele au, în această direcție, aceleași neajunsuri care au fost imputate învățării de cuvinte. Ceea ce interesează este utilizarea acestor enunțuri în comunicare. Ele constituie un stoc (foarte util) pentru dezvoltarea comunicării.

Metoda a fost folosită numai sporadic la noi în țară și a fost deseori abandonată din lipsă de entuziasm, mai mult al profesorilor decât al copiilor așa cum s-a invocat adeseori. Pentru limbile străine/nematerne avem la dispoziție o experiență obținută prin activitate controlată și exerciții elaborate pentru primele clase.

- Elaborarea, pe baze experimentale, a exercițiilor structurale pe niveluri de vârstă și pe medii lingvistice.
- Instruirea educatoarelor în folosirea metodei care implică tehnici noi, neutilizate până acum în învățământul preșcolar.
  - ***Metoda audio-vizuală*** a căpătat extindere odată cu folosirea mijloacelor tehnice în învățământ. În utilizarea ei se folosesc cel puțin un aparat care poate emite sunete (casetofon, magnetofon, CD-player etc.) și un aparat de proiecție. Imaginile sunt proiectate simultan cu dialoguri sau comentarii înregistrate pe bandă de magnetofon/casetofon, aparate tehnice. La noi se folosește un procedeu similar la unele activități fără ca ele să se constituie într-un sistem bine gradat și articulat. Succesul unor astfel de activități se explică mai mult prin noutatea acestor mijloace didactice și mai puțin prin virtuțile lor didactice.

Pornind de la premisa enunțată în legătură cu formarea conceptelor trebuie să avem în permanență un suport extra verbal al enunțurilor pentru ca acestea să fie înțelese. Imaginea vizuală constituie acest suport care trebuie să decodeze mesajul verbal. Fiecare replică a unui dialog este însoțită de o imagine, fiecare enunț are un corespondent vizual cât mai exact. Ceea ce rămâne încă nerezolvat, chiar pe plan teoretic, este ambiguitatea imaginii care nu poate constitui un suport singur de semantizare.

Pentru utilizarea acestei metode în învățare a limbii române la grădinițele cu predare în limbile minorităților naționale ar fi nevoie de:

- Elaborarea, pe baze experimentale, a materialelor de lucru (benzi înregistrate și diafilme sau diapozitive, soft-uri, aplicații tematice etc.).
- Dotarea grădinițelor cu aparatură adecvată (aparat de proiecție diafilme/ diapozitive, laptop-uri, tablete, table inteligente sau multifuncționale etc.) și chiar aparate de proiecție cinematografică de 8/16mm.
- Instruirea educatoarelor în utilizarea metodei și a mânuirii aparaturii.

Din metodele enunțate prezentate se poate alege varianta cea mai eficientă (raportând rezultatele la costuri) și cea mai rapidă în cazul trecerii imediate la experimentare și extindere în unitățile de învățământ existente.

- ***Metoda Răspunsul fizic total*** **(TPR)**[96]: Denumirea metodei este introdusă de J. Asher. Această metodă acordă o foarte mare importanță dezvoltării capacității de receptare a mesajului oral. Unul din cele mai importante obiective ale metodei este, ca cei care învață o altă limbă decât cea maternă să se bucure de experiența învățării. Metoda are ca scop reducerea stresului în învățarea unei limbi străine. Partea inițială a lecției/a activității constă în modelare, cadrul didactic dând comenzi, realizând acțiuni împreună cu copiii. În a doua fază a lecției copiii demonstrează că au înţeles comenzile. În etapa inițială educatoarea vorbește și preșcolarii răspund nonverbal; mai târziu rolurile se schimbă. Limba maternă este folosită doar la început, educatoarea fiind coordonatorul copiilor, ei fiind imitatorii acesteia. Preșcolarii vor vorbi atunci când simt că sunt pregătiți. Acesta este momentul în care o bază suficientă în limbaj a fost interiorizată. Cadrul didactic este tolerant cu greșelile copiilor. Evaluarea constă în verificarea înțelegerii prin realizarea unor activități. Copiii au rolurile principale de ascultător și interpret. Ei ascultă cu atenție și răspund fizic la comenzi, răspunzând atât individual, cât și colectiv. Principiile metodei de răspuns fizic total se bazează pe dezvoltarea înțelegerii noii limbi înainte de a vorbi, mișcarea corpului ajută la reținerea limbajului, imperativele sunt folosite pentru a direcționa copiii care învață limba, observarea și efectuarea acțiunilor sunt benefice pentru fixare, implicând mai multe stiluri de învățare, rutinele fixe nu sunt utile.
- ***Prezentare, Practică, Producere***. [97]Aceasta este varianta britanică a metodei audio-linguale. Se constituie din trei etape. În prima etapă cadrul didactic introduce elementele de limbaj ce trebuie asimilate. Copiii exersează folosind tehnici de reproducere și repetiție. A treia etapă se referă la folosirea limbajului prezentat și asimilat într-un mod original și autentic de către copiii. Această metodă se poate folosi în etapa în care copiii au un bagaj de cuvinte în vocabular. La fel ca și în cazul metodei audio-linguale, vocabularul şi

[96] https://en.wikipedia.org/wiki/Total_physical_response accesat la 9.06.2023
[97] Harmer, J. (2004). The Practice of English Language Teaching. Editura Longman, London.. p. 80

gramatica sunt predate inductiv. Comunicarea primează, limba maternă nefiind folosită. Modelul este cadrul didactic, acesta fiind cel care coordonează activitatea. Pentru că este o metodă bazată pe comunicare şi evaluarea se realizează tot în acest fel.

Alte metode și procedee aplicate în predarea-învățarea-evaluarea limbii române ca limbă nematernă la grădinițele cu predare în limbile minorităților sunt:

- ***Întrebare și răspuns cu marioneta;***
- ***Metoda desenului;***
- ***Conversația;***
- ***Scrisoarea desenată;***
- ***Metoda R.A.I.;***
- ***Explozia stelară;***
- ***Descrierea;***
- ***Povestirea;***
- ***Jocul de rol; etc.***

Menționăm că selectarea activităților de învățare trebuie să se realizeze în acord cu unitățile de competențe, atitudini și comportamente ce solicită a fi formate (*de receptare sau de producere*).

Pentru învățarea limbii române ca limbă nematernă putem folosi eficient diferite mijloace de învățare, cum ar fi: *jetoanele/cardurile cu imagini*. Aceste jetoane pot fi valorificate într-o diversitate de activități și pot fi aplicate la toate etapele de organizare a demersului didactic: predare-învățare-evaluare, atât la grădiniță în activitățile de grup sau individuale, cât și în mediul familial. Jetoanele pot fi desenate, ilustrate, create de către cadrul didactic sau se pot achiziționa din comerț.

Metodele moderne sunt preferate datorită eficacității lor sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între cadrul didactic și copii și între copiii din grupă este sporită. De asemenea, acestea sunt metode bazate pe joc, ceea ce le face mai plăcute, motivația preșcolarilor fiind menținută pe tot parcursul interacțiunii. Se creează, astfel, noi oportunități pentru dezvoltarea limbajului și folosirea lui în comunicare.

Concluzia ar fi că metodele tradiționale coexistă cu cele moderne în predarea limbii române, fiecare având avantajele ei, prezentând elemente ce pot fi oricând folosite cu succes. Abordarea eclectică, după cum o numește Chastain (1988), este așadar cea mai eficientă în predare, metodele folosite adaptându-se grupei de copii unde se face predarea.

Procesul didactic al însușirii unităților de vocabular în limba nematernă parcurge câteva etape, iar acestea trebuie să fie cunoscute de către fiecare cadru didactic care predă o a doua limbă, o limbă nematernă în grupele cu predare în limbile minorităților.

Aceste etape, sunt prezentate în **Figura nr. 6:**

Figura nr. 6. Etapele didactice ale însușirii unităților de vocabular în limba română/nematernă

***Exemple de exerciții în vederea fixării unităților lexicale*:**

- ***Exerciții de distingere/identificare:*** cadrul didactic sau copilul indică obiectul. *Ce este acesta/aceasta? Ce este aici? Aceasta este o pară sau un măr? Ascultă și încercuiește etc.*
- ***Exerciții de selectare:*** *Ascultă și încercuiește ce e mare, ce e mic?/ce e galben? etc. Pune pe masă fructele, în coș legumele! Mergem în excursie. Ce punem în bagaj? Alegeți hainele etc.*
- ***Exerciții de înlocuire (substituire):*** *Mara mănâncă pâine cu unt,...cu gem,... cu miere,.. cu șuncă,... cu brânză, ...cu salam,... cu cașcaval, cu finetti etc.*
- ***Exerciții de completare (****completarea unor enunțuri****):*** *Eu merg cu....mașina, trenul, bicicleta, tata, mama etc.; Eu merg la....bunici, mare, cumpărături, grădiniță etc.;*
- ***Exerciții de discriminare:*** *diferențierea formelor corecte ale cuvintelor de cele incorecte;*
- ***Exerciții de ordonare/clasificare:*** *Selectați imaginile despre anotimpul toamna; Repetați numerele de la 1 la 10; Puneți în ordine anotimpurile anului etc.*
- ***Exerciții de comparare:*** *Pe masă sunt două mașinuțe. Spune cum sunt ele?(mărime, culoare).*
- ***Exerciții de construire/elaborare/alcătuire de îmbinări, enunțuri*** *(enunțiative, interogative), texte scurte, dialoguri, monologuri. Aceste exerciții solicită de la copii oferirea de informații cu privire la obiecte, ființe, propria-i persoană etc.*

Domeniul Dezvoltarea limbajului și comunicării în limba română acoperă stăpânirea exprimării orale, ca și abilitatea de a înțelege comunicarea verbală. Prin ascultare și exprimare în situații de grup, copiii devin capabili să exploreze experiențele altor persoane și să-și extindă astfel propriul repertoriu de experiențe semnificative. Se urmărește ca aceștia să vorbească cu încredere, clar, utilizând modalități de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu. Se recomandă ca toate instituțiile de educație timpurie să furnizeze contexte în care preșcolarii să se poată exprima și să utilizeze activ mijloacele de comunicare și pentru dezvoltarea limbajului și comunicării în limba maternă, dar și pentru a fi capabili să extindă comunicarea în limba română și/sau într-o altă limbă.

La grădiniță procesul de vorbire reprezintă modul de formare și formulare a gândului personal, iar scopul urmărit de vorbitor în exprimarea orală este de a fi înțeles de ascultător. Astfel, modalitățile de comunicare orală cele mai des folosite sunt *vorbirea dialogată* și cea *monologată*, la fel cum se întâmplă în orice proces de comunicare la orice vârstă.

În ceea ce privește modalitatea de vorbire într-o altă limbă decât cea maternă, acest proces până ce ajunge la etapa de vorbire, prin care preșcolarii își pot formula gândurile personale într-o altă limbă, trece prin mai multe etape, care se construiesc strategic în cadrul formal al unităților de

învățământ cu predare în limbile minorităților, acordând în plaja orară zilnică o atenție sporită și timp corespunzător pentru cunoașterea și aprofundarea noii limbi.

Situațiile de învățare și activitățile care vizează premisele competenței de comunicare în limba română în grupele de preșcolari cu predare în limbile minorităților trebuie să se bazeze pe o proiectare didactică atent aleasă. Astfel în proiectare trebuie să existe un plan lingvistic în care unitățile de audiere și unitățile de comunicare (cu unități dialogate și monologate) se regăsesc într-un procent echilibrat în funcție de evoluția psihofizică a copiilor preșcolari.

Pe plan lingvistic, *vorbirea dialogată* se caracterizează printr-un schimb de replici aflate într-o unitate structural-funcțională și semantică. Unitățile dialogate se clasifică după: *numărul de replici, caracterul replicilor* (replică-întrebare, replică-răspuns, replică-confirmare, replică-negare etc.), funcția comunicativă (replică-informație, replică-comunicare, replică-precizare)[98].

Cercetările actuale situează dialogul în centrul educației demonstrând valoarea educativă a acestuia. „Dialogul este cea mai importantă strategie în comunicare umană și în didactica modernă, fiindcă procesul de predare–învățare–evaluare nu are loc fără dialog. Dialogul – ca unitate fundamentală a comunicării umane, este considerat ca unul dintre cele mai vechi mijloace de învățare a limbilor străine. Limba alimentează gândirea; gândirea nu este *un datum*, ci dimpotrivă, este rezultatul cunoașterii în procesul dezvoltării și activității de comunicare a unui individ. Astfel, dialogul este esențial în realizarea a ceea ce numim educație pentru comunicare, iar angajarea în dialog este o modalitate activă de învățare, o învățare durabilă și eficientă”[99].

Activitățile de predare-învățare presupun acte de comunicare destul de complexe care nu se limitează doar la schimbul de informații, ci presupun și dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera, modelarea convingerilor și opiniilor, formarea și dezvoltarea unor comportamente moral civice. Toate acestea reprezintă obiective realizabile în cadrul activităților de învățare precum conversația dirijată sau dezbaterea liberă pe o anumită temă, care solicită exprimarea părerilor, a convingerilor, a sentimentelor personale. Dialogul devine, datorită stabilirii și dezvoltării relațiilor dintre preșcolari și preșcolari-educatoare, condiția primordială în dezvoltarea optimă a copilului, pentru că personalitatea acestuia se formează și în câmpul comunicării interpersonale.

Pentru a-i învăța pe copiii preșcolari să interacționeze în procesul vorbirii dialogate, educatoarea/cadrul didactic trebuie să acorde atenție susținută selectării materialelor și mijloacelor

---

[98] Barbăneagră, A., (coord.) [et al.], Cutasevici, A., Crudu, V., Grîu N., (coord). (2020). Limba şi literatura română. Curriculum naţional. Clasele 5-9. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare pentru instituţiile de învăţământ cu predare în limbile minorităţilor naţionale. Lyceum. Editura Tipografia Centrală, Chişinău. p.113

[99] Cutcovschi, L. (2017). Dialogul – unitate fundamentală a comunicării umane In. revista Univers Pedagogic. Nr. 2 (54). p.44 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/44_48_Dialogul%20%E2%80%93%20unitate%20fundamentala%20a%20comunicarii%20umane.pdf accesat la 9.06.2023

didactice ținând cont în același timp de particularitățile dialogurilor și de tipologia acestora și în aceeași măsură și de evoluția lingvistică și de nivelul lingvistic al copiilor din grupă. Este important să se ia în calcul nivelul de cunoaștere a limbii, astfel la etapa inițială e recomandabil să fie însușite: *modele verbale de construire a enunțurilor, modalitățile de salut, adresare, replici simple și complexe, expresii de bucurie, de satisfacție, de admirare, de aprobare sau dezaprobare, enunțuri negative etc.*

Un factor important al dezvoltării capacității de comunicare/de vorbire într-o altă limbă este *situația comunicativă*. Actul real de comunicare nu are loc „în vid", ci se petrece într-o situație concretă, cu tot ce presupune aceasta[100]. Aceasta reprezintă un model al unei secvențe reale din procesul de comunicare. Ea conține o situație problemă și aceasta se exprimă verbal.

Comunicarea este posibilă numai în cazul în care vorbitorul și ascultătorul stăpânesc același cod (lingvistic), adică același vocabular și aceleași modele verbale. Situațiile comunicative trebuie să fie organizate astfel încât aceeași structură cu mici modificări, să fie actualizată minimum în două situații comunicative.

Unul dintre cele mai răspândite procedee verbale dialogate este **întrebarea** (*vorbirea adresată cuiva cu scopul de a primi un răspuns, de a clarifica o situație, de a afla o informație, de a soluționa o problemă, etc.).* Întrebările au o valoare distinctă în activitățile de vorbire. Succesul depinde de măiestria cadrului didactic de a formula și a pune întrebări. Acestea trebuie să fie clare, accesibile, variate, corecte, simple și precise. Întrebările verbale reprezintă cel mai puternic instrument de comunicare cu copiii de vârstă preșcolară.

Abordarea predării prin întrebări, are avantajul că informațiile dobândite sunt transferabile. Este important să predăm și să dezbatem conținuturi care să fie aplicabile în contexte diferite, să dezvolte abilități de utilizare ale acestora în descoperirea altora noi. Predarea prin întrebări îi învață pe copii să gândească ei înșiși. Preșcolarii devin partenerii activi ai cadrului didactic, devin atrași de predare, se implică în mod activ, devin curioși. Ca rezultat al întrebărilor, copiii își formulează propriile presupuneri, bazate inițial pe achizițiile lor cognitiv-emoționale anterioare, care în procesul interogației didactice devin utilizabile, generatoare de noi informații. De asemenea, un avantaj este că, atât cadrul didactic, cât și preșcolarii, obțin feedback imediat.

Dialogul, este o modalitate de dinamizare a celor mai frecvente structuri verbale care facilitează activitatea de vorbire, fiind produs și axat pe un schimb de întrebări și răspunsuri.[101]

Comunicarea cu ceilalți copii sau cu educatoarea, trebuie să constituie pentru orice

---

[100] Solcan, A., Guzun, M. [et al.]. Ig. Racu C. Perjan, G. Topor (coord. şt., col. red) **(2014).** Prognozarea social psihologică a situației comunicative la lecția de limbă străină In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conf. științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor. UPS „Ion Creangă". : S. n. Tipografia UPS „Ion Creangă", Chișinău, vol. 2. p. 226-231. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/638/SOLCAN%2cANG.%2c_GUZUN%2cMAR._PROGNOZAREA_SOCIAL-PSIHOLOGICA_SITUAT._COMUNICATIVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y accesat la 17.01.2023

[101] Bărbuță I., Callo T., Constantinovici, E., [et al.], (2003). Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Editura Cartier, Chișinău, p.64

preșcolar o provocare continuă prin intermediul schimbului reciproc de mesaje. Un factor important în stimularea motivației pentru activitatea de învățare a unei limbi sau de comunicare orală într-o limbă, este modul în care sunt formulate întrebările. Cadrul didactic trebuie să accentueze și să investigheze caracterul euristic al dialogului, mai ales că acest tip de dialog poate servi drept o condiție necesară dezvoltării competențelor de comunicare al copiilor preșcolari. Dialogul euristic și discuțiile în grup, chiar și într-o altă limbă decât cea maternă, solicită gândirea, efortul de analiză, de interpretare, anticiparea răspunsurilor, explorarea răspunsurilor posibile, imaginația și creativitatea. Schimbul de mesaje stimulează activitatea intelectuală, îmbogățește bagajul de cunoștințe și activizează vocabularul copiilor participant, dându-le șansa să-și demonstreze reușita rezolvării unei sarcini didactice.

Această tehnică de adresare a întrebărilor ar trebui să-i încurajeze pe toți copiii din grupă să gândească, să reflecteze și să dorească să dea răspunsuri. În acest sens, este recomandabil a se ține cont de ierarhizarea întrebărilor, după Bloom, urmărind, după caz: asimilarea de cunoștințe (*cine, ce, de ce, unde, cui, cum, alege, află*), comprehensiunea (*compară, demonstrează, interpretează, explică, rezumă etc*.), aplicarea (*aplică, alege, construiește, elaborează, organizează, identifică, rezolvă etc.*), analiza (*analizează, clasifică, compară, examinează, formulează concluzii*), sinteza (*elaborează, selectează, combină, creează, dezvoltă, estimează etc*.), evaluarea (*alege, concluzionează, decide, critică, evaluează, explică etc*.).

Se cunoaște faptul că drumul de la întrebare la răspuns este unul circular care poate să activeze unul dintre cele două domenii. Ilustrarea interdependenței dintre întrebare și răspuns este dată de cele șase interogații reproductive: ***Ce?, De Ce?, Când? Cum?, Unde?, Cine?.*** Prin aceste întrebări vom putea primi răspunsuri privind *lucruri concrete*. Pentru a ajunge *la idei* se vor formula întrebări cu răspuns deschis, liber: ***De ce?, Cu cine?, Cu ce?*** etc. Pentru a cerceta, examina/studia, analiza, sintetiza în profunzime și evalua se recomandă a formula întrebări de genul: ***De ce crezi așa? Care este părerea/opinia ta?***

Acestea pot fi folosite pentru orice disciplină/arie curriculară în ideea împărțirii subiectelor/temelor în secțiuni logice care pot fi argumentate și demonstrate după o structură sesizabilă. Pentru a surprinde legătura dintre cele două secțiuni menționate mai sus, este recomandabil să se țină cont de mai multe aspecte: folosirea unui limbaj simplu, explicarea termenilor de specialitate, urmărirea indicilor limbajului corporal, utilizarea mai multor metode pentru înțelegerea unei idei dificile, evitarea divagațiilor, oferirea de analogii și imagini, monitorizarea transferului de informații.

Întrebările și răspunsurile constituie o tehnică vitală pentru realizarea optimă a învățării. Prin capacitatea cadrului didactic de a simplifica, de a ușura transmiterea de informații se poate

crea un sistem modern care are la bază parteneriatul dintre cei doi exponenți ai educației: cadrul didactic – copiii.

Este foarte util ca întrebările pe care educatoarea le adresează grupei de preșcolari să aibă răspunsuri anticipate, astfel încât participarea acestora să fie asigurată și să conducă la o implicare directă și motivantă, să încurajeze învățarea activă. O strategie de succes este aceea în care preșcolarii sunt încurajați să formuleze ei întrebări, pe care, apoi, să le adreseze colegilor sau lor înșiși, reflectând la noile achiziții, dobândite după o experiență de învățare, să dezvolte abilitățile de gândire și de aplicabilitate. **De exemplu**: metoda R.A.I. (*R – răspunde; A – aruncă; I – interoghează*), o metodă interactivă de evaluare prin care preșcolarii sunt determinați să comunice ceea ce au învățat, printr-un joc de aruncare a unei mingi de la un copil la altul. Metoda poate fi utilizată în cadrul activităților de evaluare, în etapele de reactualizare a cunoștințelor sau în realizarea feedback-ului.

În procesul de învățare a limbii române, ca limbă nematernă la preșcolari, învățarea formulării întrebărilor trebuie să debuteze cu întrebări formulate în baza *intonației interogative*. **De exemplu:**

Aici este o păpușă./Aceasta este o păpușă. ***Aici este o păpușă?/Aceasta este o păpușă?***

Apoi se recomandă trecerea la modalitățile de formulare a întrebărilor în baza pronumelor interogative: *cine, ce, unde, când, cum, etc*. care necesită răspunsuri argumentate.

Pentru formarea/dezvoltarea vorbirii dialogate se recomandă: *exerciții de reproducere a unui dialog-model, formularea de întrebări și răspunsuri, înscenarea dialogurilor (de exemplu în timpul jocurilor de rol), încheierea unui dialog, înlocuirea sau includerea unor replici, jocuri de rol, conversații, jocuri didactice etc.*

Cerințe necesare pentru formularea întrebărilor:

- Întrebările trebuie să fie concise, clare, exprimate corect şi simplu;
- Să conțină cuvinte pe înțelesul copiilor;
- Să se refere doar la un subiect într-o întrebare;
- Să fie variate, să stimuleze gândirea copiilor şi să-i pună în situația de a ajunge ei singuri la descoperirea adevărurilor. Prin întrebări şi îndrumări de tipul: *„de ce?”, „cum?”, „ce s-ar întâmpla dacă?”, „comparați”, „arătați”*, copiii sunt solicitați să motiveze răspunsurile, să sesizeze cauzele și relațiile dintre diferitele elemente;
- Să aibă o înlănțuire logică pentru a-i conduce pe copii la esența problemei;

- Să fie accesibile și să fie acordate întregii grupe, apoi adresată concret unui preșcolar din grupă;
- Întrebarea trebuie să fie asociată cu timpul de gândire necesar. Este important să așteptăm cel puțin 3-5 secunde după ce am pus o întrebare, pentru a le da timp copiilor să se gândească la răspuns;
- Nu sunt recomandate întrebările care cer răspunsuri monosilabice, cele care cuprind sugerarea răspunsului și nici cele intenționat eronate (a se evita întrebările de tipul „da sau nu”, sau evitarea alegerii doar a variantelor „adevărat sau fals”);
- Pe timpul răspunsului, nu se intervine decât dacă se comit confuzii grosolane.

La vârsta preșcolarității copiii încep să deprindă intens *exprimarea monologată*. Aceasta se explică prin faptul că în perioada vizată (5-6 ani) se finalizează procesul de dezvoltare fonematică și copiii însușesc aspectele morfologice, gramaticale și sintactice ale limbii materne.

Cele mai reușite metode de dezvoltare a deprinderilor de vorbire monologată la nivel reproductiv și productiv sunt considerate: *descrierea unui obiect, a unui coleg sau personaj, animal, plantă etc, prezentarea personală sau a unui coleg/membru al familiei, repovestirea, povestirea (a unor evenimente, a unor întâmplări, a unor fragmente din poveste, texte etc.), lectura după imagini, memorarea, desenarea verbalizată, etc.*

Aceste metode sunt reușite și recomandate și pentru dezvoltarea deprinderilor de vorbire în învățarea și predarea altei limbi decât cea maternă, astfel se folosesc cu succes în demersul didactic din grădiniță.

Sugestii de activități de formare a vorbirii dialogate și monologate

- **Întrebări reproductive**

Priviți imaginile. Întrebați și răspundeți. Ce este? Unde este?

- **Conversația**

Conversația este o metodă verbală, activă, care constă în valorificarea didactică a întrebărilor și răspunsurilor. Specificul acestei metode este acela că activitatea instructiv-educativă se desfășoară pe baza unui dialog între educator și copil, pe verticală și pe orizontală. Această metodă favorizează descoperirea noului, exersarea proceselor psihice, clarificare, sintetizarea, consolidarea și sistematizarea cunoștințelor, verificarea și evaluarea performanțelor.

Chiar dacă regulile de bune maniere ne spun să nu vorbim la servirea mesei, în scop didactic putem să inițiem conversații scurte în limba română cu preșcolarii. ***De exemplu***:

Educatoarea: Poftă bună!
Copil: *Mulțumesc!*
Educatoarea: Ce mănânci?
Copil: *(Mănânc) Ciorbă/Supă.*
Educatoarea: Cum este ciorba/supa?
Copil: *Ciorba este gustoasă/bună/delicioasă/sărată/acră/dulce etc.*
Educatoarea: Ce vezi în farfuria cu ciorbă? Ce este în ciorbă?
Copil: *Eu văd legume/zarzavaturi/carne/tăiței/morcovi etc.*
Educatoarea: Cu ce mănânci ciorba/supa?
Copil: *Ciorba/Supa o mănânc cu lingura.*

Un alt mijloc eficient de dezvoltare a vorbirii dialogate și monologate sunt jetoanele cu imagini cu subiect. Copiii pot formula întrebări pe baza imaginii, conform modelului propus de educatoare, apoi cu ajutorul acestora să povestească ceea ce au văzut. ***De exemplu:***

Dialog

Ce vezi aici?
Văd o cameră de copii/un dormitor.
Cum este camera?
Camera este frumoasă/colorată/ordonată/ dezordonată.
Ce este în camera de copii?
În cameră este un pat, un dulap, o lampă, perne, un ursuleț, jucării, cărți, poze etc.

Monolog (descriere)

Aici este o cameră de copii. Camera este frumoasă. În cameră este un pat, o fereastră, perdea, un dulap. Pe pat sunt perne albastre și galbene. Pe pereți sunt poze. Lângă pat este un scaun. Lângă scaun este un urs de pluș. etc.

1. Metode interactive

- **<u>Explozia stelară</u>**

Este o metodă eficientă pe care o folosim cu succes în procesul instructiv educativ. Stimulează creativitatea și este o modalitate de învățare prin joc a copiilor. Ea se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de probleme. Această metodă se folosește cu bune rezultate în activitățile de lecturi după imagini, convorbiri, memorizări,

povestiri, în activitățile de predare și învățare a limbii române în grupele cu predare în limbile minorităților, cu mențiunea că procesul de desfășurare al acesteia este ajutat, susținut și dirijat/moderat de cadrul didactic în mai mare măsură, pentru atingerea scopului activității. Ca material didactic necesită o stea mare, cinci stele mici de diferite culori și jetoane sau o imagine cu problema (de exemplu: povestea) vizată. Pe steaua din mijloc se așază imaginea legată de tema abordată, iar pe cele cinci steluțe mici, colorate se scrie câte o întrebare de tipul ***CE***, ***CINE***, ***UNDE?***, ***DE CE?***, ***CÂND?***. Prin folosirea acestei metode, se poate urmări dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarilor, familiarizarea lor cu strategia elaborării de întrebări de tipul prezentat mai sus, în grup și/sau individual, exersarea capacității acestora de a alcătui propoziții interogative pe baza conținutului unor imagini și nu în ultimul rând rezolvarea problemelor prin găsirea răspunsurilor la întrebările adresate.

Exemplu de aplicație: ***Povestea mărului buclucaș (vârsta 5-6 ani)***

Obiectiv: *fixarea conţinutului poveştii pe fragmente prin formularea de întrebări specifice exploziei stelare* **.**

Etape :

1. Copiii ascultă povestea. Pentru fixarea conţinutului prin feedback, se solicită copiilor să asculte câte un fragment şi să formuleze întrebări.

2. „Ursul” împarte cele cinci steluţe cu întrebări la cinci copii. Educatoarea va citi fiecărui copil care va lua steluţa, întrebarea de pe aceasta. Cei cinci copii îşi aleg colegii de lucru şi constituie astfel cinci grupuri corespunzătoare celor cinci tipuri de întrebări. Ascultă pe rând fragmente din poveste.

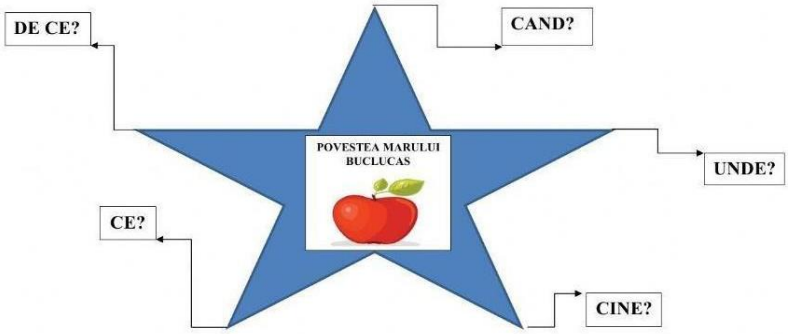
3. În grupul de lucru se formulează întrebări pentru fiecare fragment audiat. Acestea se rețin pentru etapa finală.

4. După ce au audiat toate fragmentele şi au elaborat întrebări se poate iniția „ Jocul întrebărilor”, joc prin care copiii adresează întrebările formulate în grup.

5. În final se aleg întrebări al căror răspuns sugerează aspectele principale ale poveștii.

Grupurile cooperează în elaborarea întrebărilor, susținuți și moderați de către educatoare.

La expirarea timpului, copiii revin în semicerc în jurul steluței mari și comunică întrebările elaborate. Acestea vor fi puse fie de un reprezentant al grupului, fie individual, în funcție de nivelul grupei, fiind susținuți și moderați de către educatoare. Copiii din celelalte grupuri de lucru răspund la acestea sau formulează alte propoziții interogative. La sfârșit se apreciază efortul copiilor de a elabora întrebări corecte, precum și modul de cooperare și interacțiune.



- **Interviul** - ***Microfonul curios:***

Este o metodă de interacțiune verbală în care copiii colaborează făcând schimb de roluri. (Lista materialelor necesare: un microfon, care poate fi realizat dintr-un tub luat dintr-o hârtie igienică și o minge din plastic.) Educatoarea poate oferi câteva teme posibile pentru a discuta. Este preferabil să se ofere o gamă largă de exemple amuzante și interesante dintre obiceiurile zilnice ale familiilor: ce tip de mâncare mănâncă și ce tip de mâncare le place, ce programe TV le place să urmărească, ce sporturi la place să joace/să practice, ce filme/desene animate pentru copii au văzut, care este cartea preferată, personajul preferat, ce locuri au vizitat etc. sau poate fi legat de tema săptămânală despre care inițiem o situație de interviu. Educatoarea împreună cu copiii selectează o temă din cele oferite. Înainte să înceapă jocul, copiii trebuie să se așeze într-un cerc. Este important să fie relaxați. După ce a fost anunțată tema despre care urmează să se discute, copiii primesc un minut să se gândească la ce vor să spună. Se prezintă regulile jocului: Toți copiii trebuie să vorbească. Fiecare fată/băiat are un minut să vorbească de exemplu despre un loc vizitat. Copilul care ține în mână microfonul trebuie să se ridice și să stea în picioare. Scopul este ca vorbitorul să explice ce i-a plăcut și de ce. Ceilalți copii trebuie să asculte atenți și să pună întrebări vorbitorului după ce acesta și-a terminat prezentarea. Educatoarea trebuie să ghideze copiii și întrebările puse de copii, așa încât să ajute la o prezentare cât mai detaliată. Jocul se poate desfășura și altfel. Microfonul curios poate să treacă în mâna fiecărui copil mergând în cerc, astfel copiii fiind puși în situația să răspundă la întrebarea pusă de către colegul așezat pe o parte, apoi să adrese o întrebare formulată de el/ea pentru colegul/colega, așezat/așezată pe partea opusă, astfel inversându-se rolurile fiind reporteri dar și intervievați concomitent.

Câteva **exemple de exerciții în vederea formării/dezvoltării vocabularului și a competenței lexicale:**

1. ***Numiți fructele (sau) legumele din coș! (****se recomandă a se realiza cu material didactic real*)**.

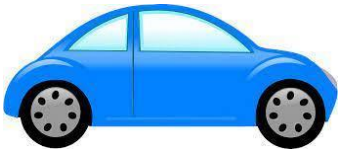
2. ***Găsește obiectul necorespunzător! Încercuiește-l! (****necorespunzător: floarea-nu aparține câmpului lexical: jucării*)**.

3. ***Desenați obiecte care au culoarea indicată! Denumește ce ai desenat!***

4. ***Spune cine ce face!***

5. ***Ce văd eu? Spune-mi, tu ce vezi? (*** *de exemplu o imagine:* ***La Grădina Zoologică)***

6. ***Răspundeți la întrebări!***

Cu ce mergem la grădiniță?/în vacanță?/acasă?/la bunici? etc.			
			
Unde mergem în vacanță?			
Cu cine mergem la grădiniță?/în vacanță? în parc? etc.			

7. ***Să facem ordine în dulap. Spuneți ce și unde așezăm/unde punem? (Îmbrăcăminte)***

Dulapul Mariei/mamei				***Dulapul lui Petre/tatălui***

8. ***Priviți imaginile. Spuneți ce știți și ce nu știți să faceți./Spuneți ce vreți să învățați să faceți!*** *(exersare verbe, pronume/conjugare; propoziții enunțiative: afirmative și negative)*:

Eu știu *să pictez...să cânt, să desenez, să înot..../* ***Eu nu știu*** *să citesc, să conduc mașina, să cânt la pian... etc.* ***Aș vrea/Mi-ar place/Aș dori*** *să fac prăjituri, să pescuiesc, să joc fotbal etc.*

9. „Seiful de cuvinte”

Pentru a urmări traseul însușirii cuvintelor noi, educatoarea împreună cu preșcolarii vor pregăti niște recipiente: borcane pe care va fi scris numele preșcolarului și semnul de grădiniță al acestuia. Borcanele vor servi ca „bancă de depozitare a cuvintelor” însușite, asemeni băncilor financiare. În „seiful de cuvinte” copiii vor introduce doar acele cuvinte (imagini, desene) pe care le consideră noi și care va trebui să le memoreze pe parcursul învățării sau le-au însușit deja. Aceste cuvinte vor fi verificate din când în când de cadrul didactic în contexte variate.

Metoda se va folosi la fiecare activitate, când se vor învăța cuvinte noi. Copiii pot desena pe cartonașe unitățile lexicale sau se pot folosi cartonașe/jetoane cu imagini și le vor introduce în „seiful de cuvinte”. Educatoarea poate propune copiilor ca aceste jetoane/bancnote cu cuvinte să fie confecționate acasă. Dacă pe parcursul anului școlar copilul constată că a uitat semnificația unui cuvânt, el are dreptul să retragă acel cuvânt din bancă. În situația în care peste câteva activități copilul își va reaminti explicația cuvântului, el îl va adăuga din nou în seif. Se recomandă: cartonașele cu expresii să fie introduse „în bănci” la sfârșitul activității.

Povestește-mi despre familia ta după o poză de familie! **De exemplu:**

Aici este familia mea: mama, tata, bunica, bunicul, fratele cel mare și eu, sora cea mică.
Ea este mama mea. Mama este educatoare/vânzătoare etc.
El este tata. Tata este stomatolog/zidar/informatician etc.
El este fratele meu mai mare. Fratele meu se numește X. El este elev la școală.
Ea este bunica mea. Ea a fost asistentă medicală. El este bunicul meu. El a fost bucătar. Bunicii mei sunt pensionari.
Aici sunt eu. Eu am 5 ani. Eu merg la grădiniță.
Aceasta este o poză din excursia de vară cu familia și bunicii. etc.

Prezentarea sau povestirea pe baza fotografiei se poate realiza în funcție de obiectivele propuse sau de tipul de activitate propus *(exersare, consolidare, verificare etc.*), ținând cont de nivelul lingvistic al copilului în acel moment.

Dezvoltarea vocabularului activ în limba română al copiilor preșcolari din grupele cu predare în limbile minorităților trebuie să fie un obiectiv prioritar în toate tipurile de activități realizate în limba română în grădinițe, iar această tendință poate fi susținută și de mediul familial, fiecare având partea ei de contribuție.

Nivelul de dezvoltare a vorbirii copiilor preșcolari în limba română/nematernă va fi determinat atât de activitățile din grădiniță, particularitățile individuale ale copiilor, cât și de nivelul socio-cultural și de mediul lingvistic în care trăiesc copiii. Dacă părinții cunosc limba română sau învață limba română cu copiii și exersează împreună unitățile lexicale, copiii preșcolari susținuți și motivați de cadrul didactic, dar și de părinți, vor găsi mult mai ușor cuvintele necesare pentru a comunica. Datorită vocabularului asimilat vor avea încredere în a comunica și a iniția situații comunicative în limba nematernă/română, vor putea conversa alcătuind enunțuri simple, mai apoi dezvoltate, toate acestea constituind o latură pozitivă a personalității lor.

3.1.2.3.Formarea deprinderilor gramaticale în limba română la preșcolarii care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților

Comunicarea într-o limbă nematernă/străină are aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă: se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă potrivită de contexte sociale – la serviciu, acasă, în educație și instruire – conform cu dorințele sau nevoile individului. La grădiniță dezvoltăm îndeosebi abilitățile și deprinderile pentru ascultarea, înțelegerea și vorbirea în limba nematernă/străină.

Competențele de comunicare într-o altă limbă decât cea maternă implică, pe lângă dimensiunile principale ale abilităților de comunicare în limba maternă, și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală. Nivelul de cunoștințe depinde de mai mulți factori și de capacitatea de ascultare, vorbire, citire și scriere.

Procesul de învățare a limbii române în grădiniță la grupele cu predare în limbile minorităților este direcționat în primul rând spre înțelegerea unităților lexicale audiate/ascultate, stimularea preșcolarilor pentru emiterea unor mesaje orale prin care poate exersa vorbirea și comunicarea în limba română și spre formarea deprinderii de utilizare corectă a unităților limbii din punct de vedere gramatical. Necesitatea cunoașterii fenomenelor gramaticale rezultă din specificul comunicării prin limbaj.

Competența gramaticală, conform CECRL, include cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi pentru a construi corect diverse mesaje de la începutul învățării unei limbi.

Copiii de vârsta preșcolară nu vor învăța regulile gramaticale, nu cunosc termeni și noțiuni științifice și de metalimbaj (de ex.: declinare, conjugare, noțiunea de substantiv, adjectiv, verb etc.), dar respectă în vorbire aceste reguli, fiind antrenați prin activitățile și situațiile comunicative, prin jocurile și exercițiile create de educatoare să formuleze mesaje simple și scurte, să construiască îmbinări de cuvinte, fiind corectați cu grijă atunci când greșesc sau omit din conversație/propoziție anumite aspecte.

La vârsta preșcolară trebuie să avem în vedere o abordare funcțională atunci când discutăm despre formarea deprinderilor gramaticale a oricărei limbi, fie vorba de cea maternă sau de o altă limbă, nematernă.

Abordarea gramaticii din perspectiva funcțională, prevalează procedeele bazate în esență pe principiul „*de la conținut spre formă*”, precum și o serie de principii dictate de sistemul de valori promovate și îndeosebi de necesitățile de comunicare ale copiilor. Învățarea structurilor gramaticale trebuie să aibă un caracter practic și să urmărească exersarea mecanismelor limbii în vederea exprimării orale într-un mod spontan, conștientizând că orice fel de comunicare este imposibilă fără însușirea sistemului gramatical al limbii.

Un aspect important al procesului de învățare a limbii române ca limbă nematernă este stabilirea mijloacelor de verbalizare a intențiilor comunicative din care fac parte: *vocabularul fundamental*[102]/minimumul lexical și *modelele verbale/actele de vorbire* construite conform structurilor morfo-sintactice de bază. Selectarea unităților de vocabular și a structurilor gramaticale se realizează din perspectiva nevoilor de comunicare, conform unității de „învățare”/unității tematice proiectate. Pornind de la acest considerent, trebuie evidențiat faptul că limba vorbită/învățată (limba maternă/limba română) în situații obișnuite de viață trebuie să se producă conform regulilor limbii literare, culte.

Dezvoltarea limbajului și învățarea aproape concomitentă a limbilor nu trebuie considerată un obiectiv care revine numai în activitățile de limbă română sau maternă. Acestea se realizează prin intermediul tuturor activităților din procesul instructiv-educativ de la grădiniță.

Tabelul nr. 10. Exemple pentru formarea deprinderilor gramaticale în limba română la preșcolarii care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților:

[102] https://lexicologialimbiiromane.ro/vocabularul/organizarea-vocabularului/vocabularul-fundamental/ accesat la 14.06.2023

Tema/ Subiectul/ Exemple de teme/ unități tematice	**Vocabularul (5-6 ani)**	**Fenomene lingvistice**	**Acte de vorbire**	**Activități didactice**
Eu și familia mea *„ Album de familie”* *„Meseria părinților, rudelor”*	mama, tata, fratele cel mare/cel mic, sora cea mare/cea mică, bunica, bunicul, *unchiul, mătușa, nepoți, verișori, familia mea unită, numeroasă*	Sunetul: [ch] Substantivul. Genul masculin, feminin. Numărul singular/plural. Adjectivul pronominal posesiv: *meu, mea, tău, ta, lui, ei* Verbul: a fi la modul indicativ, timpul prezent, pers.I. a II-a, a III-a, sg. și pl.	Salutul; Cum prezentăm membrii familiei? Cum indicăm profesia? Cererea de informații cu privire la ființe, la propria persoană, despre altcineva; *Bună, prieteni! Eu sunt Dan. Aceasta este familia mea. Ea este mare și unită. Aici este bunica Maria și bunicul Ion. Ei sunt pensionari. Lângă ei este mama, tata, eu, Doina și Paula. Mama este asistentă medicală, iar tata este șofer. Eu și sora mea, Doina, suntem elevi. Noi mergem la școală. Eu am 10 ani, iar sora mea Doina are 13 ani.* *Sora mea, Paula, nu este elevă. Ea are 5 ani. Ea merge la grădiniță. Lângă bunici este unchiul Vasile și mătușa Lucia. Ei sunt medici.* *Prezentarea de răspunsuri /Acte de vorbire:* *Cine este aici?* Aici este mama. *Cine este el?* El este tata. *Ce profesie are?* Tata este șofer. Cine este ea? Ea este sora lui Dan. Câți ani are Paula? Ea are 5 ani. Ea este sora ta? Nu, ea nu este sora mea. Ea este mătușa lui Dan. Ce este ea? Ea este medic….etc.	Exerciții: *Priviți imaginea. Ascultați și memorați.* Joc didactic: *Eu spun, tu arată!* Corelați imaginile cu enunțurile: *Spune cine și ce este!* Exercițiu*: Priviți imaginile de pe jetoane! Spuneți cine ce face!* Lucru în perechi: Întrebați și răspundeți! Cine este? Ce este?/ Ce face? Alegeți forma potrivită! *Aceasta este bunica ...mea/meu* *Ascultați poezia/cântecul: Familia* Ascultați textul. Recunoașteți membrii familiei! Adevărat sau fals?(pe baza unui text/unei imagini) *Alcătuiți întrebări: Cine? Ce? Câți?* *Prezintă-ți familia!- fotografie personală;* *Lucru individual: Creați un colaj: Arborele genealogic al familiei tale. Prezintă-l!*

Cele două secțiuni sau „compartimente” ale gramaticii (morfologia și sintaxa) se află într-o strânsă interdependență. Fără structură gramaticală nu putem vorbi despre comunicare.

Cadrul didactic, ca organizator al procesului instructiv-educativ, trebuie să dea dovada unor capacități psihopedagogice, selectând materialul didactic pe care îl va prezenta copiilor într-o formă cât mai accesibilă. De asemenea, trebuie să adopte o cale eficientă de comunicare, exercitând influențe constructive asupra copiilor. Pentru a vorbi într-un limbaj dezvoltat, în orice limbă, copiii trebuie să recepteze prin modul de vorbire și limbaj al adulților un model corect pe care îl pot imita, repeta, astfel inclusiv copiii trebuie să poată opera corect cu părțile de vorbire.

În procesul învățării unei alte limbi decât cea maternă la vârsta preșcolară este necesar și recomandabil să se înceapă cu substantivele care denumesc obiecte. În sens larg prin aceste obiecte

înțelegem: ființe, lucruri, plante, fenomene, apoi urmează acțiuni, relații, stări, însușiri, etc. Substantivele își schimbă forma după număr, gen și determinare (articulate/determinate hotărât sau nehotărât). Treptat, se trece la studiul celorlalte părți de vorbire.

Schimbarea formelor părților de vorbire constituie una dintre particularitățile gramaticale ale limbii române, care necesită atenție maximă din partea cadrelor didactice care predau limba română la grupele de copiii aparținând minorităților naționale.

Însușirea de către copii a structurii gramaticale a unei limbi are loc sub forma învățării elementelor lexicale cu semnificație. La început copiii pronunță cuvinte separate, de obicei substantive. Mai târziu substantivele sunt însoțite de adjective și verbe, formând astfel propoziții simple. Dacă copiii preșcolari de la grupele cu predare în limbile minorităților sunt bine îndrumați de către educatoare și au o frecvență bună la grădiniță, participând la activitățile instructiv-educative, ajung la performanțe și progrese măsurabile și observabile calitativ și cantitativ și în ceea ce privește comunicarea într-o altă limbă, adică în limba română. La vârsta de 5-6 ani (grupa mare), copiii trebuie să învețe să opereze cu toate părțile de vorbire specifice limbii pe care o învață, să poată exprima relații dintre obiecte și fenomene.

Procesul didactic al formării deprinderilor structurilor gramaticale din perspectiva funcțională se axează pe algoritmul acțional. Conform unor cercetări în domeniu copiii care învață o altă limbă decât cea maternă simt caracterul sistemic al limbii în procesul de cunoaștere, astfel la început se orientează pe calea generalizării regulilor gramaticale, apoi vor trece la identificarea acestora. Ei nu memorează, de exemplu, cuvintele la numărul plural, dar rețin partea constantă a acestora, care exprimă ideea pluralității. Copiii vor respecta regulile de bază ale modelelor de vorbire, fiind antrenați să le cunoască printr-un set de activități.

La început le vor recepta, apoi trec la reproducere/imitare, de aici la substituire, mai apoi la transformare/combinare/îmbinare. Acestea sunt etapele în formarea abilităților de utilizare a elementelor gramaticale.

Strategii de formarea deprinderilor structurilor gramaticale ale limbii române la grădiniță

Strategiile de învățare a fenomenelor și structurilor gramaticale trebuie să fie axate pe metode interactive, activ-participative, care pun accent pe exersarea unităților lexicale, pronunție, înțelegere și dezvoltarea abilităților de comunicare în limba nou învățată, gramatica fiind un mijloc de conștientizare a mecanismelor lingvistice.

Există diferite abordări în familiarizarea copiilor cu structurile gramaticale. În multe situații pot fi combinate două sau mai multe metode, chiar există cazuri în care, în cadrul unui singur fenomen gramatical putem recurge la mai multe metode, care depind de specificul grupului de copii și de preferințele acestora și de creativitatea și preferințele cadrului didactic.

Astfel, există strategii bazate pe: *imitare-memorare*, când copiilor li se propun câteva îmbinări de cuvinte, enunțuri scurte și simple, care sunt memorate, *exersarea structurilor-tip, jocurile verbale, exerciții, jocuri didactice, clustering-ul*– o tehnică eficientă și motivatorie, de activizare, dezvoltare, sistematizare a informațiilor, care dezvoltă activitățile mintale superioare cum ar fi: sistematizarea, structurarea, sortarea, clasificarea, formarea viziunilor de ansamblu, trecerea de la general la particular și invers ținând cont atât de particularitățile psihice de vârstă ale preșcolarilor cât și de necesitatea acestora de a se mai juca, a desena etc. Tehnica clustering-ului permite organizarea activității de sistematizare a cunoștințelor în mod captivant și atractiv, înlesnește conștientizarea conexiunii dintre obiecte, noțiuni etc. Tehnica seamănă cu *metoda ciorchinelui*, a *brainstorming-ului* sau cu realizarea unei *hărți conceptuale*. Modalitatea de utilizare a clustering-ului este următoarea: în centrul unei foi (sau pe o tablă) se scrie/se desenează denumirea obiectului de cercetare. În jurul obiectului încercuit înregistrăm/desenăm/expunem jetoane caracteristicile determinate (enumerate) prin brainstorming, analizând, totodată, raportul de intercondiționare. Respectiva tehnică poate fi aplicată la etapa de evocare a activității/a temei, în scopul reactualizării cunoștințelor despre un anumit subiect și dirijării procesului de dobândire a noilor achiziții cognitive. La etapa de reflecție clustering-ul va favoriza intensificarea retenției și a transferului, integrarea cunoștințelor noi și construirea unei scheme care să asigure înțelegerea și conștientizarea acestora. Prin aceste metode, tehnici și strategii vom reuși să orientăm demersul didactic spre aspectele funcționale ale limbii, solicitând cadrului didactic și remodelarea modului de utilizare a temelor și a unităților lexicale, reconfigurarea caracterului și conținuturilor exercițiilor ce conțin structuri gramaticale, care necesită a fi formulate ca sarcini de vorbire.

Astfel de exerciții prin care putem exersa structuri gramaticale specifice limbii române sunt:

1. ***Un sau O***

Subiectul: Animalele din jurul nostru/ sau Jucăriile etc.

Elemente de gramatică: articolul substantival nehotărât

Materiale necesare: animale de jucărie/jucării sau jetoane cu animale sau jucării.

După exersarea elementelor de gramatică, se pot realiza îmbinări, completări, formulări de enunțuri simple, exersând în continuare elementele de gramatică propuse pentru exersare, consolidare.

O	Un	Un	O	Un
O	Un	Un	Un	O

2. ***O sau un?***

Model: *o fetiță-un băiat*

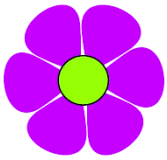
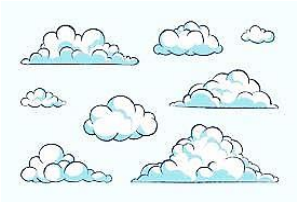
Eu spun unul/una, tu spui mulți/multe /niște.

Model: *un creion-multe /niște creioane*

Elemente de gramatică: numărul singular și plural al substantivelor (exersare: genul substantivelor, articolul nehotărât la singular și plural/alternanțe).

1. ***Eu spun multe/mulți, tu spui una/unul***

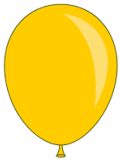
Model: *multe frunze-o frunză*

Ce are Maria? Cum este? Ce are Petre ?Cum este?

de exemplu: Subiectul: *Jucăria mea preferată/Jucăriile de la grădiniță etc.*

Elemente de gramatică: verbul *a avea*, modul indicativ, prezent, folosind pronumele personal la persoana a III-a sau numele personajului denumit (*substantivul propriu/sau comun: Maria/ursulețul are...*), numărul singular, articolul substantival nehotărât și hotărât, acordul adjectivului cu substantivul; (de exemplu: *Ea/Maria are un ursuleț, o minge, un ghiozdan, un balon, o cutie* etc.).

	Maria	
		

Materiale necesare: imagini cu jucării sau jucării/obiecte/marionete: un băiat și o fetiță;

Model:

11 Ce (jucării) are Maria?

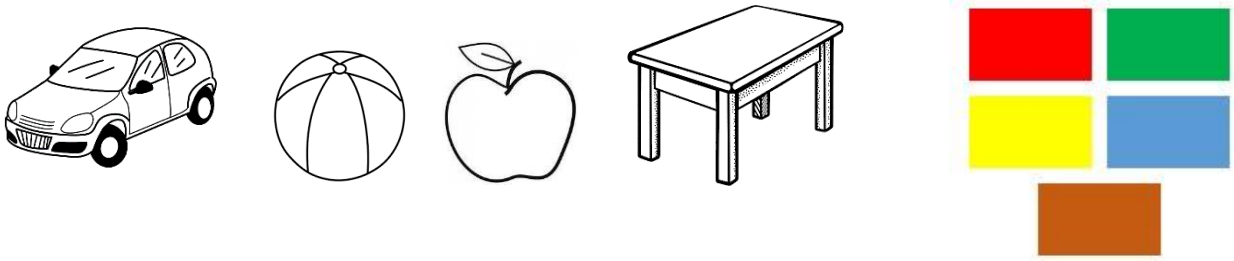
12 Maria are **o** minge.

13 Cum este mingea?

14 Mingea este roșie.etc.

Alcătuiți îmbinări. Copiilor li se propun imagini cu obiecte și lucruri fără culoare și imagini cu culori (sau se pot folosi folii laminate colorate, pe care le pot așeza peste imaginile alb negre, acestea devenind astfel colorate.) Ei vor trebui să alcătuiască îmbinări de cuvinte.

Model: Mașină verde. Minge galbenă. Măr galben. Măr roșu. Mașină roșie. etc.



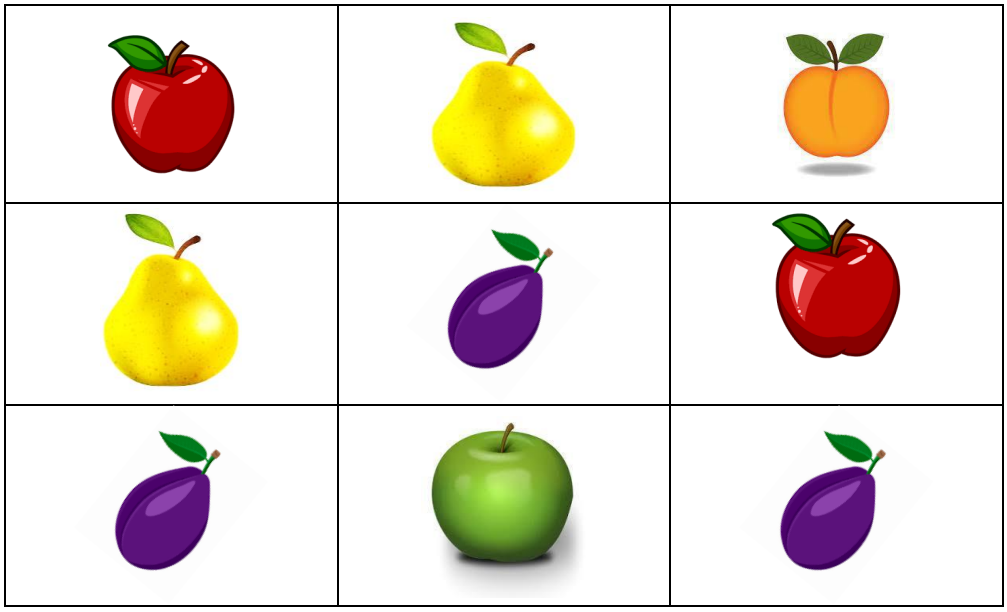
6. *Câți sau câte?*

Subiectul: *Ce fructe (legume) gustoase!*

Elemente de gramatică: pronumele interogativ câți?, câte? numerale cardinale.

Materiale necesare: fructe sau legume/sau imagini cu fructe sau legume

Se poate inția un joc de rol: *De-a piața,* unde copiii intră în rolul de cumpărători. La începutul jocului educatoarea este vânzătoarea, mai apoi se pot schimba rolurile.



7. Vrei sau nu vrei?/ Dorești sau nu dorești? (exersare: Îți place sau nu-ți place?)

Subiectul: *Momentele zilei/Masa în familie/La restaurant/Mâncarea mea preferată etc.*

Elemente de gramatică: verbul a vrea/a place/a dori la modul indicativ, timpul prezent, persoana I și a II-a, forma afirmativă și negativă, formularea întrebărilor cu verbele : *a vrea/a dori/a place;*

Materiale necesare: imagini cu produse alimentare/jucării/obiecte care imită alimentele/ sau produse alimentare.

Educatoarea poate crea jocuri situative (de rol) sau se poate realiza o activitate în cadrul unui joc didactic.

(Al, a, ai, ale) cui? (* 5-6 ani)

Model: al cui?

Această activitate are ca scop formarea deprinderii de a folosi corect substantivele în cazul genitiv, dar și articolul genitival, acordându-l cu substantivul în gen, număr.

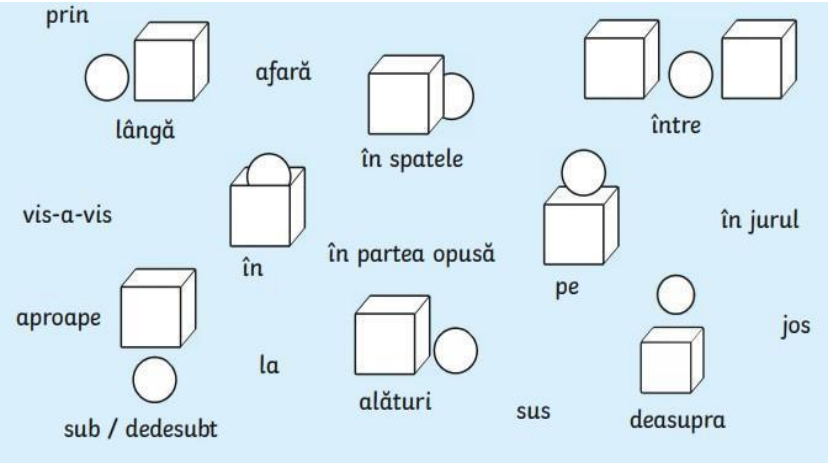
Copiilor li se oferă anumite imagini, obiecte care reprezintă genuri și numere diferite. Educatoarea sau copiii (mai mari/sau familiarizați cu jocul) formulează întrebări. De exemplu: *Al cui este creionul? Ale cui sunt mașinuțele? etc. sau ca variantă de joc:* Pe un panou/tablă magnetică se pot așeza imagini fragmentate (*picioare, coadă, cioc, aripă* etc.) al unui animal, pasăre, bucăți din obiecte. La întrebarea: „A cui este?, Ale cui sunt?, copiii formulează răspunsul (*de exemplu: Coada este a cocoșului. Picioarele sunt ale câinelui etc.).*

9. Unde este (mingea, ursulețul, cartea, frigiderul etc.)?

Subiectul: *Camera mea/La grădiniță/Casa noastră/Jucăriile etc*.

Elemente de gramatică: prepoziția *(pe, în, sub, lângă, între, în spatele etc.)*

Materiale necesare: imagini sugestive sau obiecte pe care le așezăm în diferite locuri.



10. Cu ce ne îmbrăcăm?

Subiectul*: Îmbrăcămintea (în diferite anotimpuri, pentru diferite ocazii)/ Ziua de naștere/Ziua mamei etc.*

Elemente de gramatică: verbe la imperativ, formarea propozițiilor exclamative

Materiale necesare: imagini sugestive sau obiecte de îmbrăcăminte pentru copii pentru jocurile situative inițiate în cadrul programului de activitate cu preșcolarii.

Maria și Petre merg la ziua de naștere a unui coleg de grădiniță/sau a unui prieten. Spune ce să îmbrace.

Model:

- Maria, îmbracă rochița verde!
- Petre, ia căciula portocalie! etc.

➢ **Ce face? Ce fac?**

Subiectul: *Cine ce face în familie?*

Elemente de gramatică: verbele de acțiune, formarea propozițiilor interogative și enunțiative.

Materiale necesare: imagini sugestive

https://i.pinimg.com/originals/2e/49/9a/2e499a9862a1a972ab1821aa6d108a27.jpg

Activitățile de învățare a limbii române în grupele cu predare în limbile minorităților trebuie să fie cât mai variate și creative, să se axeze în mod special pe metode active și interactive, pe activități verbalizate în care copilul mimează, imită/dramatizează, cântă, se joacă, desenează, modelează, realizează diferite obiecte, rezolvă diverse sarcini în contexte cât mai variate și cunoscute din viața cotidiană etc. În astfel de activități interdisciplinare și integrate, copiii vor învăța limba română, „ascultând, văzând, imitând și exersând". Astfel vor exprima interes, curiozitate pentru limba română, a doua limbă, pe care o învață aproape concomitent cu limba maternă.

A vorbi două sau mai multe limbi constituie un atu, un mare avantaj, întrucât acest lucru facilitează contactele interumane în spațiul multi- și intercultural al României în care convieţuiesc persoane care aparțin diferitelor culturi. Liantul dintre acestea fiind limba română.

În acest context, învățarea limbii române nu va fi privită ca un scop în sine, ci ca un mod de a acumula, odată cu învățarea ei, cunoștințe despre cultura, obiceiurile, tradițiile naționale, normele comportamentale, valorile culturale, realizând astfel educația *în* și *pentru* valori.

Selectarea activităților de învățare trebuie realizată în acord cu unitățile de competențe, dimensiunile de dezvoltare ce se solicită a fi formate, dar și cu unitățile de conținut proiectate în Curriculumul pentru educația timpurie, astfel procesul de educație și instruire se va realiza prin întrepătrunderea a două sau a mai multor domenii, promovată de concepția învățării integrate a limbii române, ca limbă nematernă pentru preșcolarii care învață în grupele cu predare în limba minorităților naționale.

✔ ***Formarea atitudinii de apreciere a elementelor specifice culturii române***

Pentru ***formarea atitudinii de apreciere a elementelor specifice culturii române***, cadrul didactic care predă la grupele care aparțin unei minorități naționale trebuie să ofere posibilitatea copiilor de a cunoaște aceste aspecte culturale într-un cadru natural, bazându-se în primul rând pe formarea deprinderii de comunicare în limba română, formând atitudinea pozitivă față de valorile culturii naționale prin audierea și reproducerea unor poezii, recitative, ghicitori, cântece din folclorul copiilor, din literatura națională pentru copii, (*povestirea unor povești cu personaje specifice culturii românești: de ex. Păcală, fragmente din Amintiri din copilărie, de Ion Creangă*). Sunt recomandate exerciții de audiere/vizionare a unor secvențe audio/video conform tematicii proiectate (*de exemplu filmul cu desene animate Maria-Mirabela, filmul Veronica*), recitarea și memorarea unor poezii, cântece, scurte și simple, activități cu utilizarea jocurilor populare verbale, jocuri muzicale cu text și cântec din folclorul copiilor (de ex. *Alunelu, alunelu, hai, la joc..., Podul de piatră... etc.)* interpretarea unor secvențe de dans popular conform tematicii curriculare (*de ex. Hora*).

Cadrul didactic poate amenaja în grupă un centru special în care apar obiecte specifice românești. În acest centru de interes se pot desfășura unele activități dedicate învățării limbii române.

În cadrul activităților zilnice, ținând cont de anotimp, sărbători naționale și evenimentele vieții cotidiene se recomandă integrarea unor elemente din obiceiurile și tradițiile populare românești, asemănându-le pe acestea cu obiceiurile și tradițiile minorităților de care aparține grupul țintă, astfel se pot confecționa de exemplu *mărțișoare, sorcove, se pot modela obiecte de lut, se pot încondeia ouă de Paști, jucării din diverse materiale, globuri pentru pomul de Crăciun etc*. Se pot colora imagini, de exemplu: *covor moldovenesc, porturi populare românești*, se pot realiza desene tematice (*Tricolorul, Strada mea etc*.). Realizarea unor colaje de imagini tematice din hârtie, plastilină, aluat, materiale reciclabile, machete (*de ex. Delta Dunării, Marea Neagră, harta României cu formele geografice specifice* etc.) sunt activități agreate de către copii, cu ajutorul cărora le putem prezenta locuri, localități, orașe zone geografice de interes turistic din țara în care trăiesc, prezentările fiind realizate în ambele limbi, adică și în limba maternă și în limba română (*de ex.: denumirea țării, a capitalei, a județului, a unor localități, zone turistice, forme de relief etc*). Se pot prepara împreună cu copiii bucate, mâncăruri tradiționale românești (*plăcinte, colaci, ciorbe etc*.). Se pot realiza activități de înscenare a dialogurilor cu adresare de felicitări și urări specifice culturii românești (*Doamna educatoare..., dumneavoastră, La mulți ani!, Crăciun fericit!, Noroc!, Servus!, Doamne ajută!, Paște binecuvântat! Un an nou fericit! etc*.), se pot prezenta sau descrie elementar sărbători/tradiții naționale (*de ex. Semănatul, Sorcova, Capra, Pluguș orul, Colindatul, etc.)* se pot vizita grupele în care predarea se desfășoară în limba națională/în limba română și se pot realiza activități comune, acolo unde aceste grupe există, realizându-se astfel imersiuni culturale, activități nonformale care au un rol aparte în învățarea unei alte limbi decât cea maternă. Înscenarea unor secvențe din legende/povești populare/snoave (*secvențe din Legenda Mărțișorului, Căsuța din oală etc*.) sunt binevenite, iar copiii se pot familiariza cu elemente lingvistice cu care se vor întâlni mai târziu în parcursul școlar. Se pot realiza mini-postere tematice (*de ex. Ziua Mamelor, Familia mea, Animalele de la bunicii mei etc*.). În cadrul activităților educative extrașcolare se pot realiza excursii tematice (*de ex. vizitarea unor obiective culturale importante din apropiere/ vecinătate etc.*).

Se recomandă ca procesul de învățare a limbii române la grădiniță să se realizeze într-o manieră ludică, plăcută, emoționantă, relaxantă, însă plină de provocări motivante, mulată pe toate stilurile de învățare a copiilor. Cu cât activitățile de învățare vor fi mai variate, antrenante și creative, cu atât mai interesant și ofertant va fi modul în care se va învăța limba, astfel copiii vor fi dornici să audă mai mult, să cunoască, respectiv să învețe limba română. Toate acestea vor stimula copiii să se implice în diverse activități sociale, comunicând în limba română.

3.1.3. Proiectarea activităților conform obiectivelor derivate cerințelor dimensiunii de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii stabilite învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale, care se referă la limba română, ca limbă nematernă

Pentru selectarea/proiectarea corespunzătoare a activităților care vizează dimensiunile domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii stabilite pentru grădinițele cu grupe de predare în limbile minorităților naționale, cadrul didactic trebuie să țină cont de:

- cerințele curriculare privind domeniul de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii din curriculum[103];
- indicatorii de dezvoltare din Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani cu accent pe domeniul dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii[104], implicit pe subdomeniile și aspectele specifice și indicatorii care sunt enumerate pentru copiii de vârstă preșcolară (de la 37 de luni până la 84 de luni, copiii cu vârsta între 3-6 ani);
- Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL)[105] și scala globală a fiecărui nivel lingvistic, precum și scalele pentru mediere[106] între nivelurile lingvistice, descrise în grilele descriptive. Acest aspect este important, deoarece astfel cadrul didactic/educatoarea poate să adapteze reperele din grila descriptivă la trăsăturile specifice ale grupului de copii.

În consecință, educatoarea/profesorul pentru învățământul preșcolar sustrage și construiește din documentele de referință studiate o serie de obiective, sarcini, tematici, realizează „teste predictive” sau scenarii pentru diferitele forme de predare-învățare-evaluare etc., care țin cont de descriptorii minimali din grila descriptivă pentru începători, care sunt descrise și în

[103]Curriculum pentru educaţia timpurie - 2019.Anexa la ordinul ministrului Educației Naționalenr.4.694/2.08.2019. b.Nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani)**8. (p. 22-23) https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf accesat la 12.05.2023

[104]ORDIN 3851_2010_Repere Fundamentale in Invatarea si Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/InvatamantPreuniversitar/2016/prescolar/ORDIN%203851_2010_ANEXA_RFIDT.pdf accesat la 12.05.2023

[105]Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECR).Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educaţie “Studierea limbilor și cetăţenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”). – 204 p.https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf accesat la accesat la 5.05.2023

[106]COMPANION VOLUME 2018: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors, Strasbourg, Council of Europe, 2018, disponibil pe: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989 accesat la 6.03.2023

instrumentul lingvistic necesar în domeniul RLS/RLNM (limba româna ca limbă străină/limba româna ca limbă nematernă), intitulat Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)[107].

Educatoarea trebuie să cunoască, să integreze și să alinieze acești descriptori la așteptările descrise în Profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar[108] cu accent pe dezvoltarea limbajului și a comunicării.

În cadrul activităților de limba română la grupele cu limba de predare în limba maghiară în etapele de ascultare, receptare, exprimare, producere orală generală, în temele abordate trebuie să ținem cont de formarea și dezvoltarea lexicală a preșcolarilor, de principiile didactice de însușire a vocabularului, de contextul de învățare, tipul de activitate propus, momentul pentru exersare sau predarea-consolidarea cuvintelor/expresiilor/situațiilor de vorbire planificat, etc.

Pentru a vizualiza și a avea o imagine generală, propunem o planificare orientativă a temelor abordate (proiecte, săptămâni independente) în cadrul activităților de limba română la grupele cu predare în limba maghiară pentru etapele de ascultare, receptare, exprimare, producere orală generală. Astfel, în demersul de proiectare vom ține cont de cele șase teme anuale de studiu integratoare pe care trebuie să le abordăm în funcție de nivelul de vârstă a copiilor conform Curriculumului pentru educația timpurie.

Structurarea temelor orientative se poate planifica eșalonat pe un ciclu/nivel de învățământ, pentru a avea o viziune în ansamblu a construcțiilor unităților tematice și algoritmul contextelor tematice derivate din temele/unitățile tematice planificate la fiecare nivel de vârstă.

[107]Platon, E., Sonea, I., Vasiu, L., Vilcu, D., (2023). Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2, Ediția a III-a. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

[108]https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf accesat la 12.05.2023

Tabelul nr.11. Planificare orientativă a temelor abordate (proiecte, săptămâni independente) în cadrul activităților de limba română la grupele cu limba de predare maghiară în etapele de ascultare, receptare, exprimare, producere orală generală

Teme anuale de studiu/ Teme curriculare	**Descrierea temei curriculare**	**Exemple de teme/unități tematice pentru limba română ca limba nematernă**	**Exemple și sugestii de conținuturi/ contexte tematice derivate din unitățile tematice planificate anual**	**Exemple și sugestii de conținuturi/ contexte tematice derivate din unitățile tematice pentru Grupa mică (3-4 ani)**	**Exemple și sugestii de conținuturi/ contexte tematice derivate din unitățile tematice pentru Grupa mijlocie (4-5 ani)**	**Exemple și sugestii de conținuturi/ contexte tematice derivate din unitățile tematice pentru Grupa mare (5-6ani)**
1.CINE SUNT/ SUNTEM? ☺	• O explorare a naturii umane, a convingerilor și valorilor personale, a corpului uman, a stării de sănătate proprii și a familiei, a grupului de prieteni, a comunității de apartenență, a culturilor cu care venim în contact, a drepturilor și a responsabilităților proprii, a ceea ce înseamnă să fii om.	**Să facem cunoștință!**	Salutul Prima zi de grădiniță Cine sunt eu? Cine sunt colegii mei de grupă? În grădinița cu colegii	**Să facem cunoștință!** - Bună ziua! - Cine ești (tu)? - Cine este el/ea? - Cine este la grădiniță?	**Eu și prietenii mei la grădiniță** - Salut, prieteni! - Ce mai faci? - Cum ești? - Eu și prietenii mei de la grădiniță! - Eu sunt la grupa ...mică/ mijlocie/mare - El/ea este în grupa...	**Din nou la grădiniță** - Bună dimineața/bună ziua, la revedere doamnă educatoare, copii, prieteni! - Ce mai faci? Cum ești? - Ce zi e azi? - Eu sunt la grupa ... mare. El/ea este în grupa... - Eu sunt la grupa maghiară/română/germană...
		Corpul meu	Părțile corpului Cine sunt eu? (*vârsta și caracteristici fizice și trăsături morale*) Obiecte de îmbrăcăminte/ încălțăminte	**Părțile corpului** Am un nas pe obraz... Obiecte de îmbrăcăminte/ încălțăminte	**Cine sunt eu? Cine ești tu?** Ce facem cu mâna, ...? Prezintă-te! Câți ani ai? Obiecte de îmbrăcăminte/ încălțăminte	**Cine și cum suntem noi?** - Prezintă-te! - Cum ești tu, câți ani ai? Obiecte de îmbrăcăminte/ încălțăminte
		Obiecte de igienă	Obiecte de igienă Am grijă de sănătatea mea	**Obiecte de igienă** Mă spăl pe....cu...	**Obiecte de igienă** Mă spăl pe....cu.. Am grijă de sănătate	**Obiecte de igienă** Mă spăl pe....cu/Îmi îngrijesc corpul Consum alimente sănătoase

		Jucăriile mele colorate	Jocuri și jucării Jucăriile (mele) /de la grădiniță Cartea, prietena mea Culorile	**Jucăriile** -Eu am un (ursuleț...), o (păpușă, mașină...), multe ...jucării -Eu am o carte/Am multe cărți -Culorile	**Jucăriile din grădiniță** - Jucăria preferată - Hai să ne jucăm! - Câte jucării ai? -Eu am o carte/Am multe cărți/ Ele sunt... *(caracteristici)* -Jucării colorate	**Jucăriile mele /și de la grădiniță** - Ce facem la grădiniță? - Învățăm să numărăm... -Eu am o carte/Am multe cărți/ Ele sunt... *(caracteristici)* - Jucării colorate
		Eu și familia mea	Membrii familiei Ce fac membrii familiei? O zi de naștere în familie	**Eu și familia mea** -Cine este el/ea? -Cine sunt ei?	**Eu și familia mea** -Eu și familia mea -Cum este mama/tata...? -Noi suntem o familie....(frumoasă, numeroasă, unită...) - Cine și ce face în familie?	**Eu și familia mea** - Despre familia mea -Așa e familia mea... - O zi din viața mea/din viața familiei -Ziua mea de naștere
		Locuința mea	Camera mea Casa mea (*bucătăria, baia, dormitorul etc.*) Adresa Numărăm câte lucruri avem (*camere, mobilier, îmbrăcăminte etc.*) Culorile din locuință Servim masa	**Camera mea** Ce este în camera mea?(mobilier)	**Locuința noastră** Camera mea Ce este în cameră? Ce este în dulap? Cum este rochia/tricoul? Cine, ce îmbracă? Ce culoare are? Casa în care locuiesc În bucătărie Aranjăm masa Poftă bună!	**Locuința noastră** Unde locuiești? (*la casă, la bloc, la țară, în oraș...*) Adresa mea Cum e la noi acasă? Ce este și unde este? Facem ordine în... Ce culoare are? Cine vine în vizită? Ce bucate gustoase!
2.CÂND/ CUM ŞI DE CE SE ÎNTÂMPLĂ? ☺	● O explorare a lumii fizice şi materiale, a universului apropiat sau îndepărtat, a relației cauză-efect, a fenomenelor naturale şi a celor produse de om, a anotimpurilor,	**Anotimpurile, lunile anului, zilele săptămânii, momentele zilei**	Anotimpurile anului Toamnă mândră, darnică... Bucuriile iernii Primăvară a sosit Vară caldă, însorită Lunile anului Zilele săptămânii Momentele zilei	**Anotimpurile anului: Cele patru anotimpuri: Toamna/Iarna/ Primăvara/Vara:** Caracteristici, culori etc. **Momentele zilei:** Cum salutăm... Ce	**Anotimpurile anului: Cele patru anotimpuri: Toamna/Iarna/ Primăvara/Vara:** Anotimpuri și culori Cum e timpul? Cu ce mă îmbrac? **Lunile anului** (enumerare, asociere la	**Anotimpurile anului: Cele patru anotimpuri: Toamna/Iarna/ Primăvara/Vara:** Anotimpuri și culori Cum e timpul?/ Fenomenele naturii Cu ce mă îmbrac? Unde mergem în

	a domeniului ştiinţei şi tehnologiei.		(*se pot introduce toate structurile însușite anterior: îmbrăcăminte conform anotimpului, culorile, salutul în funcție de momentele zilei etc.)*	fac....dimineața....? **Zilele săptămânii** (enumerare)	anotimp) M-am născut în luna.../anotimpul **Zilele săptămânii:** Luni merg la.., marți mă uit... **Momentele zilei:** Cum salutăm...? Ce fac...dimineața...?	vacanță? Cu cine mă duc în vacanță? Ce iau cu mine în vacanță? **Lunile anului** (enumerare, asociere la anotimp) M-am născut în (data: ziua/luna/anotimpul) **Zilele săptămânii:** Ce fac toată săptămâna? **Momentele zilei:** Cum salutăm... Ce fac...dimineața...?
		Fenomenele naturii	Ce se întâmplă în natură? (în cele patru anotimpuri)	**Fenomenele naturii în cele patru anotimpuri:** Cum este vremea: Toamna/Iarna/ Primăvara/Vara? (*separat în fiecare anotimp*)	**Fenomenele naturii în cele patru anotimpuri:** Cum este vremea: Toamna/Iarna/ Primăvara/Vara?	**Fenomenele naturii în cele patru anotimpuri:** Cum este vremea: Toamna/Iarna/ Primăvara/Vara?
		Fructe, legume	Fructe, legume recolte specifice anotimpului Îmi plac fructele și legumele	**Îmi plac fructele și legumele** Coșul cu fructe Cum sunt fructele? Coșul cu legume Cum sunt legumele? (*în funcție de anotimp*)	**Ce fructe și legume gustoase**! În livadă *(toamna)* Ce fructe dulci! În grădina de legume Mergem la piață/la cumpărături (*temele se structurează și se planifică în funcție de anotimp*)	**Ce fructe și legume gustoase!** În livadă Ce fructe dulci! În grădina de legume Mergem la piață/la cumpărături (*temele se structurează și se planifică în funcție de anotimp, completând cu noi structuri și situații de comunicare)*
		Să fim sănătoși	Spectacolul vitaminelor	Mănânc fructe și legume	Salata de fructe Salata de legume	Preparăm salată

						Sunt sănătos Piramida alimentelor sănătoase
		Florile	Flori și plante specifice anotimpului	**Flori și plante specifice anotimpului:** Flori și plante de toamnă/vară primăvară/vară *(enumerare/și culorile acestora)*	**Flori și plante specifice anotimpului:** Flori și plante de toamnă/vară primăvară/vară (*enumerare/ caracteristicile și culorile acestora)*	**Flori și plante specifice anotimpului:** Flori și plante de toamnă/vară primăvară/vară *(enumerare/ caracteristicile și culorile acestora, compararea caracteristicilor/ sortarea pe baza acestora)*
3.CUM ESTE/A FOST ŞI VA FI AICI PE PĂMÂNT? ☺	• O explorare a evoluţiei vieţii pe Pământ, cu identificarea factorilor care întreţin viaţa, a problemelor lumii contemporane (poluarea, încălzirea globală, suprapopularea etc.) • O explorare a orientării noastre în spaţiu şi timp, a istoriilor noastre personale, a istoriei și geografiei din perspectivă locală și globală, a căminelor	**Animalele din jurul nostru** **Dinozaurii**	Animale domestice, sălbatice, exotice, polare, acvatice, etc., păsări, insecte Animale preistorice	**Animale și păsări** Animale de pe lângă casă Pisica mea/câinele meu Păsările din curte Animale din pădure Păsări călătoare Insecte	**Ce multe animale!** La bunici În curtea bunicii Cine trăiește în pădure? Animale polare Animale exotice Păsări călătoare Insecte	**Ce multe animale!** La bunici În curtea bunicii Animale sălbatice Animale polare Animale exotice Animale acvatice Păsări călătoare Insecte Dinozauri
		Planetele	Universul: planetele, stelele, Calea Lactee, galaxii	**Soarele/Luna/Stelele**	**Universul: planeta noastră, stele, Calea Lactee** Soarele și Luna, Stelele, Pământul	**Universul: planete, stele, Calea Lactee, galaxii** Soarele și Luna, Stelele, Pământul Planete în jurul soarelui Navete spațiale Oameni în univers

	şi a călătoriilor noastre, a descoperirilor, a contribuţiei oamenilor şi civilizaţiilor la evoluţia noastră în timp şi spaţiu.	**Micii ecologişti**	Micii ecologişti! Ocrotim animalele, plantele, natura Micii cercetași	**Micii ecologişti!** Ocrotim animalele, plantele, natura *(* teme dezbătute în funcție de capacitățile și cunoștințele preșcolarilor*)	**Micii ecologişti!** Ocrotim animalele, plantele, natura *(*teme dezbătute în funcție de capacitățile și cunoștințele preșcolarilor*)	**Micii ecologişti!** Ocrotim animalele, plantele, natura *(*teme dezbătute în funcție de capacitățile și cunoștințele preșcolarilor*)
		Mijloace de locomoție	Mijloacele de locomoție și transport (din trecut și cele utilizate azi/pe uscat, aeriene, terestre și maritime) Călătorim cu.....	**Mijloace de transport** **(pe uscat, aeriene, terestre și maritime)** Mijloace de transport pe uscat, aeriene, terestre și maritime/ din trecut și cele utilizate azi (**enumerare și indicarea locului de circulație: pe apă, în aer, pe șine...)* Cu ce mergem la grădiniță?/Cu ce călătorim la grădiniță?	**Mijloace de transport** **(pe uscat, aeriene, terestre și maritime)** Mijloace de transport pe uscat, aeriene, terestre și maritime/ din trecut și cele utilizate azi Transportul de pasageri în comun Cu ce călătorim la grădiniță? Atenție! Traversăm strada! Reguli de circulație	**Mijloace de transport** **(pe uscat, aeriene, terestre și maritime)** Mijloace de transport pe uscat, aeriene, terestre și maritime/din trecut și cele utilizate azi/Călătorii de-a lungul vremii Transportul de pasageri Cu ce mergem la grădiniță?/Cu ce călătorim la grădiniță? Atenție! Traversăm strada! Reguli de circulație Cu ce călătorim în vacanță? Pe aeroport În port În stația de autobuz/tren/metrou etc.

		Lumea în care trăim	Continentele lumii Țara mea Orașul meu Satul meu Cartierul meu Strămoșii mei	**Eu trăiesc/eu locuiesc...(țara, orașul/satul)** *(denumire)* Drapelul țării	**Eu trăiesc/eu locuiesc... (țara, județul orașul/satul)** *(denumire)* Îmi prezint țara/orașul satul/cartierul Îmi place portul meu popular Sunt maghiar/român /german... Prieteni de pretutindeni	**Eu trăiesc/eu locuiesc...(continentul, țara, județul orașul/satul)** *(denumire)* Îmi prezint țara/orașul satul/cartierul Să cunoaștem alte continente/țări Să cunoaștem alte civilizații/ Copii de pretutindeni Sunt maghiar/român /german... Portul meu și portul altor nații
4.CINE ŞI CUM PLANIFICĂ/ ORGANIZEAZĂ O ACTIVITATE? ☺	• O explorare a modalităţilor în care comunitatea/individul își planifică și își organizează activitățile, precum şi a caracteristicilor produselor activității/ muncii și, implicit, a modalităţilor prin care acestea sunt realizate. • O incursiune în lumea sistemelor şi a comunităţilor umane, a specificului activităților umane și a profesiilor/ ocupațiilor, a rolului capacităţilor antreprenoriale.	**Activitățile oamenilor/ copiilor zilnice /ocazionale:**	Programul zilnic O zi din viața mea Activități din viața copiilor și a familiei/grădiniței	**Programul zilnic** La grădiniță și în familie **Activități din viața copiilor și a familiei/grădiniței**: La grădiniță/La magazin/La piață/La medic/La teatrul de păpuși/La grădina zoologică/La bunici/În excursie/La librărie/La bibliotecă/La concert/ La muzeu/La patinoar/La circ/La școală...	**Programul zilnic** La grădiniță și în familie **Activități din viața copiilor și a familiei/grădiniței**: La grădiniță/La magazin/La piață/La medic/La teatrul de păpuși/La grădina zoologică/La bunici/La bibliotecă/La patinoar/La circ Expoziția grădiniței **Activități din viața adulților:** Ce muncim în grădină/ în livadă Cum se organizează târgul de toamnă?	**Programul zilnic** La grădiniță și în familie **Activități din viața copiilor și a familiei/grădiniței**: La grădiniță/La magazin/La piață/La medic/La teatrul de păpuși/La grădina zoologică/La bunici/ Mergem în excursie la mare/ munte/în deltă/ la schi etc./La librărie/La bibliotecă/La concert/ La muzeu/La patinoar/La circ/La școală... **Activități din viața adulților**: Târgul de toamnă/În grădină/În livadă/Cum se face mierea/o prăjitură etc.?

		Zile/ sărbători importante din viața noastră	Aniversarea zilei de naștere Zile naționale și internaționale Sărbători/ Obiceiuri și tradiții	**Aniversări și sărbători** Ne pregătim pentru târgul de toamnă Crăciunul în familie Sărbătoarea Paștelui Cum sărbătorim o zi de naștere/ziua Copilului? etc. Ziua arborilor, păsărilor, mediului, pământului, apei etc.	**Aniversări și sărbători** Cum sărbătorim: Ziua Grădiniței/Ziua de naștere/Crăciunul în familie/Sărbătoarea Paștelui Cum ne pregătim pentru târgul de toamnă? Cum sărbătorim zilele naționale? Ziua portului popular Ziua cititului împreună Ziua arborilor, păsărilor, mediului, pământului, apei etc.	**Aniversări și sărbători** Cum sărbătorim: Ziua Grădiniței/Ziua de naștere/Crăciunul în familie/Sărbătoarea Paștelui Cum ne pregătim pentru târgul de toamnă? Cum planificăm și organizăm ziua porților deschise Cum sărbătorim zilele naționale? Ziua portului popular Ziua cititului împreună Ziua arborilor, păsărilor, mediului, pământului, apei etc.
5. CU CE ȘI CUM EXPRIMĂM CEEA CE SIMȚIM? ☺	• O explorare a felurilor în care ne descoperim și ne exprimăm ideile, sentimentele, convingerile și valorile, atât în relațiile interpersonale, cât și prin limbaj și prin arte. • O incursiune în lumea patrimoniului cultural național și universal.	**Exprimarea sentimentelor în diverse situații și față de alții**	Îmi iubesc familia, prietenii Îmi plac animalele, plantele, cărțile etc. Îmi exprim ideile și sentimentele prin artă (culori, muzică, mișcare etc.) Îmi place/ Nu îmi place...	**Exprimarea sentimentelor:** - Cum mă simt de ziua mea de naștere? Îmi iubesc părinții O/Îl sărbătoresc pe Mama/Tata... etc. El/Ea este pentru mine... De ce e bine când e petrecere la grădiniță? Prietenul meu cel mai bun este...pentru că... Am grijă de... Îmi place muzica/pictura, culorile, sportul etc.	**Exprimarea sentimentelor**: - Cum mă simt de ziua mea de naștere? Îmi iubesc părinții O/Îl sărbătoresc pe Mama/Tata... etc. El/Ea este pentru mine... De ce e bine când e petrecere la grădiniță? Prietenul meu cel mai bun este... pentru că... Am grijă de... Eu cred, eu vreau, eu pot!	**Exprimarea sentimentelor :** - Cum mă simt de ziua mea de naștere? Îmi iubesc părinții O/Îl sărbătoresc pe Mama/Tata... etc. El/Ea este pentru mine... De ce e bine când e petrecere la grădiniță? Prietenul meu cel mai bun este...pentru că... Am grijă de... Eu cred, eu vreau, eu pot!/Eu despre mine Îmi plac instrumentele

				Cum ne jucăm la grădiniță/în parc/ Personaje din lumea basmelor Ceea ce îmi place/nu-mi place	Îmi plac instrumentele muzicale/Îmi place muzica/pictura, culorile, sportul etc. Amintiri de vacanță Cum ne jucăm la grădiniță/în parc/ Personaje din lumea basmelor Ceea ce îmi place/nu-mi place .... Ne pregătim împreună pentru vacanță	muzicale/Îmi place muzica/pictura, culorile, sportul etc. Recit, cânt și vorbesc în limba română Iată ce am învățat la grădiniță! Amintiri de vacanță Cum ne jucăm la grădiniță/ în parc/Ne jucăm împreună, suntem prieteni Personaje din lumea basmelor Ceea ce îmi place/nu-mi place .... /Preferințe/ Îmi plac poveștile/ cărțile desenele/ filmele... Îmi iau rămas bun de la grădiniță
6. CE ŞI CUM VREAU SĂ FIU? ☺	• O explorare a drepturilor și a responsabilităţilor, a gândurilor și năzuinţelor noastre de dezvoltare personală și profesională. • O incursiune în universul jocului, învățării și al muncii, al naturii și al valorilor personale și sociale ale acestora. • O incursiune în lumea profesiilor, a activității umane în	**Meseriile** **Aș vrea să fiu...!**	Meserii noi/ Meserii vechi Meseriile părinților Eu voi fi…	**Cine este, ce face?** Meseriile Meseria părinților Îmi place...! Eu vreau să fiu...	**Cine este, ce face?** Meseriile Meseria părinților Micii meșteri mari, O zi la bibliotecă/muzeu…/ teatru/film... Să cunoaștem meserii.. Eu voi fi...	**Cine este, ce face?** Meseriile Meseriile Meseria părinților Micii meșteri mari, Meșteșuguri vechi O zi la bibliotecă/muzeu…/ teatru/film... Ce face bucătarul, învățătoarea, medicul, bibliotecara, arhitectul, informaticianul, doctorul, pilotul....etc?/Să cunoaștem meserii.. Eu voi fi...

	genere, în vederea descoperirii aptitudinilor și abilităților proprii, a propriei valori și a încurajării stimei de sine.	**Sunt copil, vreau să fiu fericit!**	Ziua Copilului! Lumea copiilor Despre prietenie În curând voi fi școlar!	Sănătos și fericit/ Este ziua copiilor Lumea este frumoasă când suntem prieteni Călătorie în lumea copiilor	Sănătos și fericit/ Este ziua copiilor Lumea este frumoasă când suntem prieteni Călătorie în lumea copiilor.	Sănătos și fericit/ Este ziua copiilor Lumea este frumoasă când suntem prieteni Călătorie în lumea copiilor Eu din toamnă voi fi școlar

Tabelul nr.12. Model: Exemple și sugestii, elemente de construcție a comunicării, acte de vorbire urmărite pe diferite niveluri de vârstă pentru unitatea tematică: „Să facem cunoștință”

Exemple de teme/ unități tematice pentru limba română ca limba nematernă și sugestii de conținuturi derivate din contextele tematice planificate anual	**Acte de vorbire urmărite/ exersate:**	**Elemente de construcție a comunicării (aspect aplicativ fără utilizarea metalimbajului)**	**Acte de vorbire/ Sugestii pentru elementele de construcție a comunicării în grupa mică (3-4 ani)**	**Acte de vorbire/ Sugestii pentru elementele de construcție a comunicării în grupa mijlocie (4-5 ani)**	**Acte de vorbire/ Sugestii pentru elementele de construcție a comunicării în grupa mare (5-6 ani)**
De exemplu: **Temă/Unitate tematică:** **1.Să facem cunoștință** **Exemple și sugestii de conținuturi/ contexte tematice derivate din unitățile tematice planificate anual:** Salutul Prima zi de grădiniță Cine sunt eu? Cine sunt colegii mei de grupă? În grădinița cu colegii	**Acte de vorbire:** -formule de salut la întâlnire și la despărțire; -răspunsuri la salut; -formule de adresare, -formule de prezentare ***(autoprezentarea și prezentarea cuiva)*** -cererea de informații cu privire la o persoană; -oferirea de răspunsuri verbale, nonverbale (afirmative și negative: Da, Nu) -identificarea de persoane; -	**Observații***: -Elementele din paranteză vor fi folosite îndeosebi de cadrul didactic, pentru a fi audiate/ascultate de fiecare dată de către preșcolari. -Actele de vorbire for fi gândite în funcție de nivelul de dezvoltare al copilului și nivelul lingvistic al grupei. **A.1. Enunțul:** - organizarea structurală a enunțului (în baza modelelor de vorbire) Propoziția simplă. **Tipuri de propoziții și structura lor specifică:** Exprimarea afirmativă, negativă, enunțiativă, interogativă **A.2.Exprimarea unei acțiuni (verbul)** *-modul indicativ: timpul prezent (forma afirmativă și negativă):* *-verbele neregulate: a fi, a*	**1.Să facem cunoștință!** - Bună ziua! - Cine ești (tu)? - Cine este el/ea? - Cine este la grădiniță? **Acte de vorbire:** *1.1.Bună ziua!/ La revedere!/ Servus!/ Salut!* *1.2. Cine ești tu?* *1.3. Cine este el/ ea?* *1.4. Cine este la grădiniță?* **Răspunsuri așteptate/ exersate prin acte de vorbire:** *1.1.Bună ziua!/La revedere!/Servus!/ Salut!*	**1.Eu și prietenii mei la grădiniță** - Salut, prieteni! - Cine ești (tu)? -Ce mai faci? Cum ești? - Eu și prietenii mei de la grădiniță! -Eu sunt la grupa ...mică/ mijlocie/mare/ El/ ea este în grupa... **Acte de vorbire:** *1.1.Bună dimineața/ Bună ziua!/La revedere! Servus!/Salut!* *1.2. Cine ești tu?* *1.3. Ce mai faci? Cum ești?* *1.4. Cine este prietenul tău/prietena ta?/ Cine sunt prietenii tăi/prietenele tale?* *1.5. În ce grupă ești?* **Răspunsuri așteptate/ exersate prin acte de vorbire:**	**1.Din nou la grădiniță** - Bună dimineața/bună ziua, la revedere doamnă educatoare, copii, prieteni! - Prezintă-te! Cine ești (tu)? -Ce mai faci? Cum ești? Eu sunt la grupa mare .El/ ea este în grupa... Eu sunt la grupa maghiară/ română/germană... - Ce zi e azi? **Acte de vorbire** *1.1.Bună dimineața/Bună ziua!/La revedere! Servus!/Salut!* *1.2. Cine ești tu? Prezintă-te!* *1.3. Ce mai faci? Cum ești?* *1.4. Tu ai prieteni?* *1.5. Cine este prietenul tău/prietena ta?/Cine sunt prietenii tăi/prietenele tale?* *1.6. În ce grupă ești?*

		avea (exersarea contextuală a valorilor): Eu sunt/El/ea este Eu am/ El/ea are…	*1.2. Eu sunt…. 1.3.El / ea este...(fetiță, băiat) 1.4. Dani/Éva este aici. El/ ea este aici . Dani nu este... /El nu este aici. Lilla nu este…..Ea nu este aici.*	*1.1.Bună dimineața/ Bună ziua!/La revedere! Servus!/Salut! 1.2. Eu sunt…. 1.3.Mulțumesc, bine!/Foarte bine, mulțumesc!/Excelent!/Nu prea bine! 1.4. Dani este prietenul meu/Éva este preietena mea./ ...(enumerare nume) sunt prietenii mei. 1.5. Eu sunt în grupa mijlocie/mare.*	*1.7. Cum se numește grupa ta? 1.8. Ce zi este azi?* **<u>Răspunsuri așteptate/ exersate prin acte de vorbire:</u>** *1.1.Bună dimineața/Bună ziua!/La revedere! Servus!/Salut! 1.2. Eu sunt…. 1.3.Mulțumesc, bine!/Foarte bine, mulțumesc!/Excelent!/Nu prea bine! 1.4. Dani este prietenul meu/ Éva este prietena mea./ ...(enumerare nume) sunt prietenii mei. 1.6. Eu sunt în grupa mijlocie/mare. 1.7.(Grupa mea se numește) grupa Ursuleților/grupa maghiară.... 1.8. Azi este....(se va arăta cifra/ luna pe calendar) iar preșcolarul va spune data: de exemplu 10 septembrie.*

Ținând cont de caracteristicile psihopedagogice și lingvistice ale copiilor preșcolari, de principiile pedagogice ale predării, de prescrierile metodicii predării activităților de limba română, de cerințele curriculare precum și de recomandările specialiștilor care au studiat amplu modalitățile de predare a limbii române pentru vorbitori de altă limbă maternă decât româna, precum și de grilele descriptive pentru preșcolari pentru nivelul PreA1(grupa mică și mijlocie) și nivelul A1 (grupa mare), considerăm că e necesar în etapa de proiectare de o schițare/planificare predictivă, de perspectivă, privind elementele de construcție a comunicării. Tot în aceeași ordine de idei, acest plan de perspectivă, este necesar și pentru a avea o viziune în ansamblu a construcțiilor unităților tematice, a contextelor tematice și algoritmul însușirii structurilor lexicale, gramaticale pe nivel de vârstă. Acesta se poate realiza de către fiecare educatoare în urma evaluării inițiale.

Planificarea trebuie să cuprindă modele și structuri verbale care urmează să fie însușite de copii, aplicate în contexte accesibile, corespunzătoare nivelului de înțelegere al preșcolarilor. Structurile verbale, gramaticale, trebuie diversificate în funcție de vârsta și stadiul de cunoaștere a limbii române.

În procesul de învățare cunoștințele de limbă se construiesc progresiv, în formă spiralată, iar învățarea limbii se realizează prin activități integrate, interdisciplinare, care leagă strâns învățarea limbii de utilizarea ei în diverse situații.

Astfel, proiectarea didactică propriu-zisă a activităților care se desfășoară în limba nematernă, adică în limba română, la preșcolarii care frecventează în grupele cu predare în limbile minorităților naționale din România, se poate realiza prin activități de sine stătătoare, prin activități integrate dar și în cadrul celorlalte tipuri de activitate prestabilite de curriculumul pentru educație timpurie.

Proiectul didactic integrat reprezintă un demers educațional bazat pe un sistem de acțiuni structurate, în funcție de capacitățile, deprinderile, atitudinile și stilurile de învățare ale preșcolarilor, în funcție de obiectivele specifice ale procesului de educație a limbajului și a comunicării în limba nematernă, precum și de o serie de condiții optime prin care acesta se realizează.

Cercetătorul Carol Read consideră că procesul de achiziție a unei limbi nematerne/străine are loc dacă activitatea este naturală, firească, contextuală și parte a unui eveniment real. În același timp este interesantă și plăcută, relevantă, socială, făcută de copil și aparținând copilului. Are un scop clar și bine definit pentru copil, se dezvoltă pe baza a ceea ce copilul deja știe, constituie o provocare adecvată pentru copil, este sprijinită și încurajată corespunzător, este senzorială, activă și constituie o experiență de viață memorabilă, permite răspunsuri personale, divergente, ține cont

de inteligențele multiple. Atmosfera în care are loc activitatea este relaxantă și caldă în care copilul are sentimentul realizării, a împlinirii, dorindu-și să învețe.[apud 49, p.24.].

În procesul de învățare a unei alte limbi decât cea maternă la vârsta preșcolară, accentul se va pune preponderent pe limba auzită și vorbită ca obiect de învățare. În procesul de proiectare didactică în învățământul preșcolar, drept punct de reper va servi Curriculumul pentru educația timpurie. Modelul curricular centrat pe necesitățile copilului de vârstă antepreșcolară și preșcolară, precum și pe premisele competențelor, al căror bază se formează la vârsta timpurie, reprezintă un algoritm de ordonare și sistematizare a unităților de învățare într-o succesiune ce ține de logica internă a științelor și a psihopedagogiei, lăsând libertatea deplină profesorului din învățământul preșcolar de a-și alege strategiile didactice și resursele pentru a elabora pe baza temelor anuale de studiu conținuturile tematice și unitățile de conținut.

Proiectarea pe unități de învățare tematică reprezintă un demers didactic axat pe o unitate tematică desfășurată în cadrul unei săptămâni fiind realizate câteva subiecte/teme de învățare, de exemplu: *Fructe/Legume (Îmi plac fructele și legumele, Coșul cu fructe, Cum sunt fructele?, Coșul cu legume, Cum sunt legumele? etc.).* Numărul de conținuturi/ contexte tematice derivate din unitățile tematice planificate anual va fi fixat în conformitate cu competențele urmărite, necesitățile și interesele copiilor.

Proiectarea demersului didactic la limba română nematernă în grădiniță, se bazează pe învățarea experiențială axată pe concepția studiului integrat al limbii. Domeniile experiențiale sunt adevărate „câmpuri cognitive integrate" (L. Vlăsceanu et al.2002 p. 62)[109]care transced graniţele dintre discipline.

Proiectul integrat reprezintă un demers educațional bazat pe un sistem de acțiuni structurate, între care se stabilesc relații de interdependență în funcție de componentele procesului de instruire: premise ale competențelor (achiziții, atitudini,complex de cunoștințe, de capacități), conținuturi, obiective, strategii (metode, forme și mijloace) specifice procesului de educație a limbajului și a comunicării în limba română și o serie de condiții optime prin care acestea se realizează.

Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităților euristice ale cadrelor didactice. Eficiența ei este dată de priceperea cadrului didactic în mânuirea unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un reglator, sau accelerator al unei bune instruiri şi educații. Proiectarea unei activități este operația de identificare a secvențelor instrucționale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră școlară. La grădiniță aceste secvențe instrucționale se derulează în intervale de timp, (5- 15 minute, 30-40 de minute, depinde de tipul de activitate), ținând cont de

[109] Vlăsceanu, L., Potolea, D., Neculau, A., Miroiu, I., (2002). Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculum-ul învăţământului obligatoriu, Editura Polirom, Iaşi, p. 62.

vârsta, de necesitățile psiho-sociale și emoționale precum și de capacitățile cognitive și psihomotrice ale preșcolarilor.

Documentul care ordonează momentele activității cu funcțiile adiacente are un caracter tehnic şi normativ şi în documentele școlare ale cadrului didactic din educația timpurie acestea se pot numi, după caz, *proiect de activitate, scenariu didactic, proiect didactic* etc.

Cadrul didactic trebuie să cunoască caracteristicile mai multor modele de proiectare. Proiectarea și desfășurarea activităților/situațiilor de învățare constituie un proces, în care toate elementele constitutive sunt importante, nimic nu poate fi neglijat: *obiectivele ce se proiectează a fi atinse, competența profesională a cadrului didactic, mărimea grupului de copii, nivelul de cunoștințe al copiilor, managementul grupei, durata și periodicitatea activităților, tipul de activitate, formele de realizare, materialele și resursele didactice utilizate, echipamentul și aranjarea sălii pentru activitățiile de învățare a limbii, strategiile de învățare-predare-evaluare utilizate.* Astfel, în proiectarea activității didactice, poziția cheie îi revine cadrului didactic.

Proiectul activității didactice include:

a.) ***antetul/date generale;***

b.) ***scenariul didactic/demersul didactic/desfășurarea activității***

Model orientativ: **Structura proiectului activităților de învățare**

a.)Antetul/Date generale:

Data:

Grădiniţa:

Grupa:

Nivelul lingvistic: preA1/A1

Educatoare:

Tema anuală de studiu:

Tema proiectului/săptămânii:

Subtema: (în cazul în care este subtema proiectului)

Categoria de activitate: de ex: *activitate integrată,*

Tema activităţii:

Componente ale activității integrate*: *în cazul în care planificăm o activitate integrată* denumim prin prescurtare domeniile experiențiale sau tipurile de activitate integrate*. **De exemplu:** ADE (DȘ, DLC**- limba română nematernă)

Mijloc/Formă de realizare: memorizare/joc didactic/joc de mișcare/joc dramatic/convorbire/povestire etc.

Tipul activităţii: consolidare și sistematizare /verificare şi consolidare de cunoştinţe etc.

Scopul activităţii:

Domenii de dezvoltare/dimensiuni ale dezvoltării/ comportamente vizate: (*se indică unitățile de competență/dimensiunile de dezvoltare și atitudinile prioritare pentru activitatea dată;/se pot transcrie din Curriculumul pentru educația timpurie, sau se pot indica numerele de ordine a dimensiunilor de dezvoltare și a modelelor de comportament vizate din curriculum, de exemplu: A.2.1., B. 4.1., C.2.2., D.b.1.3. etc.)*

Lexicul vizat/ Modele și structuri verbale/ Acte de vorbire:

Obiective operaţionale: (*se formulează 3-5 obiective derivate din unitățile de competență/aspectele specifice ale domeniilor de dezvoltare și ale dimensiunilor de dezvoltare prestabilite de curriulum, ținând cont de unitățile de conținut tematic și de dimensiunile cognitive (ce va ști copilul?), formativ (ce va ști să facă?), afectiv/socio-emoțional (cum va ști să fie copilul?***)**

de exemplu:

- să recunoască ...
- să stabilească legături între ...
- să grupeze ...
- să alcătuiască propoziţii simple ...
- să despartă corect în silabe cuvintele și să recunoască sunete;
- să pronunțe relativ corect sunetele limbii române;
- să facă legătura între ...
- să folosească corect în propoziții singularul și pluralul cuvintelor etc.

Componente ale jocului didactic*: (*în cazul în care mijlocul de realizare este jocul didactic*)*

- *Prezentarea jocului:*
- *Scop:*
- *Sarcini:*
- *Elemente de joc:*
- *Regulile jocului:*
- *Elemente de joc*: *surpriza, competiția*

Strategii didactice:

Metode şi procedee: conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, problematizarea etc.

Mijloace de învățământ: instrumente, materiale, produse, adaptate si selecționate în mod intențional pentru a servi nevoilor organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ **(de exemplu:** *harta poveștii, siluete cu personaje și obiecte din poveste, bănuți, jetoane, fișe, imagini, marionete din fetru, fructe, machetă, valiza cu obiecte, tabletă, robot programabil tablă inteligentă, proiector etc*.)

Forme de lucru/Forme de organizare: ***frontală, pe grupe (omogene/eterogene, cu o sarcină comună/identică sau diferențiată), individual***

Evaluare: orală, practică

Durata: 40-50 minute

Locul de desfăşurare: sala de grupă, activitate în aer liber, bibliotecă, muzeu, etc.

Bibliografie: de ex.: Ministerul Educației (2019). *Curriculum pentru educație timpurie.*

b.) Scenariul didactic/Demersul didactic/Desfășurarea activităților

Modele de proiectare a activităților didactice

Tabelul nr.13. A. Proiectarea în baza evenimentelor instrucționale (model)

Etapele activității/Evenimente instrucționale	Dirijarea învățării		Strategii didactice
	Activitatea cadrului didactic	Activitatea preșcolarului/preșcolarilor	
1. Captarea atenției **2. Anunțarea temei/obiectivelor** **3. Actualizarea cunoștințelor** **4. Prezentarea sarcinilor și situațiilor de învățare** **5. Dirijarea învățării/ Comunicarea (asimilarea/fixarea) noilor cunoștințe** **6. Obținerea performanțelor și asigurarea conexiunii inverse (feed-back)** **7. Evaluarea formativă a progresului realizat/Verificarea si aprecierea rezultatelor** **8. Asigurarea retenției și a transferului** **9. Încheierea activității**			

Etapele activității/evenimentele instruirii nu se succed întotdeauna în aceeași ordine. Ele pot să nu fie prezente în totalitatea lor pe parcursul unei singure activități. (de ex.: activitățile de verificare sau de recapitulare nu conțin toate aceste evenimente).

Tabelul nr. 14 B. Proiectarea în baza evenimentelor instruirii (model)

Etapele activității	Conținutul activităților	Strategii didactie			Evaluare
		Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	
Moment organizatoric asigurarea unui mediu prielnic și pregătirea materialelor și a resurselor didactice					
Captarea atenției					
Reactualizarea cunoștințelor					
Anunțarea temei și a obiectivelor					
Organizarea învățării					
Evaluarea					
Încheierea activității					

- **Proiectarea în baza cadrului de învățare și gândire: Evocare/Realizarea sensului/Reflecție/Extindere**

Aceste etape pot face parte dintr-un proces de învățare sau predare structurat, cum ar fi modelul de învățare bazat pe experiență sau învățarea reflexivă. Iată o scurtă explicație a fiecărei etape:

- **Evocare (sau Experiență/Implică-te!):** Aceasta este prima etapă în care se aduc în discuție sau se amintesc cunoștințele, experiențele sau informațiile anterioare relevante pentru subiectul de învățare. Se încearcă aducerea în atenție a cunoștințelor existente pentru a le conecta cu noile informații sau experiențe.
- **Realizarea sensului (sau Înțelegere/Informează-te! Procesează informația!):** În această etapă, se încearcă înțelegerea și procesarea cunoștințelor sau informațiilor prezentate. Preșcolarii sau participanții încearcă să facă conexiuni, să identifice modele și să înțeleagă contextul sau relevanța informațiilor.
- **Reflecție (Comunică și decide! Apreciază!):** Reflecția este procesul de gândire profundă asupra cunoștințelor sau experiențelor. În această etapă, se analizează și se evaluează informațiile sau experiențele pentru a extrage învățăminte și a le aplica în contextul personal sau profesional.
- **Extindere (Acționează!):** În această etapă, se încurajează aplicarea cunoștințelor sau experiențelor în noi situații sau contexte. Acesta poate implica dezvoltarea competențelor, aplicarea cunoștințelor în soluționarea de probleme sau adaptarea lor la situații diverse.

Aceste etape pot face parte dintr-un proces mai amplu de învățare sau de predare și pot fi aplicate în diverse domenii și contexte educaționale. Ele promovează înțelegerea profundă, asimilarea informațiilor și dezvoltarea gândirii critice și a abilităților practice.

Educatoarele din învățământul preșcolar din România folosesc cu preponderență modelul din *Suportul pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie*[110] , care se regăsește în Anexa nr. 3. Pe lângă acest model se poate folosi și cel din Tabelul 15, în care este introdus și timpul alocat pentru fiecare moment organizatoric, respectiv obiectivele operaționale urmărite în etapele activității, precum și formele de lucru în care se organizează activitatea.

[110]Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie.2019. p.69- 70 https://www.edums.ro/invpresc/maghiara/SUPORT%20pentru%20explicitare%20si%20%20%20%20intelegere%20curric.ET_4%20august.pdf

Tabelul nr.15. Desfășurarea activității/Scenariul didactic/Etapele activității

Etapele activității	Timp	Ob. Op.	Conținut științific	Strategii didactice			Evaluare/ Metode și indicatori
				Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de lucru	

- **Introducere în activitate, captarea atenției, reactualizarea cunoștințelor, exerciții de omogenizare a vocii**
- Anunţarea temei şi a obiectivelor urmărite
- Reactualizarea cunoştinţelor
- Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării
- Asigurarea retenţiei şi transferului
- Obținerea performanţei
- Încheierea activității, evaluarea rezultatelor
- **Fișă de lucru –** dacă este cazul
- **Evaluarea activității**

În grădiniță accentul se pune pe comunicare, pe dialogul liber, pe formarea deprinderii de exprimare corectă și de însușire a structurilor gramaticale. Este importantă facilitarea legăturii cu lumea înconjurătoare, pornind de la nevoile copiilor.

Comunicarea în limba română trebuie inclusă în programul zilnic al copiilor, trebuie exersată, folosind expresiile, cuvintele și structurile învățate în diferite momente ale zilei prin jocuri, rime, cântece, mișcare, manipulare cu obiecte, povestiri, dialoguri scurte etc. Astfel, în planificare se va avea în vedere selectarea cuvintelor, expresiilor propuse a fi învățate. Cuvintele noi sunt prezentate cu ajutorul materialelor didactice, a gesturilor, după care se aplică în contexte noi și pe urmă se exersează. De exemplu pe baza unor structuri, „*Maria se joacă cu păpușa*”, se pot aplica alte structuri: „*Mihai se joacă cu mingea*”, îmbogățind vocabularul permanent prin dezvoltarea structurilor cunoscute cu cele noi. Structurile însușite se pot repeta, dezvolta în diferite situații de joc, se pot iniția conversații. De fiecare dată se va avea în vedere pronunțarea corectă a sunetelor, folosirea corectă a structurilor gramaticale și aspectul expresivității vorbirii. Este necesară folosirea cuvintelor în context și în acte de vorbire care le dă posibilitatea exersării acestora în forme diversificate și variate, pentru a menține atenția copiilor, dar și pentru a urmări și observa evoluția fiecărui copil în diferite situații de învățare. Astfel și obiectivele operaționale trebuie formulate în așa fel să urmărească evoluția comportamentală a copiilor, vizând diverse dimensiuni de dezvoltare: ***De exemplu:***

Obiectiv operațional:			**Să imite vocea animalelor/păsărilor denumite de pe imagine**		
Conținut tematic: (pt. grupa mică) ***Animale domestice***					
pisică	**câine**	**cal**	**vacă**	**găină**	**cocoș**

Obiectiv operațional:			Să asocieze cuvântul auzit/(sau) pronunțat cu imaginea		
Conținut tematic: (pt. grupa mică) ***Legume de toamnă***					
morcov	**cartof**	**ardei**	**roșie**	**ceapă**	**legume**

Obiectiv operațional:			Să denumească meseriile din imagine	
Conținut tematic: (pt. grupa mică) ***Meseriile***				
Bucătar	**Profesor**	**Doctor/Medic**	**Polițist**	**Pompier**

Obiectiv operațional:		Să repete/să formuleze propoziții pe baza imaginilor		
Conținut tematic: (pt. grupa mică) ***În familie: Cine ce face?***				
Eu, mă joc.	**Mama face de mâncare/ Mama gătește.**	**Tata repară mașina.**	**Sora/Fratele doarme.**	**Bunica face prăjituri.**

3.2. Evaluarea, ca baza proiectării și a dezvoltării adaptate la trăsăturile individuale ale preșcolarilor, respectiv la nivelul de dezvoltare a grupei

Un aspect decisiv în munca educatoarei/profesorului în învățământul preșcolar este grupa cu care trebuie să lucreze. Capacitățile individuale ale copiilor mici, trăsăturile personale și caracteristicile date de vârstă, determină toate alegerile făcute în proiectarea actului didactic inclusiv și în procesul de evaluare.

Înainte de elaborarea propriu-zisă a planificărilor, trebuie să cunoaștem capacitățile individuale ale fiecărui copil din grupă. De aceea evaluarea inițială este inevitabilă și necesară într-o proiectare conștientă, la fiecare început de an școlar. În funcție de componența grupei și nivelul lor de vârstă, stabilim ce putem aștepta de la ei, care ar trebui să fie nivelul lor de dezvoltare conform standardelor descrise în *Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani.*

Observarea și înregistrarea datelor constă în surprinderea şi consemnarea evenimentelor definitorii pentru dezvoltarea copilului. Este o bază foarte valoroasă în cadrul evaluărilor realizate încă din primele zile ale sosirii la grădiniță, până la părăsirea grădiniței, odată cu finalizarea grupei mari. Din atitudinile, comportamentele și modul de exprimare al copilului observăm, pe baza indicatorilor și descriptorilor descriși pentru fiecare domeniu și dimensiune de dezvoltare dacă se desprinde ușor de părinți, dacă relaționează ușor cu educatoarea și cu copiii, cum răspunde la stimuli, dacă este emotiv, afectuos, dacă are anumite aptitudini speciale etc. Aceste informații alimentează judecățile făcute asupra copiilor şi selectarea metodelor de instruire potrivite.

În funcție de contextul educațional, observările sunt uneori informale şi nu includ înregistrarea. Alteori, ele se fac cu scop precis, pentru a ne documenta dacă a căpătat o anumită abilitate sau dacă a înțeles ceva anume. Înregistrând ceea ce face copilul în sala de grupă, obținem un document al activității acestuia, al reacțiilor sau contactului cu ceilalți copii. Observările asupra

copilului ne pot dezvălui tipare comportamentale, preferințe, stiluri de învățare, progresul în dezvoltare și în creștere. ***De exemplu:***

Tabelul nr. 16. Model: Fişă de consemnare a participării copiilor la activităţi în zonele/centrele de interes deschise:

Nume, prenume preşcolar	Biblioteca	Colţul căsuţei	Joc de rol	Construcţii	Ştiinţă	Arte	Nisip şi apă
X. Y.	3 Observații*	4 Observații*	3 Observații*	2 Observații*	3 Observații*	3 Observații*	3 Observații*

Observații*: *observații pertinente consemnate de către cadrul didactic;*

Legendă:	**foarte activ**	**activ**	**mai puțin activ**	**inactiv**
	4	3	2	1

Un instrument de bază pentru consemnarea observării preșcolarilor este ***Fişa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul primar***, aceasta funcționând ca o oglindă a dezvoltării individuale al copilului, pornind de la intrarea copilului în grădiniță, pe toată perioada școlarizării lui ca preșcolar. Indicatorii pot oferi informații relevante dacă educatoarea a realizat evaluările inițiale, periodice și în final cea sumativă cu mare conștiinciozitate iar datele sunt consemnate realist.

În acest sens este recomandabil ca educatoarea să studieze *Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani,* în care sunt descrise pentru diferite niveluri de vârstă caracteristicile specifice, tipice în stadiul respectiv, la care sunt recomandate și practici de sprijin, pentru fiecare domeniu de dezvoltare. Pe baza acestui document, luând în considerare și nivelul de dezvoltarea a copiilor din grupă, (în grupa combinată pentru toate nivelurile de vârstă separat), cadrul didactic poate elabora fișe de evaluare personalizate, pe care le va utiliza în diferite situații de joc sau de învățare, folosindu-se de toate tipurile de activități posibile, în scopul aprecierii cât mai realiste a grupei.

Rapoartele de evaluare (inițială, sumativă, finală) constau în raportarea performanțelor individuale la rezultatele de ansamblu ale grupului de copii din care copilul face parte şi au rolul de a trage concluzii referitoare la nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi ale copiilor.

Aprecierea și interpretarea celor observate și a rezultatelor obținute de preșcolari trebuie să fie raportate la obiectivele evaluării. Cadrul didactic trebuie să dea dovadă de maximă obiectivitate, să elimine factorii care ar putea influența obiectivitatea aprecierii și, prin urmare, care ar putea să ducă la supra-, ori subaprecierea copiilor în cadrul interpretării rezultatelor. Este foarte important ca educatoarea să emită judecăți de valoare, să realizeze comparații directe pentru ca evaluarea pe care o face să reflecte realitatea din grupa pe care o conduce.

Tabelul nr. 17. În funcție de tipul de evaluare, aprecierea şi interpretarea rezultatelor după A. Glava (2022) se va axa pe următoarele aspecte[111]:[20]

Forme ale evaluării didactice	Referențiale ale evaluării didactice	Consecințe și implicații
Evaluarea inițială	Raportarea potențialului de învățare la dimensiunile de dezvoltare și elementele de comportament prevăzute în curriculum.	Se analizează condițiile de învățare.
Evaluarea formativă, continuă	Raportarea rezultatelor la obiectivele operaționale ale activității.	Se ameliorează procesul de învățare.
Evaluarea sumativă, cumulativă	Raportarea rezultatelor la cele obținute la începutul etapei de instruire.	Se analizează rezultatele învățării.

Evaluarea presupune oferirea de feedback de ansamblu privind eficacitatea celui care învață, dar și a feedbackului contextualizat și punctual, pentru a argumenta o eventuală remarcă încurajatoare. Copilul, din reacția educatoarei poate înțelege ce comportament să adopte sau la ce comportament să renunțe. Aprecierea *„foarte bine”*, *„corect”* este mai mult decât o afirmație aprobativă, implicând afirmații prin care se evidențiază comportamentul și activitatea copilului. Atunci când aprecierea constă și într-o recompensă (*bulină, medalion*, etc.), se va observa și creșterea interesului copiilor de a participa sau de a repeta tipul de sarcină, îndeosebi la grupele cu vârste mai mici (grupa mică și mijlocie).

Copiii au nevoie în permanență de un răspuns pozitiv al educatoarei față de o activitate bine realizată sau un comportament adecvat. Putem obține un efect motivant pentru preșcolari cu formulări precum: „*Ai pronunțat foarte bine cuvântul!*” „*Sunt convinsă că vei reuși!”*, *„Dacă mai repeți, cu siguranță vei reuși!”* etc.

Încurajând produsele preșcolarilor, care pot fi desene, povești create, lucrări practice, comunicăm implicit criterii de evaluare pentru a-și putea autoaprecia activitatea și a se raporta la ceilalți. În activitatea cu preșcolarii este nevoie să ne concentrăm laudele asupra realizărilor majore și să nu le diminuăm credibilitatea printr-o frecvență exagerată.

În cadrul activităților de evaluare și nu numai, cele mai potrivite reacții ale cadrelor didactice sunt cele asertive. Aceste reacții sunt cel mai greu de gestionat şi de exersat dintre toate tipurile de reacții posibile. Evaluare contextualizată ilustrează o reală centrare pe copil și pe procesele de cunoaștere parcurse de acesta și constituie o sursă de învățare pentru cadrul didactic însuși.

Educația centrată pe copii înseamnă un proces instructiv-educativ în care totul se bazează pe cunoașterea membrilor participanți, luând în considerare trăsăturile individuale și capacitățile specifice fiecărui individ în parte. Fiecare copil este diferit și nu trebuie comparat decât cu sine însuși. Totuși suntem conștienți că trebuie să apreciem dezvoltarea lor în funcție de câteva trăsături esenţiale, valabile pentru vârsta respectivă, pe plan socio-emoţional, pe planul limbajului şi al

[111] Glava, A., (2022). *Educație timpurie* – suport de curs, Cluj Napoca, p.113-114

cunoaşterii, precum şi pe plan fizic. Baza proiectării didactice la grădiniță constă cunoașterea trăsăturilor esențiale dar și individuale al copiilor preșcolari.

Cadrul didactic (educatoarea) trebuie să trateze aceste aspecte în mod holistic, trecând prin pâlnie trăsăturile specifice ale grupei pe care o coordonează și cu care lucrează. Astfel proiectarea activității didactice va constitui premisa și condiția necesară pentru realizarea unui demers didactic eficient, deoarece proiectarea didactică este o acțiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. La nivel micro, ea presupune de fapt stabilirea sistemului de relații si dependențe existente între conținut, obiectivele operaționale și strategiile de predare, învățare și evaluare. Educatoarea stabilește obiectivele educaționale, programul de activitate potrivit vârstei copiilor din grupă/fiecărui copil în parte, precum şi evaluarea rezultatelor obținute.

Prin urmare, un aspect decisiv în activitatea didactică a educatoarei/profesorului în învățământul preșcolar este grupa/preșcolarii cu care trebuie să lucreze, capacitățile individuale ale copiilor mici, trăsăturile personale și caracteristicile date de vârstă, care determină toate alegerile făcute în proiectarea actului didactic. De aceea considerăm că evaluarea inițială este inevitabilă și necesară într-o proiectare conștientă, la fiecare început de an școlar. În funcție de componența grupei și/sau nivelul de vârstă al copiilor, stabilim acele criterii de evaluare, care ar trebui să fie în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare conform standardelor descrise în *Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani.*

Observarea și înregistrarea datelor constă în surprinderea și consemnarea evenimentelor definitorii pentru dezvoltarea copilului. Este o bază foarte valoroasă în cadrul evaluărilor realizate încă din primele zile ale sosirii la grădiniță, până la părăsirea grădiniței, la finalizarea grupei mari. Din atitudinile, comportamentele și modul de exprimare al copilului observăm, pe baza indicatorilor și descriptorilor stabiliți pentru fiecare domeniu și dimensiune de dezvoltare dacă se desprinde ușor de părinți, dacă relaționează ușor cu educatoarea și cu copiii, modul cum răspunde la stimuli, dacă este emotiv, afectuos, dacă are anumite aptitudini speciale etc. Aceste informații alimentează judecățile făcute asupra copiilor și selectarea metodelor de instruire potrivite.

În funcție de contextul educațional, observările sunt uneori informale și nu includ înregistrarea. Alteori, ele se fac cu scop precis, pentru a ne documenta dacă a căpătat o anumită abilitate sau dacă a înțeles ceva anume. Înregistrând ceea ce face copilul în sala de grupă, obținem un document al activității acestuia, al reacțiilor sau contactului cu ceilalți copii. Observările asupra copilului ne pot dezvălui tipare comportamentale, preferințe, stiluri de învățare, progresul în dezvoltare și în creștere.

3.2.1. Realizarea evaluării și înregistrarea datelor, rezultatelor obținute și a observațiilor făcute pentru domeniul de dezvoltare Limbă și comunicare

Luând în considerare cele prezentate mai sus, la fiecare început de an școlar este recomandat, ca educatoarea să verifice nivelul de dezvoltare a limbajului copiilor, deoarece toate tipurile de proiectare depind de capacitățile și trăsăturile individuale, respectiv al grupei.

În acest sens cadrele didactice elaborează, structurează diferite instrumente proprii, adecvate nivelului de vârstă sau componenței grupei, în care se stabilesc criteriile și aspectele evaluării, la care atribuim ori valoric/cantitativ, ori descriptiv calitatea realizării acestor cerințe.

Observarea comportamentelor, capacităților dorite, așteptate se realizează în cadrul unei activități de învățare, exersare, joc didactic, joc liber, sau chiar integrat într-o altă activitate din celelalte domenii experiențiale. De altfel, cele mai eficiente posibilități sunt situațiile de joc sau de învățare alese/proiectate pentru verificarea în același timp a mai multor componente a diferitelor domenii. Unele capacități, abilități și atitudini de învățare trebuie verificate în condiții delimitate, și corespunzător structurate.

La intrarea în grădiniță capacitățile de vorbire a preșcolarilor sunt minimale, unii nu vorbesc nici în limba lor maternă, (sau comunică foarte puțin, având un vocabular restrâns), de aceea nici nu putem aștepta mari realizări în acest domeniu, însă, putem observa dacă au deficit de pronunție, auz, înțelegere, care totuși, sunt factorii determinanți pentru învățarea unei alte limbi.

În cazuri excepționale când depistăm problemele sus amintite (care de obicei se pot observa în timpul zilei la orice tip de activitate, și nu numai la activitățile specifice domeniului limbă și comunicare), putem verifica individual sursa și cauza problemei. În acest sens ar fi bine să avem în vedere o listă de comportamente care pot semnala unele probleme la copil și nevoia acestuia de a fi observat/evaluat mai atent. *De exemplu*, în cazul în care se observă oricare din cele descrise de mai jos, putem considera că preșcolarul cu mare probabilitate are o afecțiune la care trebuie să acționăm:

1. nu întoarce capul după sursa unui sunet nou sau a unei voci noi;
2. nu răspunde dacă este chemat în activitate;
3. nu răspunde atunci când nu poate vedea persoana care vorbește cu el;
4. întoarce mereu aceeași ureche către un sunet când vrea să audă mai bine;
5. suferă de infecții dese la ureche, îl doare frecvent urechea/urechile;
6. prezintă reacție accentuată la zgomotele neașteptate;
7. privește buzele persoanei care vorbește cu el;
8. vorbește altfel decât copiii de aceeași vârstă cu el;
9. nu execută comenzi verbale simple;
10. repetă ca un ecou întrebările, etc.

După primele luni în care s-a lucrat la dezvoltarea limbajului, ca urmare și ca rezultat al activităților de învățare proiectate, respectiv pe baza temelor/conținuturilor planificate, destinate dezvoltării limbajului și pentru predarea și învățarea limbii române, putem aprecia cum au evoluat, putem verifica și vocabularul minim însușit, dacă înțeleg instrucțiuni simple, și pot distinge cele două limbi (maternă și nematernă).

La începutul grupei mijlocii deja putem folosi fișe de lucru simple în care poate dovedi prin colorare sau prin desenarea unor semne (de exemplu: *colorează mărul, ursul, frunzele etc, desenează un punct roșu lângă mașină, balon, etc., denumește ce vezi, ce este ...aici? etc.*), că identifică sensul cuvintelor auzite, poate denumi obiecte, ființe în limitele vocabularului însușit în anul precedent, și pot demonstra înțelegerea unor instrucțiuni și mesaje simple. Pentru verificarea acestora putem utiliza diverse forme a observării:

11. joc didactic;
12. lectură după imagine în care copiii pot formula enunțuri simple (cine/ce vede în imagine?, ce se întâmplă?, etc.);
13. joc de rol în care au posibilitatea să poarte un scurt dialog.

Ar fi important ca în cadrul activităților de evaluare preșcolarul să nu simtă că este observat, pentru el să fie un cadru comod, firesc în care copilul doar se joacă.

În grupa mare ne așteptăm ca preșcolarul care a frecventat cu regularitate grădinița să aibă un vocabular mai dezvoltat, să cunoască din fiecare temă abordată minimum 5-10 cuvinte, să inițieze o conversație formulând mai întâi propoziții simple (cu subiect și predicat), apoi să folosească în comunicarea lui propoziții dezvoltate, completând informația de exemplu *cu cine, unde, când, cum se întâmplă* ceea ce afirmă.

Pentru fiecare nivel de vârstă trebuie să determinăm așteptările concrete, luând în considerare de fapt ce am reușit să realizăm cu preșcolarii în cadrul activităților, dacă am atins obiectivele propuse pentru acest domeniu de dezvoltare.

În ***Fișa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul primar*** pentru domeniul de dezvoltare Limbă și comunicare sunt precizate următorii indicatori comportamentali, pe care copilul ar trebui să îndeplinească până la finalul ciclului învățământului preșcolar :

- Povestește un eveniment sau o poveste cunoscută, respectând succesiunea evenimentelor;
- Utilizează în vorbire acordul de gen, număr, persoană, timp;
- Utilizează în vorbire propoziții dezvoltate și fraze;
- Stă și ascultă, în momente de lectură, fără să deranjeze, rămâne până la finalul ei;
- Recunoaște litere mari/mici de tipar și le pune în corespondență cu sunetul asociat;

➢ Înțelege conceptul de scriere pentru comunicarea unei informații, a unui mesaj (etichetează lucrările, scrie scurte mesaje de felicitare etc.)

Trebuie să recunoaștem, că majoritatea copiilor poate să ajungă la nivelul de dezvoltare a limbajului stabilit, să poată îndeplini cu ușurință aceste cerințe la finalul preșcolarității, însă la vârstele mai mici, pentru grupele mijlocii și mici, capacitățile și comportamentele, trăsăturile caracteristice ale copiilor sunt mult mai relatate în *Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. Din acest motiv, pentru elaborarea instrumentelor proprii de evaluare putem folosi descriptorii corespunzători din repere pentru fiecare nivel de vârstă, mai mult de atât, găsim și practici de sprijin pentru dezvoltarea acelor comportamente care sunt tipice pentru perioada respectivă.

Pentru limba nematernă selectăm comportamente adecvate, care depind întotdeauna de capacitățile copiilor din grupă, și de zona, regiunea, mediul cultural și social în care trăiește copilul, din acele considerente care au fost detaliate în capitolele anterioare a ghidului. De aceea, este recomandat ca la proiectarea itemilor pentru verificarea cunoștințelor, abilităților copiilor, educatoarea întotdeauna să selecteze cerințe și sarcini reale, adecvate, personalizate pentru grupa pe care o coordonează. Teoria şi practica evaluării evidențiază următoarele **tipuri de itemi**, în funcție de tipul de răspuns aşteptat şi gradul de obiectivitate al notării:

- ✔ itemi cu răspuns închis (obiectivi): itemi cu alegere dublă, itemi de tip pereche, itemi cu alegere multiplă;
- ✔ itemi semiobiectivi;
- ✔ itemi cu răspuns deschis (subiectivi).

Indiferent de forma pe care o are itemul, acesta trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- să fie formulat clar, fără ambiguități;
- să nu sugereze răspunsul;
- să existe un singur răspuns corect, iar în cazul în care există varianta mai multor răspunsuri corecte trebuie precizat;
- să fie independent față de ceilalți itemi.

Exemple pentru fiecare tip de item care pot fi utilizate în diferitele fișe de lucru folosite pentru evaluarea dezvoltării limbajului preșcolarilor.

1) <u>Itemi cu răspuns închis (obiectivi)</u>

Reprezintă componente ale probelor/testelor de progres, în special ale celor standardizate;

- Oferă obiectivitate ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învăţării;
- Nu necesită scheme de notare detaliate;
- Punctajul se acordă sau nu, în funcţie de marcarea de către copii a răspunsului corect.

Tipuri de itemi obiectivi:

a. itemi cu alegere dublă

b. itemi tip pereche

c. itemi cu alegere multiplă

1.a. Itemi cu alegere dublă (IAD) (itemi închiși cu alegere binare):

Acest tip de itemi solicită copiilor să selecteze din două răspunsuri posibile: adevărat/fals; corect/greșit; da/nu; acord/dezacord; general/particular; varianta 1/varianta 2; mai mare/mai mic; enunț de opinie/enunț factual etc.

Itemii cu alegere dublă pot fi utilizați pentru:

• recunoașterea unor termeni, date factuale, principii;

• diferențiere între enunțuri factuale sau de opinie;

• identificarea de relații tip cauză-efect.

Exemple de itemi cu alegere dublă

Tema: Legume de toamnă/grupa mare

Obiective urmărite:

- să recunoască legumele specifice toamnei;

- să precizeze părțile componente ale unei legume, indicând părțile componente ale acestora pe care le putem consuma.

Pe fișa de lucru putem observa legume și fructe: măr, ceapă, morcov, varză, gogoșar, morcov, țelină.

Item: Colorați cu verde dacă este adevărat sau cu roșu dacă este fals în cercul din fața fiecărui enunț:

o Mărul este legumă.

o Ceapa, morcovul, varza, gogoșarul sunt legume de toamnă.

o Consumăm frunza morcovului.

o Putem consuma rădăcina de la următoarele legume: morcov, țelină etc.

Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte un punct.

8-9-10 puncte – comportament atins

4-5-6-7 puncte – comportament în dezvoltare

0-1-2-3 punct – comportament care necesită sprijin

Tema: La gura sobei - Lada cu povești/grupa mare

„Scufița Roșie”

Obiectiv:

- să identifice ideile principale din conținutul poveștii. (de exemplu 5 idei cu câte două imagini din care preșcolarul va alege varianta corectă sau va tăia varianta incorectă conform cerinței.) Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte două puncte.

De exemplu: Item1: tăiați cu o linie răspunsul incorect (imaginea) din cele două variante:

Pe fișa de lucru sunt câte două imagini, de ex. *Scufița Roșie este îmbrăcată în haine roșii/Scufița Roșie este îmbrăcată în haine albastre.* Preșcolarii trebuie să găsească răspunsul corect și să o recunoască pe Scufița Roșie în rochiță și scufiță roșie, dar trebuie să tragă cu o linie răspunsul incorect.

8-(9)-10 puncte – comportament atins

4-(5)-6-(7) puncte – comportament în dezvoltare

0-(1)-2-(3) puncte – comportament care necesită sprijin

1b. Itemi de tip pereche (ITP) (itemi închiși cu răspunsuri corelate):

Aceștia solicită din partea preșcolarilor stabilirea unor corespondențe/asociații între cuvinte, propoziții, fraze, forme, (litere) sau alte categorii de simboluri dispuse pe două coloane. Elementele din prima coloană se numesc premise, iar cele din a doua coloană reprezintă răspunsurile. Criteriul sau criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate/explicitate în instrucțiunile care preced cele două coloane. Se limitează, de obicei, la măsurarea informațiilor factuale, bazându-se pe simple asociații, pe abilitatea de a identifica relația existentă între două lucruri/noțiuni/simboluri etc.

Itemii tip pereche pot solicita diverse tipuri de relații: termeni/definiții; reguli/exemple; simboluri/concepte; principii/clasificări; părți componente/întrebuințări. Se poate utiliza material pictural sau o reprezentare grafică.

Tema: „Animale domestice”/grupa mică

Obiectiv:

- să precizeze hrana animalelor domestice

Item: unește fiecare animal cu hrana corespunzătoare.

Exemplu: Copiii au pe fișă următoarele elemente desenate: câine, pisică și alimentele pe care le preferă în două coloane.

Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte două puncte.

4 puncte – comportament atins

2 puncte – comportament în dezvoltare

0 puncte – comportament care necesită sprijin

1c. Itemi cu alegere multiplă (IAM)

Itemul cu alegere multiplă presupune existența unei premise (enunț) și a unei liste de alternative (soluții posibile). O grupare de itemi cu alegere multiplă constituie un „chestionar”, cunoscut în literatura de specialitate sub numele de CAM (Chestionar cu alegere multiplă).

Forme/variante ale itemului cu alegere multiplă (IAM)

Itemul cu alegere multiplă se poate prezenta în diferite variante:

1. Găsirea singurului răspuns bun;

2. Găsirea celui mai bun răspuns;

3. Găsirea singurului răspuns fals;

4. Găsirea tuturor răspunsurilor bune;

5. Item factual cu alegere unică. (***de exemplu***: *Numărul personajelor din povestirea ,,Căsuța din oală” este...* (se dau cinci variante de răspuns, dintre care doar una este adevărată);

Exemple pentru itemi cu alegere multiplă:

Tema: „Fructe de toamnă”

Grupa mare

Obiectiv:

- să recunoască fructele specifice toamnei;
- să formuleze propoziții simple;
- să enumere fructele de toamnă.

Item: Încercuiește răspunsurile corecte.

Pe fișa de lucru sunt desenate mai multe fructe care se coc în diferite perioade ale anului, iar preșcolarii trebuie să găsească fructele care se coc toamna.

Fructele care se coc toamna sunt:

a) kiwi, pară, banană, căpșuni;
b) mango, căpșuni, piersică, strugure;
c) pară, strugure, măr, nucă.

Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte patru puncte.

8-12 puncte – comportament atins

4-2 puncte – comportament în dezvoltare

0-4 puncte – comportament care necesită sprijin

Tema „Personaje din poveşti”/Grupa mare

Obiectiv:

- să recunoască personajele din poveștile cunoscute.

Item: Încercuieşte răspunsul corect: Care din personajele de mai jos apare în următoarele poveşti: Scufița Roșie, Capra cu trei iezi, Albă ca Zăpada.

Preșcolarii primesc fișa de lucru cu imagini din poveștile de mai sus enumerate și încercuiesc personajele care apar în poveștile date.

Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte patru puncte.

8-12 puncte – comportament atins

4-2 puncte – comportament în dezvoltare

0-4 puncte – comportament care necesită sprijin

2.) <u>Itemii semiobiectivi:</u>

Se mai numesc şi itemi cu răspuns construit scurt şi corectare semiobiectivă. Itemul cu răspuns construit scurt (deschis) lasă elevului posibilitatea de a arăta ceea ce a învăţat, căci el nu modifică câmpul cognitiv.

Exemplu: *„Numiți 5 animale domestice, prezentând şi foloasele pe care le aduc.”* Această întrebare nu conține nici o posibilitate de răspuns ambiguu.

În itemul cu răspuns construit scurt cadrul didactic formulează o problemă sub forma unei întrebări foarte exacte sau a unui consemn/ordin/dispoziție care poate fi însoțit(ă) sau nu de un suport (carte, grafic, ilustrație etc.) sau de un text mai detaliat. Răspunsul la întrebare trebuie să fie foarte scurt (un cuvânt sau o expresie) și specific.

Se concretizează în:

- ***a.*** *Itemi cu răspuns scurt*
- ***b.*** *Itemi de completare*
- ***c.*** *Întrebări structurate*

2.a. Itemul cu răspuns scurt. Variante cu răspunsuri logice. Cele mai importante variante de itemi cu răspuns scurt sunt: ***întrebarea clasică, exercițiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus.***

- ***Întrebarea clasică:*** Întrebarea clasică vizează un răspuns așteptat. La fel şi ***exercițiul.*** De exemplu: *„Cine a găsit punguța cu doi bani…?”.* Sunt şi alte forme de prezentare. Poate lua forma unui enunț; *„Castravetele are culoarea....(verde)”*

Itemii cu răspuns scurt pot lua forme diferite:

• *Itemul cu răspuns unic*: întrebarea este de așa manieră formulată, încât preșcolarul nu are decât o singură informație de dat.

De exemplu*: În ce anotimp îngălbenesc frunzele?*

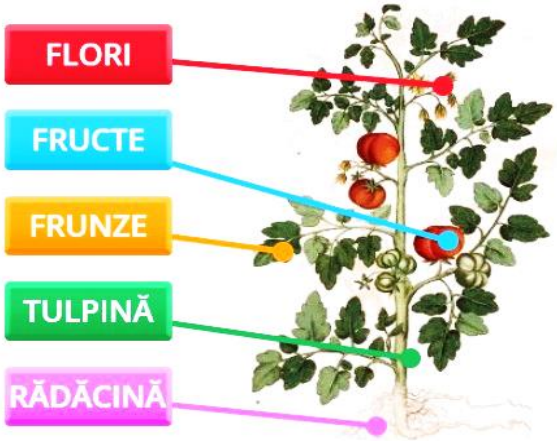
• *Itemul cu răspuns multiplu*: pentru o singură întrebare, preșcolarul trebuie să furnizeze două sau mai multe informații diferite.

Exemplu: *Ce meserie are cel ce îngrijește grădina și de ce este importantă meseria lui?*

• *Itemul cu răspuns multiplu, de genul interpretare*: în această formă de item cu răspuns construit scurt se prezintă preșcolarului un grafic, o figură, o serie de date numerice etc, și ale căror diverse

părți sunt identificate prin numere sau litere. Conform cerințelor, copilul trebuie să numere părțile sau să le dea funcții, sau să le specifice caracteristicile.

Exemplu: *să denumească figurile/culorile din imaginea expusă.(de exemplu colori/forme, litere așezate/trasate la părțile componente ale unei plante, etc.)*



Pentru itemii cu răspuns scurt, copiii trebuie să formuleze răspunsul scurt sub forma unei propoziții, a unei fraze scurte, a unui cuvânt, număr, simbol. Cerința este de tipul „întrebare directă”.

- ***Chestionarul cu răspunsuri deschise scurte***

Spre deosebire de întrebarea clasică, acest tip de item cere un răspuns a cărui formă, şi uneori conținut, sunt libere în interiorul unor limite. Se cere, spre exemplu, să enumere 3-5 personaje dintr-o poveste auzită etc. În asemenea situaţii copilul numește personajele etc.

- **Textul indus**

După ce s-au învățat unele noțiuni, este posibilă verificarea înțelegerii lor propunând copiilor să compună un text pornind de la lista respectivelor noțiuni impuse. Gradul de deschidere este stabilit cu precizie. Se cere copiilor, spre exemplu, să folosească termenii într-o anumită ordine sau nu, să dea definițiile sau nu, textul să fie limitat ca dimensiune sau nu etc.

2.b Itemul tip complementare de frază sau Textul lacunar

În itemul tip completare de frază se prezintă preșcolarilor un enunț în care se omit unul sau mai multe cuvinte importante. Se cere copiilor să găsească acele cuvinte cu ajutorul imaginilor. Dacă textul este constituit din propoziții scurte și fără structură complexă, vorbim de text, frază, sau mesaj de completat. Dacă structura textului este sistematică și se cere copilului să găsească cuvintele care au fost suprimate, vorbim de o altfel de probă, şi anume de completarea unui text lacunar (item de completare). (De Ketele,1982, Fortier, 1982). Acest item este folosit frecvent ca procedeu didactic și în învățarea definițiilor, a regulilor, a poeziilor, în învățarea unei limbi străine, în cunoașterea limbii materne etc. Răspunsul ce trebuie dat de fiecare dată este unul singur (nu permite echivoc).

Exemplu: DLC – grupa mare

Tema: Poezia „Toamna”

Obiectiv: să folosească (și să denumească) imaginile potrivite termenilor lipsă pentru a întregi poezia de mai jos, poezie pe care au ascultat-o/auditat-o/au învățat-o. (Se poate folosi și pentru exersare în etapa de reascultare, pentru a observa/evalua atenția și nivelul de înțelegere a celor audiate/ascultate).

TOAMNA (autor necunoscut)

Soarele a pus în pomi

Și dulceață, și culori

În livadă acum găsești

Tot ce vrei tot ce poftești.

Mere roșii, struguri albi

Gutui galbene, pere aurii

În lumina toamnei toate îți zâmbesc

Și parcă te îndeamnă să vii la cules.

Item: Arată imaginea potrivită pentru cuvintele ce nu se aud

Soarele a pus în (pomi) şi dulceață şi (culori)

În (livadă) acum găseşti tot ce vrei, tot ce poftești:

(mere), roşii, (pere) aurii, (gutui) galbene, (struguri) albi.

Copiii primesc câte o imagine corespunzătoare cuvintelor din paranteză, educatoarea spune poezia, din care unele cuvinte (cele din paranteză) lipsesc. Cel care are imaginea respectivă arată și denumește cuvântul potrivit.

Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte un punct.

4-5 puncte – comportament atins

2-3 puncte – comportament în dezvoltare

- puncte – comportament care necesită sprijin

2.c. Întrebarea structurată:

O întrebare structurată este formată din mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv (sau minieseu- la grădiniță nu este cazul) legate între ele printr-un element comun, printr-o idee. Ele umplu practic golul dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) impuse de itemii subiectivi și cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv.

Prezentarea unei întrebări structurate se poate realiza astfel:

- un material cu funcție de stimul (texte, date, imagini, diagrame, grafice etc);
- subîntrebări;
- date suplimentare, în relație cu subîntrebările, dacă este cazul.

Exemplu:

• ***Întrebare structurată*** (grupa mare 5-6 ani): Alcătuiți o poveste cu tema „*Ce s-ar întâmpla dacă nu ar dispărea albinele ?”.*

Material stimul: se prezintă copiilor diverse imagini, informații etc.

Subîntrebări :

- *ce s-ar întâmpla dacă...?*
- *este posibil?*
- *ce avantaje.....?*
- *ce dezavantaje...?*
- *cum vă explicaţi faptul că.....?*

În sprijinul copiilor se pot aduce date suplimentare, în strânsă corespondență cu subîntrebările formulate şi care reprezintă, de fapt, repere în elaborarea răspunsului fiecărui copil. Acest tip de „exercițiu evaluativ” cu întrebări structurate se poate realiza la grupele cu predare în limbile minorităților în mare parte la activitățile în care conversația/instruirea se desfășoară în limba maternă, dar putem să inițiem astfel de întrebări structurate și în limba română, care sunt formulate mai simplu, necesitând răspunsuri în popoziții scurte, mai simple, cu grad de dificultate mai mic. În cazul aplicării acestui tip de item trebuie să ținem cont de nivelul de cunoștințe și de nivelul lingvistic în limba nematernă a grupei de preșcolari pe care o coordonăm. Pentru observarea consecventă și evaluarea preșcolarilor prin itemi semiobiectivi de tip întrebări structurate, se pot folosi teme cunoscute copiilor preșcolari. ***De exemplu:***

Tema: Povestea: „Punguţa cu doi bani”

Grupa mare

Exemplu: Preșcolarii pot viziona imagini din povestea „Punguța cu doi bani”.

Obiective:

- să identifice personajele poveștii.

Item: Răspundeți la întrebări:

„Punguța cu doi bani” este o poveste?

Cine este autorul poveștii?

Care sunt personajele?

Numiți 2-3 personaje!

1. **<u>Itemii subiectivi:</u>**

Se mai numesc și itemii cu răspuns construit elaborat/dezvoltat. Itemii de acest tip sunt itemi largi, impreciși de regulă, care solicită răspunsuri a căror realizare mobilizează cunoștințe și abilități care iau forma unor structuri integrate și integrative. Formularea răspunsului la o asemenea întrebare acoperă toate tipurile de obiective.

Forme/ tipuri de itemi cu răspuns construit elaborat/dezvoltat

- Itemul cu răspuns construit scurt, puţin elaborat
- Itemul tip rezolvare de problemă
- Itemul tip eseu
- Itemul cu răspuns construit elaborat / dezvoltat

Dintre tipurile de itemi subiectivi, itemul de tip eseu permite evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid şi fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi. Acest tip de item pune în valoare abilitatea preșcolarilor/elevilor de organizare şi integrare a ideilor, de exprimare personală (oral/sau în scris/desen) precum şi abilitatea de a interpreta şi aplica datele. Itemul tip eseu cere copiilor să construiască, să producă un răspuns liber în conformitate cu un set de cerinţe date.

După tipul răspunsului aşteptat itemii tip eseu pot fi: eseu structurat sau semistructurat, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerinţe, răspunsul aşteptat este ordonat şi orientat. Dintre itemii subiectivi itemul de tip eseu structurat se pretează cel mai bine copiilor de vârstă preșcolară. Acest item este folosit și la nivelul preșcolar, implicit și în grupele cu predare în limbile minorităților, în situațiile de comunicare în limba nematernă, adică în activitățile desfășurate în limba română.

Item de tip eseu structurat:

Tema: „Magia iernii”- convorbire după un șir de ilustrații

Obiectiv:

- să alcătuiască un text structurat, pe baza ilustrațiilor prezentate.

Item: Alcătuiți o scurtă povestire pe baza imaginilor prezentate, răspunzând la întrebările de pe ilustrații. Ilustrațiile conțin aspecte ale anotimpului de iarnă, copilași care se joacă în zăpadă, se dau cu sania, copilașii construiesc oameni de zăpadă, etc.

În ce anotimp se petrece acțiunea?

Ce transformări au loc în natură?

Ce fac copiii?

De ce este îndrăgită iarna?

Pentru fiecare răspuns corect copilul primește câte un punct.

4-5 puncte – comportament atins

- puncte – comportament în dezvoltare

0-1 puncte – comportament care necesită sprijin

➢ ***Contexte de folosire a itemilor de evaluare***

Când folosim itemi obiectivi ?

- Avem mulţi preșcolari de evaluat sau un chestionar cu imagini/adaptat vârstei preșcolarilor care poate fi reutilizat;

- Fidelitatea interesează mai mult decât pertinența rezultatelor;
- Dorim ca subiectivitatea să fie redusă la minim;
- Ne este mai ușor să redactăm și să evaluăm itemi obiectivi, decât să corectăm itemi subiectivi;
- Rezultatele trebuie să fie comunicate rapid, după evaluare, şi dispunem de timp pentru redactarea itemilor;
- Urmărim obiective care vizează abilităţi ce trebuie mai bine discriminate.

Când folosim itemi subiectivi ?

- Avem o grupă cu un număr mai redus, mai putini preșcolari de evaluat şi un chestionar care nu poate fi reutilizat;
- Dorim să favorizăm și chiar să atribuim puncte pentru exprimarea „*desenată=scrisă*";
- Dorim să dăm prioritate calității în exprimare mai degrabă decât competențelor specifice.;
- Suntem mai competenți să corectăm itemi subiectivi decât să redactăm itemi obiectivi;
- Dispunem de mai puțin timp pentru a redacta itemi și de mai mult timp pentru a corecta răspunsuri;
- Urmărim obiective care nu pot fi evaluate altfel decât prin itemi subiectivi.

Când putem folosi atât itemi obiectivi cât şi itemi subiectivi ?

- Pentru a evalua toate manifestările de competență, mai ales în domeniul cognitiv;
- Pentru a evalua înțelegerea sau aplicarea principiilor;
- Pentru a evalua manifestarea gândirii critice;
- Pentru a evalua abilitatea de a rezolva probleme inedite;
- Pentru a evalua capacitatea de învățare/stăpânire a faptelor și principiile lor pertinente, de a le integra într-un proces de rezolvare de probleme complexe;
- Pentru a favoriza studiul și achiziția competențelor celor mai importante.

3.2.2. Recomandări, sugestii pentru realizarea evaluărilor

Indiferent de metoda de evaluare aleasă și grupa de copii în care realizăm evaluarea, este indicat/recomandat să se țină cont de următoarele aspecte:

- fișele individuale de observare/monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului să fie la îndemâna cadrului didactic pentru a putea nota comportamentele ori de câte ori se iveşte ocazia;
- ca să putem ține evidența apariției unui comportament nou, încă neîntâlnit la copil, se trece și data în care s-a observat acest lucru;
- în cazul în care copilul nu se simte bine, este agitat dintr-un motiv, sau refuză să coopereze în acel moment să se întrerupă observația planificată, putem efectua în orice alt moment al zilei sau în cursul săptămânii;

- nu se anunță explicit copiilor că vor fi evaluați, pentru că acest lucru induce, de regulă, un comportament nefiresc din partea celor observați;
- să avem în vedere că cea mai importantă activitate a preșcolarului este jocul. Scopul de a obține cât mai multe informații despre copil, nu justifică scoaterea copilului din situațiile de joc, pentru a realiza observarea sau a da sarcini legate de evaluare, ci să folosim aceste situații pentru a obține noi informații despre copil;
- cele observate și înregistrate de obicei sunt valabile pentru acel moment sau ziua respectivă, poate că în alte circumstanțe sau chiar în următoarea zi copilul ar putea altfel realiza sarcina primită, de aceea nu trebuie să tragem concluzii pripite dacă rezultatul nu este cel obișnuit din partea preșcolarului. Este recomandat că în asemenea cazuri să apelăm la o altă soluție, un alt mod de a observa, evalua copilul.

3.2.3. Activități recomandate și exemple pentru realizarea diferitelor evaluări

De obicei la începutul anului școlar este abordată tema *CINE SUNT/SUNTEM?*, însă indiferent de tema aleasă trebuie să verificăm aceleași componente ale dezvoltării limbajului:

- **comunicarea receptivă**, dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere (*Copilul ar trebui să fie capabil să asculte în scopul înțelegerii limbajului, să fie capabil să înțeleagă semnificația limbajului vorbit*)
- **comunicarea expresivă,** dezvoltarea capacității de vorbire și comunicare (*Copilul ar trebui să fie capabil să comunice eficient, să fie capabil să demonstreze capacitatea de a se exprima corect gramatical și să-și extindă progresiv vocabularul*.)

În privința subdomeniului premisele citirii și scrierii avem sarcini ca și în limba maternă. Cadrul didactic să ofere variate activități cu cartea, să aibă copiii experiență cu cartea, să aprecieze cartea, să manifeste interes pentru cărți și tipărituri și să își însușească deprinderi de scris, să conștientizeze că scrisul transmite mesaj, informații.

Perioada **evaluării inițiale** cuprinde 2-3 săptămâni, în această perioadă avem posibilitatea să acordăm timpul necesar pentru a cunoaște nivelul de dezvoltare a grupei pe baza comportamentelor vizate. Proiectarea activităților nu trebuie să difere de cele obișnuite pe care le planificăm în celelalte săptămâni. Orice tip de activitate poate fi folosit pentru evaluare: întâlnirea de dimineață, rutinele, activitățile libere, cele organizate în centre de interes. Important este ca aspectele/criteriile evaluării întotdeauna să fie bine definite, educatoarea să știe cum înregistrează datele, mai ales dacă folosește metoda observării, să există un barem pentru aprecierea rezultatelor care va ajuta cadrul didactic să interpreteze datele obținute.

Sugestii de realizare pentru evaluarea inițială în cadrul diferitelor tipuri de activități:

3.2.3.1. Activitățile pentru dezvoltarea personală;

3.2.3.2. Activități al domeniului experiențial: Limbă și comunicare;

3.2.3.3. Activități liber alese și activități oferite în centrele de interes;

3.2.3.4. Activități outdoor, în aer liber, vizite, excursii tematice, etc.

3.2.3.1 Activităţile pentru dezvoltarea personală

***Activităţile pentru dezvoltarea personală includ*: rutinele, tranziţiile şi activităţile din perioada după-amiezii** (pentru grupele de program prelungit), precum și **activităţile opţionale**. Sosirea copilului, întâlnirea de dimineaţă, micul dejun, igiena – spălatul şi toaleta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea se repetă zilnic și intră în categoria **Rutinelor**. Este important ca copiii preșcolari să aibă o rutină zilnică și să repete evenimentele obișnuite de viață. Aceste activități oferă posibilitatea copiilor să exerseze limba română în diferite contexte, situații de viață, respectiv cadrele didactice pot observa comportamentele vizate.

De exemplu în cadrul rutinei:

- *„Bună dimineața!/Bună ziua!” etc.*, se exersează salutul;
- Micul dejun şi masa de prânz - identificarea/denumirea alimentelor, servirea mesei. În acest context, evaluăm concepte învăţate și în limba română etc. În aceste situații putem observa cât de bine pot folosi preșcolarii limbajul pentru a îndeplini sarcinile de comunicare;
- Gimnastica de înviorare/Momentul zilnic de mișcare: pe lângă efectuarea zilnică a exercițiilor fizice se poate observa dacă copilul înțelege instrucțiunile în limba română.

Atât în limba maternă cât și în limba română se pot realiza **tranzițiile**, prin jocuri cu text şi cânt, recitative ritmice, jocuri de degete, numărători, frământări de limbă, care contribuie la dobândirea limbajului. Scopul este de a crea o atmosferă în care copilul învață neobservat și pur și simplu absoarbe limbajul, de a crea o motivație spontană de a folosi limba.

Întâlnirea de dimineață este un cadru optim pentru conversații legate de tema săptămânală, dar totodată este o ocazie perfectă de comunicare liberă, de a relata cele întâmplate cu preșcolarii, sentimente ce îi preocupă pe copii. Acest cadru poate fi folosit cu succes și pentru a exersa în limba română cunoștințele despre anotimpuri, starea vremii, zilele săptămânii, denumirea lunii în care ne aflăm, etc.

După ce stabilim criteriile, aspectele de urmat pentru evaluarea comportamentelor vizate, trebuie doar să observăm cum pot preșcolarii îndeplini cerințele și să înregistrăm cât mai curând posibil aceste observări. Pentru aceasta putem folosi o simplă fișă de apreciere, în care trecem criteriile, descriptorii de performanță. Pentru a stabili stadiul de evoluție și de dezvoltare a copiilor preșcolari, conform indicatorilor stabilite în fișa de apreciere, putem opta la formularea unor calificative și punctaje acordate calificativelor, astfel, avem posibilitatea de a măsura și într-o formă cantitativă sau procentuală (prin cifre) evoluția sau progresul preșcolarilor.

De exemplu propunem să urmărim obiectivele de mai jos:

1. ***1.*** să pronunțe corect sunetele specifice limbii române în cuvintele exersate;
2. ***2.*** să fie capabil să înțeleagă instrucțiunile date;
3. ***3.*** să transmite mesaje simple/să formuleze păreri legate de tema abordată;
4. ***4.*** să recunoască și să aleagă imaginea potrivită enunțului auzit.

Descriptorii de performanță îi trecem într-un tabel (vezi Tabelul 18), iar pe baza acestor criterii de evaluare înregistrăm în ce măsură poate fiecare copil îndeplini sau realiza cerința. ***Exemplu:***

Tabelul nr.18. Descriptorii de performanță

Item	**Criterii de evaluare**	**Satisfăcător - 1 punct**	**Bine- 2 puncte**	**Foarte bine- 3 puncte**
	Pronunțarea corectă a sunetelor specifice limbii române	Pronunță foarte greu sau deloc cele mai multe sunete specifice din cuvintele utilizate în cadrul activității	Pronunță cu greutate, dar poate corecta cu ajutorul educatoarei	Pronunță corect toate sunetele
	Demonstrarea înțelegerii sensului cuvintelor, expresiilor auzite: *Sarcină/Cerință: Alege imaginea potrivită pentru calendarul naturii*	Nu recunoaște imaginea potrivită	Cu descrieri/întrebări suplimentare, poate să deducă și să aleagă imaginea potrivită	Alege conștient și (eventual) poate denumi singur ce este în imagine
	Înțelegerea instrucțiunilor date	Nu poate să execute sarcinile potrivit instrucțiunii	Execută sarcini pe baza instrucțiunilor auzite cu ajutor suplimentar	Poate să îndeplinească sarcina singur după instrucțiunea primită
	Formularea unor idei, păreri despre tema abordată	Răspunde cu un cuvânt sau deloc la întrebări, nu poate formula idei în propoziție	Cu ajutorul întrebărilor suplimentare poate să reproducă propoziții simple (subiect + predicat)	Formulează fără ajutor enunțuri simple, sau chiar propoziții dezvoltate, relevante temei discutate

Pentru înregistrarea observațiilor se poate folosi un tabel centralizator, în care se trec itemii de evaluare, respectiv inițialele copiilor, și pentru fiecare copil indicatorii comportamentali măsurabili, care sunt repere ale stadiului de dezvoltare în momentul observării (A - comportament atins, D - comportament în dezvoltare, NS - comportament care necesită sprijin), ori cifre prestabilite pentru itemii de evaluare.

Tabelul nr.19. Înregistrarea rezultatelor (*model pentru înregistrarea celor constatate pentru 11 preșcolari):

Item	**1.AB**	**2.CD**	**3.EF**	**4.GH**	**5.IJ**	**6.KL**	**7.MN**	**8.OP**	**9.RS**	**10.XY**	**11.ZA**	**Etc.**
1.												
2.												
3.												
4.												
Total												

Activitatea se organizează și se structurează conform recomandărilor curriculumului. În cadrul discuțiilor obișnuite putem observa fiecare copil în parte, este recomandat că în cele 2-3 săptămâni să creăm situații de evaluare pentru toți preșcolarii grupei să participe, nu doar celor care se angajează în mod firesc. Să avem grijă ca cei mai timizi sau mai puțin comunicativi să fie motivați, ajutați, sprijiniți, să ia parte la aceste situații de comunicare, să putem observa și la ei criteriile urmărite.

La activitățile de dezvoltare personală, în cadrul întâlnirilor de dimineață, când actualizăm calendarul naturii, putem exersa cuvinte care conțin sunete specifice, ca *înnorat, plouă, vânt, soare, toamnă, etc.,* astfel putem verifica și pronunția corectă a acestora.

Pentru preascultare cerem copiilor să aleagă imaginea potrivită pentru calendarul naturii pentru demonstrarea înțelegerii sensului cuvintelor, expresiilor auzite. Tot în acest moment al activității putem formula instrucțiuni simple pe care le folosim consecvent zilnic în diferite contexte: *Ridică-te!, Stai jos!, Te rog, du-te la…, Alege imaginea cu soarele,/ cu norii de ploaie,/ cu ploaia..., Unde plouă?, Unde este cerul înnorat?, Pune pe …, lângă …., sub …, etc.*
Avem ocazia să exersăm, denumirea lunilor anului, numele zilelor săptămânii și data. În cadrul acestor întâlniri de dimineață preșcolarii pot completa propoziția începută cu expresiile, cuvintele potrivite. ***De exemplu****: Suntem în luna* (septembrie). *Astăzi este (numele zilei),* arătând data: anul, numărul zilei, denumind-o și în limba româ.

La fel putem proceda în conversația introductivă a temei și a activităților propuse. Educatoarea trebuie să ofere posibilitatea de a-i lăsa pe copii să formuleze propoziții ori să dea răspunsuri în limba română despre imagini intuitive aduse pentru calendarul naturii sau despre imagini care intuiesc tema săptămânală/tema activității, să răspundă la întrebările puse de educatoare.

În cadrul întâlnirilor de dimineață utilizăm cu succes imaginile care ilustrează stări și sentimente, cunoscute sub denumirea de *Barometrul sentimentelor*. Cu ajutorul, acestei resurse din sala de grupă, copiii își reglează, gestionează și monitorizează în mod eficient propriile reacții emoționale, motivându-se astfel să depășească orice obstacol. Este o excelentă resursă pentru dezvoltarea abilităților de organizare în rândul copiilor. Preșcolarii își dezvoltă abilitățile de a lucra independent, dau dovadă de inițiativă, învață să fie conștiincioși, să amâne satisfacția și să persevereze în fața eșecurilor și a frustrărilor inevitabile.

Dezvoltarea rezilienței emoționale a preșcolarilor încă de la o vârstă fragedă îi ajută să facă față situațiilor dificile sau stresante care inevitabil vor apărea la un moment dat în viața lor. Echiparea copiilor cu un bagaj de instrumente necesare autoreglării emoționale este un pas important în parcursul lor preșcolar/școlar. Managementul emoțional îi ajută pe copii să persevereze indiferent de obstacol și să devină mai buni pe zi ce trece, implicit să persevereze și în învățarea unei alte limbi decât cea maternă, pentru a comunica cu ușurință în limba română și pe parcursul școlar, dar îndeosebi în viața de zi cu zi.

3.2.3.2. Activități al domeniului experiențial - Limbă și comunicare

Luând în considerare dimensiunile de dezvoltare pentru limbă și comunicare și comportamentele aferente acestora, cadrul didactic își planifică activitățile de evaluare având în vedere cerințele metodice corespunzătoare referitoare la organizarea și desfășurarea activităților domeniului experiențial limbă și comunicare. În cadrul acestora putem apela la mai multe tipuri de activități specifice vârstei preșcolare: lectura după imagini, povestea educatoarei, conversația dirijată pe o anumită temă, joc de rol, etc.

În privința reușitei și atingerii scopului determinat, cadrul didactic trebuie să stăpânească foarte bine arta comunicării, să-și adapteze limbajul la nivelul de vârstă și a trăsăturilor individuale ale copiilor, să-i antreneze pe copii să se angajeze cu plăcere în discuții. Prin dezvoltarea capacităţii de exprimare verbală este evident că rezultatul va fi creșterea volumului vocabularului activ, se manifestă intens limbajul situațional, se exersează structurile gramaticale corecte ale limbii.

În activitatea instructiv-educativă de la grădiniță, copilul este atât receptor, cât și emițător, întrucât adresează întrebări, formulează păreri, comunică idei. O comunicare educatoare-copil o putem considera eficientă atunci, când discuția nu va fi în mare parte monolog al educatoarei, ci oferim situații reale de comunicare în care copilul este un participant activ.

Când planificăm și aplicăm activitățile de lectură pe bază de imagini pentru evaluarea competențelor lingvistice ale copiilor, putem realiza și corelaţii interdisciplinare prin următoarele sarcini didactice: ***de exemplu***: gruparea elementelor unui tablou după criteriile stabilite, numărarea în ordine crescătoare sau descrescătoare a elementelor unei mulţimi (*obiecte de îmbrăcăminte,*

ființe, animale, plante, etc,), numărarea diferitelor obiecte, ființe de pe imaginea respectivă, denumirea culorilor, a formelor, a poziţiilor spaţiale ale unor obiecte, etc.

Învățarea interdisciplinară este facilitată şi de alte metode didactice tipice ale domeniului limbă și comunicare: jocul didactic, convorbirea, povestirea, problematizarea. Convorbirea liberă, de exemplu, are largi posibilități interdisciplinare în activități cu tema: *Anotimpurile (Primăvara, Toamna,…), Animalele domestice, Îmbrăcăminte, Mijloace de locomoție și transport, etc.*

Sarcinile didactice ce pot fi realizate în cadrul unei activități de evaluare, fie aceasta activitate pentru evaluarea inițială, sau verificarea nivelului de cunoștințe la încheierea unei unități de învățare sau la finalul ciclului, pot fi următoarele, după caz (acestea sunt doar exemple, sugestii):

- descrierea caracteristicilor anotimpului în care se află;
- interpretarea unor cântece legate de tema abordată;
- executarea și imitarea unor activităţi specifice anotimpului, legate de viața animalelor, imitarea unor mişcări ce redau fenomene ale naturii: *vântul, ploaia, glasul animalelor*, etc.
- prezentarea unor jocuri de copii legate de aceste teme;
- reproducerea unor poezii legate de temă, etc.
- participarea la jocuri de rol: *La piață, La fermă, etc.* sau dramatizarea unei povești.

Orice tip de activitate alegem pentru evaluare, întotdeauna trebuie să fie corelate cu așteptările noastre, cu acele criterii de evaluare pe care le-am stabilit ținând cont de nivelul de dezvoltare și capacitățile copiilor din grupă.

În privința **aspectului lexical** la evaluarea periodică și la finalul anului școlar putem stabilii criterii și itemi de evaluare referitoare la următoarele:

- verbe (*acțiuni executate în diferite medii*);
- substantive (*obiecte, fenomene ale naturii, plante, animale etc*.)
- adjective (*identificarea unor însușiri ce vizează dimensiunea, culoarea, gustul, estetica, comportamentul etc*.);
- pronume personal (eu, tu, el/ea, noi, voi, ei/ele)
- pronume de politețe;
- numerale cardinale (de la 1-2 la 3/ grupa mică);
- adverbe referitoare la poziții spațiale, timp, loc unde se petrece acțiunea;
- conjuncții: *și, nici, dar;*
- prepoziții: *de, la, pe, etc.*

Însușirea cuvintelor la grupa mică se realizează prin raportarea la mediul apropiat, la aspecte concrete care îl înconjoară și se bazează pe cunoștințele însușite în limba maternă. Cu toate că vocabularul va fi extins treptat, și în primul an va fi minimal, de la început se insistă pe însușirea

corectă a sensului fiecărui cuvânt, deoarece copiii au tendința de a face confuzii, mai ales în cazul cuvintelor care sunt foarte asemănătoare (*de ex: toamna, doamna*) la pronunție și astfel exprimarea lor nu va fi tocmai corectă.

În **grupa mijlocie**, treptat vom îmbogăți vocabularul deja existent, și accentul se pune pe însușirea corectă a cuvintelor, pe plasarea corectă a acestora în propoziții, iar aspectele evaluării și activitățile propuse pentru evaluare vor viza următoarele:

- verbe (acțiuni desfășurate de copil sau din mediul înconjurător);
- substantive comune (legume, fructe, jucării, mijloace de transport, etc.);
- adjective (ce țin de culoare, dimensiune, trăsături de caracter, cantitative, gust, estetică etc.);
- pronume: personal, de politețe, posesive, demonstrative; (*eu, tu.../dumneavoastră/al meu, al tău, al ei..../acesta, aceasta, acela, celălalt etc*);
- numeral cardinal (de la 1-4/1-5); numeral ordinal: *primul, al doilea..;*
- adverbe și locuțiuni adverbiale de loc și de timp (*așa, bine, degeaba, bineînțeles, firește, cam, aici, bine, tare, clar, când, unde, cum, mai bine, mai puțin bine*, *încet-încet, zi de zi etc);*
- cuvinte de legătură: conjuncții (*ori, sau, dar, iar etc.*), prepoziții și locuțiuni prepoziționale (*de la, până la etc.*).

În **grupa mare** în continuare avem în vedere îmbogățirea vocabularului, însă se pune accentul și pe activizarea vocabularului, de aceea la evaluare vom avea criterii stabilite care conțin verificarea existenței cuvintelor din vocabularul de bază și utilizarea lor corectă în propoziții, enunțuri în care copiii le folosesc:

- verbe în timpul prezent și trecut;
- substantive care exprimă un grad mai mare de generalizare (de *ex: animal sălbatic, animal domestic*), sentimente sau norme de comportare civilizată (de *ex: dragoste, prietenie, întrajutorare etc*.);
- adjective (*însușiri-formă dimensiune culoare, trăsături de caracter etc*.);
- numerale cardinale (1-10) și ordinale (primul, al doilea… ultimul);
- pronume (*demonstrative, interogative - care, cine, ce; relative - care, ce; nehotărâte cineva, ceva, unul, fiecare, oricare, altul*);
- adverbe și locuțiuni adverbiale care exprimă: poziția obiectului în spațiu (*aproape/ departe/dedesubt/ deasupra/înainte/înapoi etc*.), timpul când se petrece acțiunea (*devreme-târziu* etc.);
- conjuncții și locuțiuni conjuncționale (*dacă, deși, fiindcă, pentru ca să, ca să etc*.);
- prepoziții (*de, pe, despre* etc.).

La evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului și capacităților legate de acest domeniu, la fel de important este și **aspectul fonetic**. În acest sens activitățile propuse și sarcinile în evaluarea acestui domeniu experiențial vor viza: pronunțarea corectă a sunetelor, exerciții de pronunțare corectă a tuturor sunetelor care compun cuvintele, exerciții individuale de corectare a dificultăților de vorbire, corectarea deficiențelor mai grave de vorbire manifestate la anumiți copii, consolidarea pronunției sunetelor, în special a consoanelor siflante (*s, z*), șuierătoare (*ș, j*) și vibrantă r, exerciții de însușire treptată a pronunțării unor grupuri de consoane (*pl, bl, tr, gr, br, cl*), înlăturarea tendinței de a modifica, înlocui, inversa sau prelungi pronunția sunetelor, exerciții pentru formarea deprinderii de a despărți în silabe.

Privind aspectul **expresivității vorbirii**, despre care putem vorbi doar în cazul în care nivelul de dezvoltare a vorbirii a trecut pragul de PreA1 și care asigură o comunicare corespunzătoare de un nivel A1, putem include în activitățile de dezvoltare și pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului următoarele exerciții:

- de reproducere și recitare cu intonație, ritm, cu intensitate a unor poezii, ghicitori, proverbe;
- de reproducerea pe scurt a textului unei povestiri cu utilizarea de 1-2 expresii poetice;
- pentru descrierea și interpretarea ilustrațiilor, imaginilor puse la dispoziție pentru lectura după imagini;,
- destinate pentru folosirea dialogului sau monologului în diferite contexte, *de exemplu* în jocuri de rol;
- de exprimare corectă în ordinea logică a succesiunii evenimentelor, *de exemplu* în cadrul repovestirii cu sau fără suport de imagine, etc.

Cadrul didactic utilizează cu prioritate activitățile recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților. Pe lângă observația directă a comportamentului copilului în timpul activităților utilizăm metodele de evaluare bazate pe joc și experiențe practice, (probe practice), fișe de lucru, etc.

Pentru păstrarea documentelor justificative a evaluării și a rezultatelor obținute, folosim *Portofoliul preșcolarului* cu obiecte concrete, rezultate „materiale" ale copilului (desene, picturi, colaje, puzzle sau construcții elaborate, fișe de lucru individual etc.), iar dacă avem posibilitatea, putem apela și la tehnologia modernă, la *Portofoliul electronic*, care documentează progresul copilului prin înregistrări video și fotografii salvate în mape individuale ale preșcolarilor. Ca și în cazul activităților de dezvoltare personală exemplificat mai sus (subpunct: 3.2.3.1.), este recomandat să fie pregătită o fișă de observare sau o fișă pentru înregistrarea celor evaluate după criterii, aspecte vizate, care conțin minim două dintre aspectele mai sus relatate.

De exemplu: Tema abordată este *Jucăriile noastre din grădiniță*, la **grupa mijlocie**. Criteriile de evaluare vor conține din privința aspectului lexical, cuvintele pe care ar trebui să le

cunoască copilul (în urma unor activități prin care se realizează actele de vorbire prin care s-au exersat cuvintele/expresiile/enunțurile care urmează a fi evaluate), se va verifica ca aspect fonetic, pronunțarea corectă a sunetelor (eventual se pot și stabili sunetele specifice pe care ne focusăm), iar la începutul anului putem cere la aspectul gramatical, exprimarea în propoziții simple și folosirea corectă a singularului și pluralului în denumirea jucăriilor. Pentru înregistrarea observațiilor putem folosi o fișă pentru fiecare copil, în care cuprindem conform tabelului sugestiv de mai jos următoarele:

Tabelul nr.20. Înregistrarea observațiilor

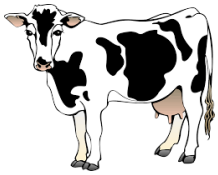
Aspect:	**Criteriul**	**Descriptori**			**Observații**
		Nu poate îndeplini cerința 0p	**Poate îndeplini cu ajutor sau parțial 1p**	**Îndeplinește cu ușurință cerința 2p**	
Lexical	Cunoașterea sensului cuvintelor*				
Fonetic	Pronunțarea corectă a sunetelor**				
Gramatical	Exprimarea în propoziții simple				
	Folosirea corectă a singularului și pluralului				
Total:					

*se enumeră toate cuvintele pe care ar trebui copiii să le cunoască la grupa respectivă

**stabilim acele sunete specifice care vor fi urmărite în pronunțare.

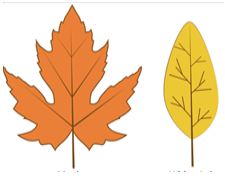
- **Exemple pentru evaluarea cunoștințelor**

1. **Numește și încercuiește animalul cu care te-ai întâlnit la bunici!**

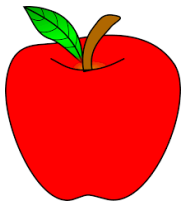
2. **Numește imaginile! Încercuiește ce nu se potrivește!**

3. **Caută anotimpul potrivit! Descrie caracteristicile anotimpului în care ne aflăm!**

4. **Ce mâncăm la grădiniță? Numește și încercuiește alimentele pe care le consumi/le mănânci la grădiniță!**

5. **Ascultă și desenează conform indicațiilor!**

				
(mai) mic	(mai) mare	(mai) lung	(mai) scurtă	(mai) înalt

3.2.3.3. Activități liber alese și activități în centre de interes

Pornind de la premisa evidentă că activitățile libere sunt cele mai atractive pentru copii, aceste posibilități de joc pot fi oportune atât pentru exersarea, consolidarea celor însușite, cât și pentru verificarea cunoștințelor, a competențelor de comunicare. Desigur, copiii vor vorbi în limba lor maternă în aceste centre, însă cadrul didactic poate interveni și îndemna preșcolarii prezenți în centrul respectiv să exerseze cele învățate anterior, anumite cuvinte însușite, legate de tema abordată. Jocurile liber alese se pot desfăşura atât individual cât şi în grupuri mici. Trebuie să ținem cont de tema săptămânii. Sectoarele/centrele de interes trebuie schimbate în fiecare zi în funcţie de tema de studiu, întroducând elemente care oferă posibilitatea pentru experimentare, observare, exersare și adâncire în tema de interes, având în vedere principiul echilibrului și al aspectelor ce țin de învățarea centrată pe copil. Acestea trebuie să fie mereu într-un echilibru perfect cu domeniile experienţiale. Totuşi este cunoscut faptul că activităţile liber alese sunt cele mai îndrăgite de copiii. Sunt acele momente ale zilei, în care preşcolarul îşi poate desfăşura

activitatea la două sau trei centre (sectoare) în funcţie de nivelul său de dezvoltare, unde poate crea, poate interacţiona, unde-şi poate pune imaginaţia la lucru, astfel încât să se simtă util şi să poată face faţă provocărilor, pur şi simplu aici se poate juca. Activităţile liber alese pot fi desfăşurate în centrele de interes: *Bibliotecă, Ştiinţă, Construcţii, Artă, Joc de rol, Nisip şi Apă*. De la cei mari putem aștepta să poarte o discuție între ei, mai ales în centrul de interes *Joc de rol*.

Jocul liber oferă educatoarei şansa de a cunoaşte cât mai bine copiii, dar și pentru a-i ajuta în dezvoltare prin conversațiile libere purtate cu preșcolarii, fiind momentul în care copiii utilizează cunoştinţele, deprinderile, experienţele dobândite anterior, în contexte în care ei se simt liberi să se exprime.

Evident, cel mai potrivit centru în care se pot exersa și pune în valoare abilitățile de comunicare și de exprimare, talentul de interpretare/recitare al copiilor este **centrul Bibliotecă**, sau cum este denumit în grupele alternativei Step By Step centrul Alfabetizare. Pe lângă faptul că în cadrul acestor jocuri, situații de învățare tipice centrului în care se exersează memoria, atenția prin jocuri de rol, jocuri de creație, prin lectura imaginilor, povestiri, repovestiri sau alte modalități, există și posibilitatea de a verifica nivelul de dezvoltarea a vorbirii preșcolarilor, condiția e ca instrumentele și jucăriile pregătite să sprijine aceasta. La activităţile liber alese de la centrul Bibliotecă, copiii sunt dirijaţi şi coordonaţi pentru a desfăşura activităţi de tipul: lecturi după imagini, vizionare de poveşti, repetare de poezii, jocuri de rol, de creaţie, dramatizări etc. Pot fi prezentate filme, prezentări pregătite de către educatoare, jocuri interactive pentru formarea de propoziții despre imagini, despărțire în silabe a cuvintelor, găsirea unor antonime, sinonime, dar se poate apela și la aplicații, soft-uri educaționale.

Un alt centru folosit cu plăcere de copii este destinat **jocurilor de rol.**

În cadrul acestui centru, copilul își va folosi imaginația în construirea unui personaj și pentru a crea scenariul liber, învață tipuri diferite de comportament și exersează cum să reacționeze în situații asemănătoare. Conștientizează puterea limbajului și a cuvintelor și ce impact au asupra oamenilor din jur, îi ajută să își exprime punctul de vedere, de a se face auziți și înțeleși. Astfel ne putem da seama cum reacționează el în diferite situații, cum percepe lumea și tipurile diferite de comportament ale acestuia. Jocurile de rol frecvent propuse de către preșcolari în acest centru fac parte din cadrul jocurilor de fantezie („Supereroii grupei!”) și cele ocupaționale (*„De-a mama!”, „La coafor...” „La piață....”, „De-a doctorul.....” etc.*), sunt direct legate de tema zilei, a săptămânii, a proiectului.

Copilul are nevoie nu numai de sprijin şi îndrumare, ci şi de libertate şi iniţiativă personală, iar educatorul trebuie să înţeleagă, să accepte şi să încurajeze modalităţile specifice prin care copilul achiziţionează cunoştinţe: imitare, încercare şi eroare, experimentare.

Prin excelenţă, jocul constituie cadrul specific unui antrenament al spontaneităţii şi al libertăţii de expresie, un stimul important în cultivarea receptivităţii şi sensibilităţii, a mobilităţii şi flexibilităţii psihice.

Copiii care se joacă par a fi inepuizabili fiind absorbiţi cu totul de joc, căci resimt jocul ca ceva interesant, atractiv, frumos. Astfel se poate explica refuzul copiilor de a întrerupe jocul *„De-a doctorul”, „De-a magazinul”, „De-a animalele ”* etc. când le propunem o activitate în alt centru pentru a rezolva, de exemplu, sarcini matematice, a picta, a scrie semne grafice sau a tăia cu foarfecele. Cu ajutorul cadrului didactic acest centru poate fi locul în care se poate exersa cu succes limba nematernă, limba română.

În centrul „Arte” putem asigura dezvoltarea globală a copilului pornind de la dezvoltarea socio-emoțională pe care copiii o pot trăi prin dezvoltarea abilităților de a interacționa cu colegii, la dezvoltarea conceptului de sine și al expresivității emoționale prin intermediul dezvoltării limbajului și al comunicării sau al motricității fine, la stimularea creativității și exersarea persistenței. Materialele din acest centru sunt diverse și pot include: blocuri de desen, hârtie de toate dimensiunile și culorile, creioane colorate, acuarele, foarfece, pastă de lipit, planșete, plastilina, coca, coloranți alimentari, autocolant, sfoară, sârmă, gheme de lână, ață divers colorate, instrumente muzicale funcționale sau în miniatură: muzicuțe, fluiere, xilofoane, tamburine, măști, vestimentație pentru dansuri (șaluri, eșarfe, panglici, pompoane) etc. Măiestria cadrului didactic de a pregăti și a pune la dispoziția preșcolarilor materialele enumerate, le dă copiilor timpul, ocazia și libertatea de a face singuri descoperiri și de a testa idei în practică, de a exersa cuvinte, propoziții, zicători, cântece în limba română.

În **Centrul „Științe”** este util să existe:

- un spațiu pentru expunerea permanentă a materialelor din natură (ghinde, pietre, scoici, semințe, fructe, legume, cereale, colecții de insecte, ierbare etc.);
- mulaje din plastic reprezentând diferite animale, păsări;
-un loc pentru animale vii (acvariu cu pești, cu broscuțe țestoase, hamster, porcușor de Guineea, colivie pentru papagali sau alte păsări mici – cu acordul părinților și a cadrelor medicale pentru a nu periclita starea de sănătate a copiilor);

- un loc pentru instrumentele de investigație care să servească activităților de tip experimente fizice și chimice (magneți, oglinzi, cărbuni, recipienți, obiecte de măsurare, prisma, baterii, termometru etc.).

Prin participarea la activitățile din acest centru, preșcolarii sunt prezenți la procesul științific de explorare, observare și experimentare, își dezvoltă abilități pe care le vor folosi toată viața: observarea, clasificarea, comunicarea. Exersează totodată toate cunoștințele despre o temă anume, pot audia, interpreta, repeta cuvintele, propozițiile învățate în limba română astfel se optimizează aprofundarea lor.

În **centrul de construcții** se manifestă din plin creativitatea și imaginația copilului, începând de la alegerea materialelor și până la finalizarea structurii/construcției realizate, dar uneori în cadrul jocurilor de construcție putem cere preșcolarilor să denumească culoarea, mărimea, lungimea pieselor (cuburi din lemn, din plastic, sau cuburi moi, piese ale seturilor Duplo, Lego, rotodiscuri, respectiv alte truse cu diverse materiale ce se pot îmbina).

Activitățile se pot desfășura individual sau în grup restrâns. Copiii sunt atasați în mod firesc de acest centru deoarece este activ, creativ si distractiv. În jocul din acest centru, care se poate desfășura individual sau în grup, copiii sunt încurajați să descopere cuburi de diferite mărimi și forme, pentru a construi diverse structuri. În centrul dotat cu jucării de tip: mijloace de locomoție, de diferite mărimi etc. putem iniția cu ei conversații în limba română. Educatoarea îi poate „provoca” la jocuri de comunicare în limba română, în care copiii pot denumi obiecte, le pot caracteriza etc. Dezvoltându-și gândirea creatoare, imaginația, copiii își formează concepte științifice, matematice referitoare la mărime, formă, înălțime, volum, spațiu, direcție, echilibru, stabilitate, balans, măsurare, numărătoare, asemănare, diferență, ordonare. Amenajarea spaţiului în centre de activitate stimulează lucrul în colaborare, încurajează interacţiunile copiilor în procesul activităţii şi comunicarea liberă, negocierea, expunerea şi argumentarea opiniei proprii, creativitatea soluţiilor, adică oferă posibilităţi de exersare a relaţiilor sociale şi — un lucru de mare valoare în copilăria timpurie — posibilitatea de a învăţa unul de la altul. („Copiii învaţă mai bine unii de la alţii” — Jean Piaget). La fel se construiesc relaţii de colaborare şi cooperare între educatoare şi copii.

Cum putem evalua activitatea copiilor în centrele de interes?

O metodă de evaluare a activităţii şi a produselor copiilor este **Turul galeriei**. În fiecare centru, copiii decid cine va prezenta colegilor cele realizate. Pentru a vorbi despre produsele

obţinute, copiii trebuie să ia cunoştinţă, la începutul activităţii, de obiectivele/sarcinile propuse spre realizare. **De exemplu**: ***centrul construcţii*** – copiii descriu construcţia executată, câte etaje are (dacă este cazul), materialele folosite (lego, cuburi), de ce culoare/formă/mărime sunt acestea. Pot fi adresate şi întrebări suplimentare de către educatoare: *Cum aţi lucrat*: individual, în perechi, în grup mic? *Cum v-aţi simţit atunci când aţi finalizat construcţia*? etc. Astfel, prin rotaţie, copiii din fiecare centru prezintă produsul obţinut. La sfârşit, educatoarea va aprecia activitatea tuturor copiilor.

Metoda explozia stelară poate fi aplicată pentru evaluarea activităţii copiilor. Un reprezentant din fiecare centru va extrage o steluţă pe care este scrisă o întrebare. Copiii din centrul bibliotecă/alfabetizare sunt solicitaţi să aleagă grupul căruia îi vor pune întrebări. Astfel, copiii dintr-un centru adresează întrebări colegilor din alt centru.

De exemplu, pentru întrebarea ***ce? – ce aţi făcut? ce veţi face cu ea? ce materiale aţi folosit? etc.*** După adresarea de către grup a tuturor celor 5 întrebări prevăzute de tehnica respectivă, le vine rândul copiilor să formuleze întrebări cu unul din cuvintele-cheie: Ce animale aţi desenat/modelat/aplicat? Cine îngrijeşte de animale? Cum numim printr-un cuvânt toate aceste animale? De ce trebuie ocrotite/îngrijite animalele? Ce animale ne dau lapte? etc.

Astfel, prin intermediul acestei tehnici, copiii vor afla ce au făcut colegii lor, precum şi cu ce, cum, de ce, pentru cine? În cadrul utilizării limbii române la centre, educatoarea poate ajuta preșcolarii de la grupa mare să formuleze întrebări și răspunsuri corecte din punctul de vedere al gramaticii limbii române.

Astfel de metode de evaluare a activităţii pe centre ca ***Turul galeriei, Explozia stelară*** oferă posibilitatea de a stabili gradul de realizare a unor obiective, a unor sarcini de către copiii care nu au lucrat în aceste centre, pentru că, deşi se recomandă participarea copiilor la activităţile din toate centrele, acest lucru nu este întotdeauna posibil.

3.2.3.4. Activități outdoor, în aer liber, vizite, excursii tematice, etc.

Pe lângă activitățile tipice ale domeniului limbă și comunicare propunem organizarea și desfășurarea unor activităţi complementare ce pot fi folosite pentru crearea unor situații comunicative în care putem observa și evalua capacitățile și nivelul de dezvoltare a limbajului: plimbări în parc, unde copiii pot observa natura, recunosc aspecte specifice anotimpului, sesizează culori, forme şi zgomote din natură. Termenul de educaţie outdoor, poate include educaţia pentru mediu, activităţi recreative, programe de dezvoltare personală şi socială, drumeţii, aventură, pot fi organizate sub formă de: ateliere de creaţie, activităţi sportive, excursii, jocuri diverse, acţiuni practice. Educaţia outdoor oferă beneficii fizice, emoţionale, mentale ce asigură bunăstarea grupei – a copilului, crearea unui mediu relaxant și motivant, se bazează foarte mult pe participarea activă, maximizează procesul de învăţare, minimalizând constrângerea specifică şcolii, oferă o utilitate

practică imediată cunoştinţelor învăţate, se desfăşoară în contexte diferite având un cadru de învăţare şi un conţinut lejer, foloseşte metode care stimulează implicarea şi participarea, are o structură şi o planificare flexibilă, procesul învăţării este orientat spre participant, se bazează pe experiența participanților.

Educaţia outdoor facilitează pe de o parte procesul de învăţare al copiilor care întâmpină dificultăţi în acest sens, și totodată oferă diverse situații pentru a evalua unele capacități, comportamente, mai ales celor care în mod uzual întâmpină dificultăţi de învăţare și au un nivel scăzut de performanţă, să devină mai motivaţi, participanți activi în acest proces.

Putem cere să formuleze întrebări despre tot ce-i interesează, observații despre cele văzute, percepțiile lor. În cadrul acestor situații avem posibilitatea să apreciem nivelul de dezvoltare a vorbirii, a pronunției, a vocabularului activ, etc.

Ținând cont de toate tipurile de activitate desfășurate în grădiniță, în care integrăm elementele lingvistice, acte de vorbire în limba română nematernă sau desfășurăm activități de sine stătătoare de educarea limbajului și a comunicării în limba română nematernă, la finalul perioadei preșcolarității, putem să constatăm (în funcție de particularitățile individuale ale fiecărui copil, factor de mediu, factor de familie, factor de educație, factor financiar etc.) formarea anumitor comportamente descrise în curriculum observând următoarele finalități:

Tabelul nr.21. Finalități la finalul perioadei preșcolarității

La finalul **Grupei mici**, copilul va fi capabil (orientativ):	La finalul **Grupei mijlocii**, copilul va fi capabil (orientativ):	La finalul **Grupei mari**, copilul va fi capabil (orientativ):
• să recunoască și să reproducă sunete/unele grupuri de sunete specifice limbii române, rostite izolat şi în cuvinte; • să recunoască denumirea unor obiecte, ființe în modele de vorbire, însoțite de suport imagistic; • să distingă sensul global al unui enunț simplu și scurt, audiat, pe teme familiare, pe bază de repere/gesturi; • să reproducă simple poezii, cântece, pe teme familiare; •să îndeplinească instrucțiunile simple și scurte ale cadrului didactic privind activitatea cotidiană;	• să recunoască și să reproducă sunete/unele grupuri de sunete specifice limbii române, rostite izolat și în cuvinte; • să recunoască denumirea unor obiecte, ființe în modele de vorbire, articulate clar și rar, însoțite de suport imagistic; • să distingă sensul global al unui enunț simplu și scurt, audiat, pe teme familiare, pe bază de repere/gesturi; • să sesizeze informații concrete dintr-un enunț scurt și simplu, audiat, și să reacționeze verbal/ nonverbal potrivit contextului; • să denumească și să descrie, după repere, obiecte din universul apropiat; • să formuleze întrebări și răspunsuri pe baza modelelor de vorbire, în contexte familiare; • să prezinte informații elementare despre sine, obiecte, pe baza modelelor de vorbire; • să reproducă enunțuri scurte și simple/modele verbale, poezii, cântece, pe teme familiare;	•să recunoască și să reproducă sunete/unele grupuri de sunete, cuvinte în enunțuri simple și scurte, rostite clar și rar; • să recunoască denumirea unor cuvinte uzuale în enunțuri simple, articulate clar, însoțite de suport imagistic; • să distingă sensul global al unui mesaj simplu audiat/dialog, pe teme uzuale, pe bază de repere/ gesturi; • să sesizeze informații concrete dintr-un enunț simplu audiat și să reacționeze verbal/nonverbal potrivit contextului; •să denumească și să descrie după repere obiecte, ființe din universul apropiat; • să formuleze întrebări și răspunsuri scurte și simple în contexte uzuale; • să participe la dialoguri simple și scurte, utilizând formule de etichetă verbală specifice limbii române; • să prezinte, pe bază de repere, informații simple, înlănțuite logic, despre sine și alte persoane; • să reproducă enunțuri/poezii/ cântece scurte, pe teme uzuale;

	• să sesizeze și să îndeplinească instrucțiunile simple și scurte ale cadrului didactic privind activitatea cotidiană; • atenție pentru receptarea mesajelor orale în limba română în situații de comunicare familiare; • curiozitate pentru activitățile de învățare în limba română; • interes pentru utilizarea limbii române în situații de comunicare uzuale.	• să sesizeze și să îndeplinească instrucțiuni simple ale cadrului didactic privind activitatea cotidiană, manifestând ca atitudini specifice predominante; •atenție pentru receptarea mesajelor orale în limba română în comunicarea de zi cu zi; •interes și curiozitate pentru învățarea limbii române; • implicare în situații de comunicare uzuale și încredere în sine în procesul de comunicare; • atitudine pozitivă și respect pentru valorile culturii naționale.

GÂNDURI DE ÎNCHEIERE

Învățarea limbii române de către copiii naționalităților conlocuitoare constituie un drept și o îndatorire. Debutul timpuriu al acestei activități prin organizarea ei în grădiniță urmărește atât posibilitatea copiilor de a înțelege și de a se exprima în limba română cât și pregătirea pentru școală unde se rezervă un număr mai mare de ore.

Prin realizarea acestui ghid, am încercat să prezentăm principalele metode care sunt folosite și pot fi aplicate cu succes în predarea limbii române ca limbă nematernă la grădiniță, ținând cont de aspectele cunoscute din experiența didactică actuală, din care reiese că pentru preșcolarii care frecventează grupele cu predare în limbile minorităților, în perioada intrării lor la grădiniță, limba română se poate considera chiar o limbă străină. În ghid am evidențiat posibilitățile de adaptare a metodelor folosite în predare limbilor străine, precum și pe cele care le aplicăm la predarea limbii române ca a doua limbă pentru copiii naționalităților conlocuitoare.

Evidențiem că pentru îndeplinirea obiectivelor fixate prin programă este nevoie să se asigure o frecvență mai mare a acestor activități la fiecare grupă și adaptarea procedeelor de predare la nivelul lingvistic al copiilor, precum și la stilul de învățare al acestora.

Considerăm că nici una din metodele prezentate în ghid (în ordine aproximativ cronologică a apariției) nu și-a epuizat posibilitățile, însă ele trebuie cunoscute pentru a selecta procedeele utile și a ameliora unele cerințe exagerate. Nici o metodă nu are un avantaj absolut în orice condiții, așa că alegerea se face în funcție de condițiile concrete de lucru din fiecare grădiniță. De exemplu, fără o dotare corespunzătoare cu mijloace audio-vizuale nu se va putea spune că folosim „metoda audio-vizuală”. Procedee însă ale metodelor prezentate pot fi integrate într-o activitate de tip digital (o anumită activitate sau acțiune care implică utilizarea TIC) în care elementul esențial să-l constituie activizarea copiilor prin varietatea desfășurării ei.

Schimbarea frecventă a momentelor reprezintă o garanție a menținerii interesului pentru activitate. În loc să prezentăm 15-20 de minute un diafilm, putem să arătăm numai câteva imagini cheie pe care, prin dialog, să le exploatăm în vederea dezvoltării exprimării orale. De altfel, acestea sunt deprinderile de bază care trebuie formate în grădiniță: înțelegerea vorbirii și exprimarea orală. Ele se intercondiționează pe parcursul învățării, însă, la început, exprimarea orală depinde aproape exclusiv de antrenarea auzului fonematic și de aceea este esențial ca preșcolarul să audă cât mai mult limba română și în contexte diferite, creând situații de învățare diversificate.

Din metodele prezentate în ghid se poate alege varianta cea mai eficientă și cea mai rapidă în cazul trecerii imediate la experimentare și extindere în unitățile școlare existente.

Înțelegerea se realizează treptat și nu trebuie exagerată cunoașterea vocabularului (a sensului cuvintelor) pentru înțelegerea enunțurilor. O mare parte din ceea ce se aude este înțeleasă din context, chiar într-o etapă avansată de cunoaștere a limbii.

Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, adresat cadrelor didactice care predau la grupe de copii cu predare în limbile minorităților naționale, reprezintă o resursă cu sugestii și exemple de bune practici pentru îmbunătățirea procesului de învățare a limbii române. Acest ghid oferă o abordare detaliată, structurată și eficientă a modalităților de predare a limbii române ca limbă nematernă în grădiniță, susținând activitatea didactică a cadrelor didactice, îndemnându-le să cunoască, să investigheze, să planifice, să aplice, să observe și să evalueze preșcolarii, pentru a-i ajuta să-și dezvolte competențele de comunicare în limba română și să se integreze armonios în societatea multietnică a României.

Principalul scop în predarea/învăţarea unei limbi străine, nematerne constă în a-i ajuta pe cei cărora le predăm să comunice eficient. În selectarea activităţii sale cotidiene pentru activitățile de limbă și în limba română, cadrul didactic va utiliza două criterii de bază:

1. Propriile sale preferinţe (nici o activitate nu se va desfăşura la cote maxime, dacă cadrului didactic nu-i place);
2. Preferinţele copiilor, care depind de particularităţile de vârstă, de competenţele de limbă, interese, inventivitate, dexteritate şi gradul de implicare.

Orice educatoare trebuie să fie preocupată de activitatea sa şi de succesele preşcolarilor săi, propunând noi metode de abordare a procesului de învăţămînt. Fiecare apel la imaginaţie determină o implicare activă în desfăşurarea diferitelor tipuri de activitate şi va contribui la o asimilare temeinică a cunoştinţelor predate.

Trebuie să precizăm însă un aspect important în ceea ce privește importanța învățării în limba maternă. Învățarea în limba maternă, mai ales în perioadele timpurii ale vieții, reprezintă un fundament esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor. Limba maternă nu este doar un instrument de comunicare, ci și un mijloc prin care se transmite cultura, identitatea și tradițiile unei comunități. În etapele incipiente ale educației, accesul la învățarea în limba maternă permite formarea unei baze solide în ceea ce privește cunoașterea și înțelegerea lumii înconjurătoare. Copiii care au șansa să își dezvolte abilitățile lingvistice în limba maternă se simt mai încrezători în propriile lor capacități intelectuale și sociale.

În plus, privilegiul de a învăța limba națională sau o altă limbă decât cea maternă este o poartă către conectarea cu rădăcinile culturale ale unei națiuni. Limba națională este un element crucial al patrimoniului cultural, reflectând nu doar modul de exprimare, ci și valori, tradiții și istorie. Prin încurajarea învățării limbii române, se promovează un sentiment de apartenență și identitate națională. Educația în limba națională oferă copiilor nu doar cunoștințe, ci și o conexiune profundă cu diversitatea și moștenirea culturală a țării lor.

Dreptul de a învăța în limba maternă și în același timp și în limba națională este, prin urmare, o oportunitate inestimabilă și un drept fundamental al fiecărui om. Asigurându-ne că toți copiii care aparțin unei minorități au acces la educație în limba maternă, contribuim la promovarea diversității culturale și la întărirea coeziunii sociale. Este un demers esențial pentru crearea unei societăți în care fiecare individ se simte valorizat și înțeles, contribuind la construirea unui viitor în care diversitatea este privită ca o bogăție, nu ca o diferență.

Recomandăm cu încredere cadrelor didactice să utilizeze acest ghid metodologic ca instrument de lucru esențial în procesul de predare a limbii române ca limbă nematernă.

De asemenea, încurajăm formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul pedagogiei limbilor străine, nematerne și în dezvoltarea de competențe interculturale, astfel încât acestea să poată răspunde mai bine nevoilor specifice al preșcolarilor care frecventează o grupă cu predare în limbile minorităților naționale.

Considerăm că ghidul metodologic este o contribuție semnificativă la promovarea învățării și utilizării limbii române în rândul preșcolarilor care fac parte din minoritățile naționale din România și la construirea unui mediu educațional incluziv și respectuos față de diversitatea culturală și lingvistică a țării.

„A cunoaște multe limbi înseamnă să ai mai multe chei la o singură încuietoare”. (Wolter)

ANEXĂ 1

GLOSAR DE TERMENI

Termenul folosit	Descriere
Abilități	Capacitate dobândită de a realiza o sarcină. Prin abilitate (deprindere, îndemânare, pricepere și alte sinonime) se înțelege un ansamblu de elemente conceptuale, teoretice și practice rezultate în urma unui proces de învățare, al cărui scop final este efectuarea unei acțiuni în urma căruia se așteaptă realizarea și finalizarea unui anumit rezultat dorit. Pe scurt, abilitatea sau capabilitatea cuiva reprezintă totalul potențialităților sale de orice natură.
Abordarea curriculară	Abordarea curriculară urmăreşte, cu prioritate, optimizarea raporturilor de relaţionare organică şi de corespondenţă dintre componentele structurale ale curriculumului: finalități educaţionale, conţinuturi instructiv-educative, strategii de instruire, strategii de evaluare, timp şcolar, precum şi între acţiunile de predare, învăţare şi evaluare subordonate finalităţilor educaţionale.
Activitate didactică de sine stătătoare având conţinuturi integrate	Activitate didactică de sine stătătoare, având conţinuturi integrate, care articulează armonios conţinuturi referitoare la două sau mai multe domenii experienţiale.
Activitate integrată	Activitate integrată care include mai multe secvenţe didactice – situaţii de învăţare ale căror conţinuturi (ale două sau ale mai multor domenii experienţiale sau categorii de activitate) se articulează în jurul unui nucleu de integrare curriculară.
Activităţi de învăţare	Activităţi de învăţare (cu caracter orientativ) sunt modalităţi concrete şi diverse de organizare a activităţii educaţionale. Ele sprijină atingerea finalităţilor educaţionale și au un rol important în centrarea demersurilor didactice pe elev, în sprijinirea acestuia în cunoaştere.
Aptitudini	Aptitudinea se referă la predispoziţia individului de a efectua cu succes o anumită activitate. În psihologie, noţiunea de aptitudine este înţeleasă ca structură anatomică şi fizică moştenită, ce se dezvoltă sub influenţa mediului social, al exersării şi al activităţii personale.
Ariile curriculare	Ariile curriculare reprezintă grupaje/ combinări de discipline de învăţământ, funcţie de dominantele lor educaţionale, de compatibilitatea dintre ele. Ariile curriculare în învăţământul preşcolar – 5 domenii experienţiale: Estetic şi creativ, Om şi societate, Limbă şi comunicare, Ştiinţe, Psihomotric
Atitudine	Atitudinea este o dispoziție de bază care, cu alte influențe, contribuie la determinarea unei varietăți de comportamente în raport cu un obiect sau o clasă de obiecte și care include afirmarea convingerilor și sentimentelor despre acesta și asupra acțiunilor de atracție sau respingere.
Autoevaluarea	Autoevaluarea ca fiind capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competentele și performanțele școlare proprii, la propria sa persoana în general.

Auxiliare didactice	Materiale suport elaborate în sprijinul profesorilor și al elevilor, pentru implementarea adecvată și eficientă a curriculumului național. Această categorie de auxiliare poate include: culegeri de texte/cântece, culegeri de exerciții/probleme, culegeri de teste/itemi de evaluare, pachete de fișe de activitate independentă, caiete de muncă/activitate independentă etc, care pot fi prezentate în format tipărit sau în format electronic/digital;
Capacități	Termenul se referă la resursele și la aptitudinile pe care le are o persoană, entitate sau instituție, pentru a efectua o anumită activitate sau misiune.
Ciclurile de învăţământ/ ciclurile de şcolarizare/ ciclurile şcolare/ treptele de şcolaritate	Ciclurile de învăţământ/ciclurile de şcolarizare/ciclurile şcolare/ treptele de şcolaritate reprezintă structuri ierarhizante în plan vertical, diacronic, care explicitează perioada şcolarităţii (ca şi ciclurile curriculare şi ca şi nivelurile de învăţământ) într-un sistem educaţional.
Competenţa	O competență se manifestă printr-un set de **atitudini** față de sarcina asociată și care, prin motivație și interese, angrenează ansamblul de **abilități** și **cunoștințe**, respectiv seturile de capacități cognitive, emoționale și fizice care pun în acțiune comportamente specifice, contextualizate de sarcină și rol.
Comportament	Comportamentul este o manifestare observabilă și măsurabilă la o persoană, o secvență organizată de acțiuni, este manifestarea externă a unei competențe.
Conţinuturile instrucitv-educative	Conţinuturile instructiv-educative sunt valorificate în didactica modernă ca vehicule de formare a unor competenţe funcţionale, ca instrumente de vehiculare cognitivă, de accesare şi procesare activă şi formativă a informaţiilor.
Curriculum	Un curriculum este un plan de acţiune pedagogică mai larg decât o programă de învăţământ: el cuprinde în general, nu numai programele pentru diferitele discipline de studiu, ci şi o definire a finalităţilor educative vizate, o specificare a activităţilor de predare şi de învăţare pe care le implică şi indicaţii precise privind maniera în care vor fi evaluate învăţământul realizat sau elevii.
Deontologia	Deontologia reprezintă totalitatea normelor de conduită şi a obligaţiilor etice referitoare la o profesiune.
Deprinderile	Deprinderile reprezintă un grad superior de interiorizare a cunoştinţelor, a structurilor de limbă, a deprinderilor de limbă, prin exersare. Ele pot fi receptive (deprinderea de lectură, de decodare a mesajului) şi productive (deprinderea de scriere şi vorbire). Se concretizează în folosirea sau activarea „mai puţin controlată” a unor norme, informaţii deja însuşite şi exersate.
Design educaţional	"Design educaţional", prin care se înţelege actul de a anticipa, de a prefigura demersul didactic într-o modalitate operaţională, în termeni care să îl facă traductibil în practică şi care să evidenţieze atât dimensiunea instructivă, cât şi cea educativă a procesului didactic.
Didactica limbii	Didactica limbii (sinonim parţial cu „didactica specialităţii”, „lingvistică aplicată”, „lingvo-didactică”, „pedagogia specialităţii”, „metodologia limbii”, „metodica specialităţii”, „tehnologia didactică”, „didactica comunicării”, „didactica predării limbii”, „glotopedagogie”) desemnează acel subdomeniu al ştiinţelor educaţionale care studiază predarea-învăţarea limbilor, în general,

	şi al unei limbi, în special. Are în vedere achiziţia competenţei de comunicare într-o limbă, prin raportare la factorii ce ţin de personalitatea elevului şi a profesorului, la demersurile tipice de învăţare, la socializarea-individualizarea prin/în limbă, la formele specifice ale educaţiei interculturale etc.
Dimensiuni de dezvoltare	Dimensiunile de dezvoltare reprezintă câmpuri de formare de natură transversală, concretizate în seturi de rezultate ale învățării care pot fi utilizate flexibil și transferate în rezolvarea unor categorii largi de probleme care implică: procesarea de informație și înțelegerea realității (domeniul dezvoltării cognitive și al cunoașterii lumii), comunicare (domeniul dezvoltării limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii), interacțiunea socială și expresie emoțională (domeniul dezvoltării socio-emoționale), motricitae și abordarea acțională (domeniul dezvoltării fizice, a sănătății și a igienei personale), respectiv angajarea strategică a unor capacități și atitudini favorabile învățării (domeniul capacități și atitudini față de învățare).
Docimastica	Docimastica este tehnica examenelor.
Docimologia	Docimologia este știința ce are ca obiect studiul sistematic al examenelor, în special a sistemelor de notare si a comportamentului examinatorilor și a celor examinați.
Domeniile de dezvoltare	Domeniile de dezvoltare sunt diviziuni convenționale ale categoriilor de achiziții care asigură evoluția copiilor.
Evaluarea didactică	Evaluarea didactică este, în linii generale, un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe, prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare de „etalon”.
Experiența de învățare	Experienţa de învăţare reprezintă o componentă a structurii curriculumului, care se referă la modalitatea personalizată de interiorizare a situaţiei de învăţare, la trăirea personală generată de o situaţie de învăţare, trăire care se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii (achiziţii)
Finalitățile educației timpurii	Vizează o serie de aspecte care se constituie în premise ale competențelor-cheie ce urmează a fi formate, dezvoltate și diversificate pe traseul școlarizării ulterioare: descoperirea de către copil a propriei identităţi, exersarea autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; exersarea abilităţilor sociale, prin interacţiuni cu alţi copii și cu adulții; încurajarea curiozității, a atitudinii active și a explorării mediului apropiat/familiar, ca bază pentru experiențele autonome de învățare; achiziționarea de cunoștințe, capacități și deprinderi, atitudini necesare la intrarea în școală şi pe tot parcursul vieții.
Formele de organizare a activităţii elevilor	Formele de organizare a activităţii elevilor reprezintă modalităţile specifice de proiectare şi realizare a interacţiunilor profesor-elevi, de instituire și promovare a anumitor tipuri de colaborare între aceştia, în conformitate cu finalităţile educaţionale urmărite.
Formele de organizare a procesului instructiv-educativ/activităţii instructiv-educative	Formele de organizare a procesului instructiv-educativ/activităţii instructiv-educative reprezintă structura organizatorică, respectiv cadrul organizatoric de desfăşurare a activităţilor educaţionale formale şi neformale, ansamblul modalităţilor specifice şi operaţionale de derulare a acestui proces.

Gândirea critică	Gândirea critică este o strategie mentală, o reflecţie analitică asupra unor idei, gânduri, informaţii. Reprezintă un tip de structurare evaluativ a faptelor, fenomenelor etc. prin combinarea informaţiilor existente cu scopul de a obţine un răspuns obiectiv, o decizie eficientă.
Gândirea reflexivă	Gândirea reflexivă este o formă a gândirii abstracte, implicând analiza critică, autoanaliza şi restructurarea creativă a informaţiilor, ideilor, gândirilor despre fapte, evenimente. Formarea gândirii reflexive permite o mai mare abilitate de adaptare la schimbări şi flexibilitate în rezolvarea problemelor.
Ghid metodologic	Îndrumător
Idealul educaţional	Idealul educaţional desemnează modelul de personalitate dorit într-o anumită epocă istorică, într-un anumit context socio-cultural. Raportându-se la aşteptările de perspectivă ale societăţii, idealul educaţional defineşte elementele specifice ale dimensiunii psiho-pedagogice în dezvoltarea personalităţii. Idealul educaţional se transpune în scopurile, precum şi în obiectivele generale şi speciale ale procesului de învăţământ.
Instrumentele de verificare	Instrumentele de verificare se referă la ansamblul tehnicilor si procedeelor concrete de recoltare a informațiilor referitoare la nivelul performanțelor școlare ale elevilor si se prezinta sub forma verificarilor curente, referatelor, testelor docimologice, examenelor etc.
Însușiri personale	Însușirile sunt trăsăturile sau calitățile unei persoane, care îi definesc comportamentul și personalitatea. Acestea pot fi pozitive sau negative și pot influența modul în care o persoană interacționează cu ceilalți și cu lumea în general.
Învățare	În sens comun, termenul învăţare desemnează procesul de achiziţie mnezică, asimilarea activă de informaţii (cunoştinţe), formarea de operaţii intelectuale, deprinderi motorii şi atitudini. Definim învăţarea prin rezultatele acesteia: cunoştinţe, operaţii intelectuale, deprinderi motorii etc., ceea ce nu ne spune mare lucru despre procesul învăţării ca atare, despre modul în care achiziţiile sânt câştigate.
Lizibilitatea	Lizibilitatea se referă la corpusul lingvistic al textului, adică la specificul vocabularului folosit, la ponderea cuvintelor din vocabularul fundamental şi din masa vocabularului, precum şi la indicii textuali. Datele cercetărilor recente dovedesc că înţelegerea textelor narative sau ale celor dialogate se realizează mai uşor decât ale celor descriptive, iar textele narative sunt considerate mai accesibile decât cele informative.
Metodă	Toate formele predării şi învăţării orientate pe teme şi pe competenţe şi care ţin seama de condiţiile de învăţare.
Metoda audio-lingvală	Metoda audio-lingvală este o metodă de predare-învăţare a limbilor (cunoscută în special din jurul anilor 1950) care accentuează importanţa modelului lingvistic autentic şi contactul cu acesta. Mijoacele audio-vizuale, laboratoarele lingvistice, dar şi modelul de limbă oferit de profesor vor deveni puncte de plecare în exersarea înţelegerii mesajului transmis, a vorbirii apoi a lecturii şi scrierii.
Metoda directă	Metoda directă reprezintă o metodă de predare a limbilor, răspândită la începutul secolului al XX-lea prin studiile lui Harold E. Palmer, dar şi ale lui Robert Lado. Susţine eficienţa învăţării

	limbii prin contactul direct cu modelele de limbă, urmându-se momentele achiziţionale ale limbii materne, adică trecerea de la înţelegerea intenţiilor comunicaţionale, a semnificaţiei la însuşirea normelor metalingvistice.
Metodele de verificare	Metodele de verificare sunt structurate fie în funcție de modalitățile concrete de obiectivare a performanțelor școlare ale elevilor (orale, scrise, analiza produselor activitatii) fie în raport cu gradul de specificitate al direcționării sarcinii (verificare nediferențiată, verificare individualizată).
Metodologie didactică	Prin metodologie didactică se înţelege în general sistemul metodelor utilizate în procesul de instruire, metode bazate pe o concepţie unitară despre actul predării şi învăţării, pe principiile şi legile care stau la baza acestora.
Mijloacele de învăţământ	Definim mijloacele de învăţământ ca fiind ansamblul materialelor naturale (obiecte din realitatea înconjurătoare în forma lor naturală - minerale, plante, animale, aparate, utilaje, instalaţii, maşini etc.) sau realizate intenţionat (modele, planşe, hărţi, manuale, cărţi, fişe de lucru, chestionare, teste, portofolii, instalaţii pentru laboratoare fonice, jocuri didactice, simulatoare didactice, mijloace tehnice de instruire etc.), care sprijină realizarea activităţilor instructiv-educative, respectiv activitatea de învăţare a elevilor, activitatea de predare a cadrelor didactice şi atingerea obiectivelor specifice acestor activităţi.
Modelul comunicativ-funcţional	Modelul comunicativ-funcţional, teoretizat în literatura anglo-saxonă în jurul anilor 1970, susţine paradigma achiziţională care îşi propune formarea competenţei de comunicare şi a celei culturale prin exersarea contextuală a limbii.
Nevoi educaționale	Analiza nevoilor educaţionale presupune identificarea, deopotrivă, a trebuinţelor şi aşteptărilor obiective (derivate din analiza situaţiei-ţintă în care se va derula acţiunea educaţională, ele putând fi stabilite şi în absenţa subiecţilor educaţiei) şi subiective (exprimate chiar de către educabili).
Nivelul fonetic	Este alcătuit din sunete articulate.
Nivelul lexical	Integrează nivelul morfologic și se integrează în nivelul sintactic. Alcătuit din unități lexicale: cuvintele
Nivelul morfologic	Integrează nivelul fonetic și se integrează în nivelul lexical.Este alcătuit din unități morfematice: morfem. Morfemul este cea mai mică unitate din structura morfologică a cuvântului, are sens.
Nivelul sintactic	Integrează nivelul lexical și se integrează într- un nivel superior, care conține situații de comunicare concrete. Este alcătuit din unități sintactice: grupuri sintactice sau enunțuri. Enunțul se compune din cuvinte: Exemplu de enunț: Fiecare copil merită o poveste.
Nivelurile de învăţământ/ nivelurile de şcolaritate	Nivelurile de învăţământ/ nivelurile de şcolaritate reprezintă structuri ierarhizate în plan vertical, diacronic, care explicitează perioada şcolarităţii (ca şi ciclurile de învăţământ şi ca şi ciclurile curriculare), într-un sistem educaţional.
Noile Tehnologii Informaţionale (NTI)	Noile Tehnologii Informaţionale (NTI) – sintagmă care desemnează noi forme de comunicare şi transmitere a informaţiei, instrumente de prezentare multimedia etc., care permit un grad ridicat de interactivitate.

Performanța	Rezultatul obținut prin învățare constituie performanța - ansamblul de caracteristici observate și măsurate ale comportamentului manifest într-o situație.
Performanța școlară	Performanța școlară se definește ca fiind gradul de eficienta al comportamentului școlar într-o anumită situație educațională, eficiența ce rezulta din mobilizarea resurselor cognitive si afectiv-motivationale ale elevului în situația confruntării cu un anume tip de sarcina școlară.
Planificarea calendaristică	Document managerial (al profesorului ca manager al clasei) alcătuit de cadrul didactic, ce urmăreşte corelarea (în funcţie de specificul conţinuturilor, caracteristicile clasei de elevi etc) elementelor programei cu timpul optim pentru parcurgerea acestora pe parcursul unui semestru al unui an şcolar. În educația timpurie (nivel antepreșcolar și preșcolar) planificarea calendaristică (anuală/modulară) este concepută după domeniile de dezvoltare ale curriculumului pentru educaţie timpurie 2019.
Predarea	În didactica modernă, predarea este definită în strânsă relaţie cu obiectivele ei fundamentale. Astfel, a preda (în sens didactic) înseamnă a organiza şi dirija experienţe de învăţare şcolară.
Priceperile	Priceperile desemnează abilitatea individului de a înţelege, de a folosi în mod conştient cunoştinţele de limbă, aplicându-le în condiţii variate (ex: abilitatea de a aplica normele ortografice în etapa iniţială a învăţării unei limbi).
Procedeu	Procedeele sunt definite drept tehnici limitate de acţiune, componente particulare în cadrul metodelor.
Proces de învățământ	Descrierea procesului de învăţământ comportă în principal două planuri: abordarea sistemică, mai exact raportarea învăţământului la sistemul său integrator şi analiza componenţială şi funcţională a învăţământului, care include structura sa internă, componentele procesului de învăţământ şi, în final, principalele sale demersuri sau activităţi: predare – învăţare – evaluare.
Procesul de învățare	Procesul de învăţare defineşte modificarea (construcţia şi re-construcţia) unor structuri psihice, care se exprimă în comportamente sau prestaţii relativ stabile.
Produsele curriculare	Produsele curriculare reprezintă ansamblul documentelor normative şcolare oficiale şi neoficiale care structurează conţinuturile învăţământului şi care sunt valorificate ca instrumente de organizare a situaţiilor de învăţare şi de inducere/generare a experienţelor de învăţare.
Produsele curriculare auxiliare	Produsele curriculare auxiliare, respectiv auxiliarele curriculare, ghidurile metodice pentru cadrele didactice, materialele didactice de suport/ajutătoare, normele metodologice, îndrumătoarele pentru elevi, caietele de activitate independentă pentru elevi, soft-urile educaţionale, seturile multimedia, pachetele de învăţare reprezintă resurse care descriu modalităţile şi condiţiile de aplicare şi de monitorizare ale procesului currricular şi conţin sugestii metodologice, explicitând abordări flexibile şi deschise ale elementelor de conţinut şi stimulând, totodată, motivaţia pentru învăţare a elevilor.
Program de activitate integrată	Program de activitate integrată având conţinuturi articulate în jurul unui nucleu de integrare curriculară, care cuprinde o parte sau toate activităţile comune ale zilei şi o parte sau toate activităţile alese.

Proiectarea curriculară	Proiectare curriculară, care valorizează abordarea curriculară, sistemică şi perspectiva sistemică, integratoare asupra întregului proces educativ.
Proiectarea didactică	Proiectarea didactică reprezintă o acţiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora.
Proiectul de lecţie sau proiectul de activitate didactică	Proiectul de lecţie sau proiectul de activitate didactică este un instrument de lucru şi un ghid pentru profesor, el oferind o perspectivă de ansamblu, globală şi complexă asupra lecţiei; este un fel de scenariu al activităţii ce urmează a fi desfăşurată.
Reforma curriculară	Reforma curriculară reprezintă o componentă esenţială a reformei comprehensive a învăţământului, care reprezintă o inovare macroeducaţională, întrucât acţionează asupra macrosistemului, respectiv asupra tuturor componentelor structurale şi funcţionale ale învăţământului, vizând restructurarea lor integrală sau cvasiintegrală.
Reforma învăţământ	Reforma învăţământului reprezintă o inovare complexă, realizată la macronivel pedagogic, în condiţiile în care mutaţiile social-economice, culturale şi politice sunt atât de relevante, încât vechiul sistem educaţional devine necorespunzător şi este necesar să se echilibreze.
Rolul	Rolul desemnează totalitatea atribuţiilor, sarcinilor care îi revin unui statut. (Profesorul are de îndeplinit roluri ca: transmiţător de cunoştinţe, moderator al situaţiilor de învăţare, evaluator, organizator al învăţării, model de comunicare etc.)
Situația de învățare	Situaţia de învăţare reprezintă un element cheie al conceptului de curriculum, un context pedagogic configurat prin acţiunea conjugată şi convergentă a următoarelor categorii principale de elemente: obiectivele de învăţare formulate operaţional, conţinuturile învăţării, sarcina de învăţare, metodologia de predare-învăţare, metodologia de evaluare, resursele materiale ale mediului de instruire şi ale spaţiului de învăţare, caracteristicile contextului comunicării (didactice) şi ale contextului relaţional, resursele de timp.
Standardele docimologice	Standardele docimologice se referă la sistemul de referință, respectiv la seturile criteriale avute în vedere în cadrul operației de măsurare.
Statutul	Statutul indică locul ocupat de individ într-un sistem social, la un anumit moment.
Strategia didactică	Îmbinarea şi succesiunea, într-o activitate concretă a metodelor didactice Strategiile didactice sunt modele de interacţiune a metodelor, procedeelor, mijloacelor şi modurilor de instruire, ce implică o succesiune de operaţii raportate la obiective generale sau specifice în funcţie de anumite criterii: conţinut, particularităţi de vârstă, unitate de instruire etc.
Sugestii metodologice	Sugestii metodologice – sprijin pentru demersurile didactice.
Tehnologia didactică	Ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicaţie în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor

	cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare.
Tehnologia instruirii	Tehnologia instruirii reprezintă un mod sistematic de proiectare realizare şi evaluare a întregului proces de învăţare şi predare.
Tehnologiile Informaţionale şi de Comunicaţie (TIC)	Un ansamblu de instrumente şi resurse tehnologice digitale utilizate pentru a comunica, crea, difuza, stoca şi gestiona informaţia. Tehnologiile sunt bazate pe calculatoare, echipamente periferice digitale, transmiterea datelor pe bandă largă, internet. TIC este definit ca valori numerice a mijloacelor electronice şi a metodelor de funcţionare aplicate în realizarea activităţii educaţionale, relevate în formarea competenţelor profesionale.
Unitate tematică	O unitate tematică este organizarea unui curriculum în jurul unei teme centrale, este o serie de lecții care integrează subiectele din curriculum, cum ar fi matematica, știința, limba și comunicarea orală etc., care se leagă în tema principală a unității. Sunt cadre de referință care funcționează ca bază pentru planificarea și organizarea experienței de învățare și care iau în considerare subiectele unificatoare.
Valori şi atitudini	Valori şi atitudini – sunt inventare/seturi de finalităţi de ordin general, care nu pot fi exprimate în termeni de acţiuni sau comportamente observabile şi uşor evaluabile, la a căror dezvoltare contribuie disciplinele studiate. Sistemul de valori şi atitudini propriu unui obiect de studiu este determinant pentru formularea competenţelor generale şi a celor specifice.

ANEXA 2

PLAN DE ACTIVITATE/SCENARIU DIDACTIC (SECVENȚELE/ETAPELE ACTIVITĂȚII)- (MODEL)

Secvențele activității	**Timp**	**Ob. Op.**	**Conținutul învățării**	**Strategia didactică**			**Evaluare**
				Metode și tehnici didactice	Materiale și mijloace didactice	Forme de organizare a activității	
Momentul organizatoric	x min		**De exemplu**: Asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea activității: aerisirea sălii de grupă, aranjarea stațiilor de lucru, pregătirea materialul necesar pentru fiecare zonă.				
Captarea atenției	x min			conversația	Robot, marionete, obiecte, imagini etc.	frontal	De exemplu: observarea comportamentului copiilor interesul pentru obiectul de la care pornim activitatea
Anunțarea temei	x min			conversația	**De exemplu**: harta poveștii personaje și obiecte din povești	frontal	De exemplu: observarea comportamentului copiilor capacitatea de atenție
Dirijarea învățării	x min	O1 O2 O3 O4	**De exemplu**: în cazul în care mijlocul de realizare este Jocul didactic: Prezentarea jocului și a regulilor de joc Demonstrația jocului *Expunerea regulilor de joc* Jocul de probă Desfășurarea jocului	explicația explicația exercițiul etc.	De exemplu: harta poveștii personaje și obiecte din povești robot	frontal individual	De exemplu: observarea nivelului de atenție observarea atenției în timpul demonstrației răspunsul la întrebări de verificare observarea atenție copiilor pentru retenția regulilor de joc
Obținerea performanței	x min	O5	Complicarea jocului Provocări	problematizarea	Mijloace de învățământ	- frontal - individual - *în echipe*	
Încheierea activității	X min		În încheiere voi face aprecieri verbale generale și individuale nenominale asupra activității desfășurate.	conversația		frontal	aprecieri verbale generale și individuale nenominale

LISTĂ DE ABREVIERI

CECRL – Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare

CCD-HR – Casa Corpului Didactic „Apáczai Csere János”, Harghita

CFCLM - Centrul pentru Formarea Continuă în Limba Maghiară, Oradea

CV – Companion Volume

CLIL - Content and Language Integrated Learning

IL – interlimbă

L1 – prima limbă

L2 – limba a doua

LN – limba naturală

LS – limba străină

LȚ – limba-țintă

ML – microlimbă

RLM – română ca limbă maternă

RLS – româna ca limbă străină

RLMN – româna ca limbă nematernă

CET-2019 – Curriculum pentru educație timpurie-2019

RFÎDT - Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani

ADP – Activități de dezvoltare personală

ALA – Activități liber alese

ADE – Activități pe domenii experiențiale

DLC – Domeniul limbă și comunicare

Rt – Rutine

ÎD – Întâlnirea de dimineață

BIBLIOGRAFIE

A. *Bibliografie*

1. Barbăneagră, A., (coord.) [et al.], Cutasevici, A., Crudu, V., Grîu N., (coord). (2020). Limba şi literatura română. Curriculum naţional. Clasele 5-9. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare pentru instituţiile de învăţământ cu predare în limbile minorităţilor naţionale. Lyceum. Editura Tipografia Centrală, Chişinău.
2. Barbăneagră, A., Cucu, L., Iordăchescu,I., [et al.]; coord. naţ.: Cutasevici,A., [et al.]. (2018). Ghid de implementare a curriculumului la limba română pentru instituţiile de educaţie timpurie cu program în limbile minorităţilor naţionale. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării a Republicii Moldova. S. n. F.E.-P. Tipografia Centrală, Chişinău.
3. Arieșan-Simion, A-C., (2022). Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină Nivelul A1. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj.
4. Allport, G.W., (1965). Pattern and Growth in Personality. Editura Holt, Rinehart & Winston, New York.
5. Apeltauer, E., Hoppenstedt, G., (2010). Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Editura Bildungsverlag EINS, Köln.
6. Balaci, M. C., Păcurar, A.-M., coordonatori (2019). *Logopedia și logopedul - deschidere spre comunitate*. Ghid de activități/exerciții pentru dezvoltarea auzului fonematic, consolidarea și automatizarea sunetelor. CJRAE Hunedoara, Deva.
7. Barbăneagră, A., Cucu, L., Zavadschi, A., [et al.]; (2020). *Învăţarea simultană a limbilor română şi găgăuză.* Suport didactic pentru instituţiile de educaţie timpurie cu program în limbile minorităţilor naţionale. Asociația Naţională a Trainerilor Europeni din Moldova (ANTEM), Chişinău.
8. Bărbuță I., Callo T., Constantinovici E. et al. (2003). *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului, Chișinău.
9. Bocoș, M.-D. (2020), *Teoria și metodologia curriculumului*, Curs elaborat pentru PIPP, Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj Napoca.
10. Callo, T. (2014). *Pedagogia practică a atitudinilor*, Editura Litera, Chișinău.
11. Carroll, J. B., (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), Individual differences and universals in language learning aptitude Rowley, MA: Newbury House.
12. Cerghit, I., (2006). *Metode de învăţământ*. Editura Polirom, Iaşi.
13. Chiș, V. (2020). *Fundamentele pedagogiei*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
14. Cucoş, C., (2001). *Pedagogia generală* (II.).Editura Polirom, Iaşi.
15. Dăncău, I. S. (2015). *Jocul de rol și dramatizarea – contribuții la dezvoltarea limbajului verbal și non-verbal la nivel preșcolar*. Editura Gabriel 2005 S.R.L., București.
16. Elena Platon, Diana Viorela, Burlacu Ioana, Silvia Sonea. (coord).(2011). *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar RLNM*: P1- ciclul primar. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
17. Erika Mária Tódor, (2020). *Predarea-învăţarea limbii române ca limbă nematernă: o alternativă a lingvisticii aplicate*. Editura Scientia, Cluj-Napoca.
18. Flaiser M. (2013). *Primii paşi în învăţarea limbii române/The first steps in learning the Romanian language/Les premiers pas dans l'apprentissage de la langue roumaine.* Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.
19. Glava, A. (2021). *Educație timpurie* - Curs elaborat pentru PIPP. Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj Napoca.

20. Glava, A., (2002). *Introducere în Pedagogia Preşcolară*. Editura Dacia, Cluj-Napoca.
21. Glava, A., (2022). *Educație timpurie* – suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca.
22. Jeremy Harmer. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. Editura Longman, London.
23. Joiţa, E., (2008). *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. Editura Arves, Craiova.
24. Jucan, D. (2021). *Teoria și metodologia instruirii*, Curs elaborat pentru PIPP, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj Napoca.
25. Luchianenco, L., (2021). *Instrumente didactice aplicate în activitatea cu preșcolarii cu cerințe educaționale speciale. Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective*. Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii. Vol. 1. Republica Moldova, Chișinău.
26. Mehisto, P., Frigols, M.-J., Marsh, D., (2008). Uncovering CLIL: *Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Editura Macmillan Education, Oxford.
27. Mocanu, L., (2020). *Teorii şi metodologii avansate în didactici particulare*. *Dezvoltarea limbajului şi comunicării*. Suport de curs; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău, Catedra „Pedagogie preşcolară, educaţie fizică şi dans". S. n., Editura Tipografia UPS „I. Creangă", Chişinău.
28. Norel, M., (2008). *Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicaţii asupra politicilor educaţionale şi a dialogului multicultural*. In: Horváth István – Tódor Erika Mária, O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Editura Limes, Cluj-Napoca.
29. Norel, M., (2010). *Metodica predării limbii şi literaturii române în învăţământul primar,* Brașov.
30. Oboroceanu, V., (2020). *Constante și variabile istorice ale conceptului de atitudine* CZU: 37.018.8, In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Educație preșcolară și primară Vol. 4. Republica Moldova, Chișinău.
31. Oprea, C. L., (2009). *Strategii didactice interactive - repere teoretice și practice*. Ediția I In. 2006, Ediția a II-a In. 2007, Ediția a III-a revizuită și adăugită, In. 2008, Ediția a IV-a. Editura Didactica si Pedagogica, București.
32. Păcurari, O., (coord.). (2003). *Strategii didactice inovative*. Editura Sigma, București.
33. Platon, E., Sonea, I., Vasiu, L., Vîlcu, D., (2014). *Descrierea minimală a limbii române*. *A1, A2, B1, B2*. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
34. Platon, E., Burlacu, D. V., Sonea, I. S., (2011). *Procesul de predare-învăţare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar* - RLNM: P1- ciclul primar. Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca.
35. Platon, E., Sonea, I., Vasiu, L., Vilcu, D., (2023). *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Ediția a III-a. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
36. Platon, E, Burlacu, D. V. S., Ioana S., (2011). *Procesul de predare învăţare a RLNM la ciclul gimnazial*, Cluj Napoca.
37. Platon, E., (2009). *Repere pentru delimitarea nivelurilor de competență lingvistică în RLS*. În vol. Limba română – abordări tradiționale și moderne. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
38. Stan, C., (2021). *Teoria și metodologia evaluării didactice*. Curs elaborat pentru PIPP. Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca.
39. Ştefan, M., (2003). *Teoria situaţiilor educative*. Editura Aramis Prut S.R.L., Bucureşti.
40. Solcan, A., Guzun, M. [et al.]. Ig. Racu, C., Perjan, G., Topor (coord. şt., col. red) (2014). Prognozarea social psihologică a situației comunicative la lecția de limbă străină In: Probleme ale științelor socioumanistice şi modernizării învăţământului. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion vol. 2. S. n. Creangă". Tipografia Universitatea Pedagogică „Ion Creangă", Chișinău.

41. Tămăian, I., (coord). Iliescu, G., Tiutiu, G., (2022). *Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile de predare în limba maghiară filiera vocațională*, profil pedagogic. Clasa a XI-a. Editura Art Klett, București.
42. Tódor, E.-M., (2020). *Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate*. Editura Scientia, Cluj Napoca.

B. *Manuale și materiale auxiliare pentru limba română ca limbă străină:*

1. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning.* Editura Cambridge University Press, Cambridge.
2. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J., (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Editura Macmillan Education, Oxford.
3. Platon, E., Sonea, I., Vîlc, D., (2019). *Manual de limba română ca limbă străină (RLS): A1-A2.* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
4. Platon, E., (2009). *Repere pentru delimitarea nivelurilor de competență lingvistică în RLS. În vol. Limba română – abordări tradiționale și moderne.* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
5. *Playing CLIL. Învăţarea integrată de conţinut şi limbă inspirată de pedagogia jocului*. Proiect finanţat de Uniunea Europeană. NO: 543143-LLP-1-2013-DE-KA2-KA2MP.
6. Popovici, A., Necula, G.A., (coord.), (2016). *Ghid pentru implementarea metodologiei CLIL în învăţământul primar*. Lucrare elaborată sub egida Universităţii „Dunărea de Jos”, Galaţi, România, în colaborare cu Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chişinău.

C. *Articole:*

1. Codreanca, L., (2017). *Ecologia limbii*. articol în REVISTA LIMBA ROMÂNĂ, Nr. 5-6, anul XXVII, Sociolingvistică. Chișinău.
2. Costa, A., Sebastián-Gallés, N., (2014). *How does the bilingual experience sculpt the brain?*
3. Cutcovschi, L., (2017). *Dialogul – unitate fundamentală a comunicării umane* în revista Univers Pedagogic. Nr. 2 (54).
4. Garcia, L., N., Guerrero-Mosquera, C., Colomer, M., Sebastian-Galles, N., (2018). Evoked and oscillatory EEG activity differentiates language discrimination in young monolingual and bilingual infants (Free PMC article). https://www.nature.com/articles/s41598-018-20824-0
5. Ghergut, L., (1973). *Atitudine şi personalitate*, Revista de psihologie, nr. 4, Chișinău.
6. Hadîrcă, M., Dr. Straistari-Lungu, C., (2018). *Educaţia plurilingvă şi modelul pedagogic de învăţare a limbilor străine în educaţia timpurie.* Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Modelul pedagogic de învăţare a limbilor străine în educaţia timpurie (ÎLSET).
7. Kepinska, O., Caballero, J., Oliver, M., Marks, R., A., Haft, L., S., Zekelman, L., Kovelman, I., Uchikoshi, Y., & Fumiko, H., (Pub. Date 2023-02-02). *Language combinations of multilingual are reflected in their first-language knowledge and processing Scientific Reports* (IF 4.996), DOI:10.1038/s41598-023-27952-2
8. Mikes, M., (2002). *A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztése az óvodában*. In: Iskolakultúra, Pécs.
9. Polonyi T., Mérő D., (2007). *A sikeres nyelvtanulást befolyásoló tényezők. Alkalmazott pszichológia*. IX. évf. (2), Budapest.

10. Singer, M., (2003). *Realizarea unui curriculum centrat pe competențe – o provocare asumată*. În: Revista de Pedagogie. Institutul de Științe ale Educației, București.
11. Solcan, A., Guzun, M., (2014). *Prognozarea social psihologică a situației comunicative la lecția de limbă străină.* In: Probleme ale științelor socioumanistice şi modernizării învățământului. Materialele conf. științifice anuale a profesorilor şi cercetătorilor. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"; coord. şt. Ig. RACU, col. red. Perjan, C., Topor, G., Solcan, A., [et al.]: [in 2 vol.]. S. n. Tipografia Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", vol. 2, Chișinău.
12. Probleme specifice ale îmbogățirii vocabularului în limba română la elevii din școlile cu predarea în limba maghiară. EDICT – Revista educației (ISSN 1582 – 909X). 27 august 2022. Hajnal Egyed. Școala Gimnazială Fülöp Áron, Feliceni (Harghita), România. https://edict.ro/probleme-specifice-ale-imbogatirii-vocabularului-in-limba-romana-la-elevii-din-scolile-cu-predarea-in-limba-maghiara/ accesat la 09.09.2022
13. https://www.nature.com/articles/s41598-023-27952-2
14. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4295724/
15. https://www.nature.com/articles/s41598-018-20824-0 accesat la 6.02.2023

D. Documente privind politicile lingvistice europene:

1. 323961/ERC_/European Research Council/International
2. Moldovan, V., Pop, L., Uricaru, L., (2002). Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină, Strasbourg, Consiliul Europei. Lucrare promovată prin Proiectul Limbilor Moderne elaborat de Consiliului de Cooperare Culturală al Consiliului Europei, Departamentul de Limbă, Cultură şi Civilizaţie Românească Facultatea de Litere, Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca şi Institutul Limbii Române Ministerul Educaţiei şi Cercetării Bucureşti.
3. „Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România" - Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020
4. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL). Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educaţie „Studierea limbilor și cetăţenia europeană"; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003, F.E.-P. Tipografia Centrală.
5. Companion Volume 2018: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors, Strasbourg, Council of Europe.
6. Ghid de implementare a curriculumului la limba română: pentru instituţiile de educaţie timpurie cu program în limbile minorităţilor naţionale. (2018), Alexandra Barbăneagră, Lucia Cucu, Iulia Iordăchescu [et al.]; coord. naţ.: Angela Cutasevici [et al.]; Min. Educaţiei, Culturii şi Cercetării a Republicii Moldova. Chişinău: S. n. F.E.-P. Tipografia Centrală.
7. Recomandările de la Nürnberg privind învăţarea timpurie a limbilor străine.
8. van Ek, J. A., și Trim, John L.M., (1975). Systems Development in Adult Language Learning: TheThreshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults., Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France, Threshold Levels and the Common European Framework of Reference.
9. 323961/ERC_/European Research Council/International

10. Moldovan, V., Pop, L., Uricaru, L., (2002). Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină, Strasbourg, Consiliul Europei. Lucrare promovată prin Proiectul Limbilor Moderne elaborat de Consiliului de Cooperare Culturală al Consiliului Europei, Departamentul de Limbă, Cultură şi Civilizaţie Românească Facultatea de Litere, Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca şi Institutul Limbii Române Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Bucureşti.
11. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECRL) Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educaţie „Studierea limbilor și cetăţenia europeană"; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., (2003) F.E.-P. "Tipografia Centrală".
12. Companion Volume 2018: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The CEFR Companion Volume with New Descriptors, Strasbourg, Council of Europe.
13. Ghid de implementare a curriculumului la limba română: pentru instituţiile de educaţie timpurie cu program în limbile minorităţilor naţionale. (2018), Alexandra Barbăneagră, Lucia Cucu, Iulia Iordăchescu [et al.]; coord. naţ.: Angela Cutasevici [et al.]; Min. Educaţiei, Culturii şi Cercetării a Republicii Moldova. – Chişinău: S. n. F.E.-P. Tipografia Centrală.
14. Recomandările de la Nürnberg privind învăţarea timpurie a limbilor străine
15. van Ek, J. A. și Trim, John L.M., (1975). Systems Development in Adult Language Learning: TheThreshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults., Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France, Threshold Levels and the Common European Framework of Reference

E. Dicționare:

1. Academia Română. (2016). Dicționarul explicativ al limbii române. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti". Ediția a III-a. Editura Univers Enciclopedic, București.
2. Academia Română. (1996). Dicționarul explicativ al limbii române. Institutul de Lingvistică. Ediția a II-a. Editura Univers Enciclopedic, București. https://dexonline.ro/

F. Documente de referință

1. Legea Educației Naționale nr. 1/2011 actualizată și republicată.
2. Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023, O.M.E. nr.6072/2023 din 31 august 2023.
3. Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019 privind aprobarea Curriculumului pentru educaţie timpurie
4. OM 5596/16.12.2019 privind aprobarea traducerii din limba română în limba maghiară a Curriculumului pentru educație timpurie
5. Ordin de ministru 3851/2010 - Repere Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani.
6. Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educație timpurie, 2019.

G. Surse digitale:

1. https://manualedigitaleart.ro/biblioteca/art-metodica-romana-minoritati-11-2022 **accesat la 5.11.2023**
2. https://www.cambridgeenglish.org/ro/Images/126130-cefr-diagram **accesat la 14.11.2022**

3. https://dokumen.tips/documents/descrierea-minimalf-a-limbii-romne-a1-a2-b1-f-cu-nonalanf-noile-denumiri.html?page=2 **accesat la 15.11.2022**
4. http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/09/Descrierea-minimala-a-limbii-romane-12-IULIE-2016.pdf **accesat la 14.11.2022**
5. https://www.ilr.ro/wp-content/uploads/nivel_prag.pdf **accesat la 11.11.2022**
6. https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-RO.pdf **accesat la 9.11.2022**
7. http://www.playingclil.eu/wp-content/uploads/2015/12/handbook_short_RO.pdf **accesat la 7.11.2022**
8. http://ismb.edu.ro/documente/invatamant/prescolar/2019/adresa_MEN_38407_01_10_2019.pdf **accesat la 7.11.2022**
9. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/58471 **accesat la 11.08.2023**
10. https://dexonline.ro/sursa/dex09 **accesat la 11.08.2023**
11. https://c.wgr.de/f/onlineanhaenge/files/046cb719c9a7c30f5b335cc6719a0d8a471135b62cc442a57c13aa0049be6f0e.pdf **accesat la 14.02.2023**
12. https://arbeitsblaetter.stangltaller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/default.shtml#Modell **accesat la 7.02.2023**
13. https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/cognitive-science-language.htm **accesat la 15.02.2023**
14. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29426859/ **accesat la 16.02.2023**
15. https://www.nature.com/articles/s41598-023-27952-2 **accesat la 9.02.2023**
16. https://www.goethe.de/ins/ro/ro/spr/unt/kum/nue.html **accesat la 8.02.2023**
https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3446 **accesat la 10.02.2023**
17. https://limbaromana.md/index.php?go=numar&n=84 **accesat la 11.02.2023**
18. https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf **accesat la 5.05.2023**
19. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/238-243_5.pdf **accesat la 1.03.2023**
20. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989 **accesat la 6.03.2023**
21. http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/P1_editura.pdf **accesat la 13.03.2023**
22. https://ibn.idsi.md/ro/cautare?find=37.015%3A373.24%2B376.1 **accesat la 16.03.2023**
23. www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/gradinita/Strategii-didactice-specifice-14375.php **accesat la 3.03.2023**
24. https://www.siaedu.ro/ **accesat la 10.03.2023**
25. https://www.preferatele.com/docs/diverse/13/procedeele-didactice15.php **accesat la 16.03.2023**
26. https://www.hocus-lotus.sk/english **accesat la 17.03.2023**
27. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/222/doktorjelolt_pasztorenikojudit_disszertacio.pdf **accesat la 3.03.2023**
28. https://zdocs.ro/doc/s2-s3-receptarea-mesajului-oral-exprimarea-orala-q182qkm3n01v **accesat la 14.03.2023**
29. https://pin.it/2icyhP3 **accesat la 15.03.2023**
30. https://pin.it/74FNadd **accesat la 15.03.2023**
31. https://www.youtube.com/**accesat la 14.03.2023**
32. http://ketnyelvuseg.integratio.ro/ **accesat la 6.03.2023**
33. https://www.lingo-play.com/ro/ **accesat la 2.03.2023**

34. https://wordwall.net/ro/community?localeId=1048&query=Gr%C4%83dini%C8%9B%C4%83%20(pre%C8%99colar%C4%83)%20educarea%20limbajului **accesat la 1.03.2023**
35. https://wordwall.net/ro **accesat la 1.03.2023**
36. https://learningapps.org/login.php **accesat la 9.03.2023**
37. https://www.jigsawplanet.com/ **accesat la 10.03.2023**
38. https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/total-physical-response-tpr **accesat la 13.03.2023**
39. https://edict.ro/studiu-privind-importanta-jocului-de-rol-la-dezvoltarea-limbajului-prescolarilor/ **accesat la 16.03.2023**
40. https://lexicologialimbiiromane.ro/vocabularul/organizarea-vocabularului/vocabularulfundamental/ **accesat la 14.06.2023**
41. https://carteabasarabiei.ro/carte-sonora/697-o-vizita-la-ferma-asculta-cum-vorbesc-animalele.html **accesat la 14.06.2023**
42. https://jucarii-vorbarete.ro/wp-content/uploads/2016/11/carticica-cu-sunete.jpg **accesat la 9.06.2023**
43. https://jucarii-vorbarete.ro/ **accesat la 9.06.2023**
44. https://elearning.ubbcluj.ro/competenta-si-eficienta-in-predarea-limbii-romane-copiilor-si-elevilor-apartinand-minoritatilor-nationale-in-romania/https://formare.lrmin.ro/ **accesat la 8.05.2023**
45. https://lexicologialimbiiromane.ro/vocabularul/organizarea-vocabularului/vocabularul-fundamental/ **accesat la 10.06.2023**
46. https://ro.wikipedia.org/wiki/Comunicare#Lingvistica **accesat la 12.05.2023**
47. https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/laufer-cristina_ghid-metodic_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-culturii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf **accesat la 12.05.2023**
48. https://ro.wikipedia.org/wiki/Comunicare **accesat la 8.05.2023**
49. https://en.wikipedia.org/wiki/Total_physical_response **accesat la 9.06.2023**
50. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/638/SOLCAN%2cANG.%2c_GUZUN%2cMAR._PROGNOZAREA_SOCIALPSIHOLOGICA_SITUAT._COMUNICATIVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y **accesat la 17.01.2023**
51. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/44_48_Dialogul%20%E2%80%93%20unitate%20fundamentala%20a%20comunicarii%20umane.pdf **accesat la 9.06.2023**
52. https://ro.wikipedia.org/wiki/Abilitate **accesat la 4.07.2023**
53. https://www.calameo.com/read/006356420ca1d24bc39de **accesat la 10.10.2022**
54. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/238-243_5.pdf **accesat la 5.07.2023**
55. https://drive.google.com/file/d/1r8YZCPUG_Tipm1muMpW29XMJ0nBEefj9/view?fbclid=IwAR2XEX1eWiBPbCDkOk8G5oa9UFMtb_sd4Cssl1e3L1tx_djhJNcDTzyXNGo **accesat la 6.07.2023**
56. https://ibn.idsi.md/collection_view/1597 **accesat la 6.07.2023**
57. https://ise.md/uploads/files/1548841870_nastas.pdf **accesat la 7.10.2022**
58. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf **accesat la 14.09.2022**
59. https://elearning.ubbcluj.ro/competenta-si-eficienta-in-predarea-limbii-romane-copiilor-si-elevilor-apartinand-minoritatilor-nationale-in-romania/ **accesat la 19.05.2022**
60. https://formare.lrmin.ro/https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/InvatamantPreuniversitar/2016/prescolar/ **accesat la 7.06.2022**

61. ORDIN%203851_2010_ANEXA_RFIDT.pdfhttps://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf **accesat la 12.05.2023**
62. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf) **accesat la 12.05.2023**

Titlul proiectului: : *„Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”*
Beneficiarul proiectului: Ministerul Educației
Elaboratori: Márton Adél
Kovács Júlia
Szőcs Imola
Péter Izabella Hajnalka
Validatori: Kaitar Roxana Anca
Szejke Ottilia
Data publicării:

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.