

GHID METODOLOGIC PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ȘCOLILE ȘI SECȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE CICLUL PRIMAR

Ghidul a fost elaborat pe baza următoarelor documente curriculare:

Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, Programe școlare aprobate prin OM nr. 3418/19.03.2013

Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, clasele a III-a – a IV-a, Programe școlare aprobate prin OM nr. 5003/02.12.2014



CUPRINS

INTRODUCERE.....	5
1. REPERE ÎN ABORDAREA NOILOR TENDINȚE ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE PENTRU MINORITĂȚI.....	7
1.1. Repere curriculare	7
1.2. Delimitări conceptuale	11
1.2.1. Competența de producere a mesajelor orale – definire și caracteristici	11
1.2.2. Funcții comunicative și tipuri de texte specifice ciclului primar.....	13
1.2.3. Aspecte specifice ale vorbirii într-o limbă nematernă la elevii din ciclul primar	16
2. ASPECTE SPECIFICE ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA CLASELE PRIMARE.....	19
2.1. Bilingvismul din perspectiva competenței de producere a mesajelor orale	19
2.1.1. Profilul psiholingvistic al elevului bilingv din perspectiva competenței de producere a mesajelor orale	20
2.1.2. Caracteristicile elevului care învață limba română ca limbă nematernă în ciclul primar.....	22
2.2. Influența experiențelor lingvistice ale utilizării limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer și interferență), vizând competența de producere a mesajelor orale	23
3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE	40
3.1. Principii în formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale	40
3.2. Lista recomandărilor metodologice (Așa da! Așa nu!)	43
3.3. Metode, tehnici și procedee didactice utilizate în formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale.....	44
3.3.1. Delimitări conceptuale: metodă, procedeu, tehnică, strategie didactică.....	44
3.3.2. Metode relevante și performante pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română	46
3.4. Forme de organizare a activităților de învățare	57
3.5. Activități de învățare relevante pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale.....	63
3.5.1. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale	64
3.5.2. Tipuri de sarcini pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale.....	65
3.6. Scenarii didactice de vorbire	73
3.7. Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale.....	75

3.7.1. Jocul didactic – aspecte generale	75
3.7.2. Organizarea și desfășurarea jocurilor didactice pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale	77
4. EVALUAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE	84
4.1. Procesul de evaluare și rolul acestuia	84
4.2. Abordarea curriculară a evaluării competenței de producere a mesajelor orale	85
4.3. Aspecte specifice ale evaluării competenței de producere a mesajelor orale	87
4.4. Forme și instrumente de evaluare a competenței de producere a mesajelor orale	89
4.4.1. Formele evaluării și rolul acestora în procesul didactic	89
4.4.2. Instrumente de evaluare a competenței de producere a mesajelor orale	91
4.4.2.1. Instrumente recomandate pentru evaluarea formativă	91
4.4.2.2. Instrumente recomandate pentru evaluarea sumativă	93
5. INTEGRAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE CU ALTE COMPETENȚE DE COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNIE	100
5.1. Modalități de dezvoltare integrată a competențelor	100
5.2. Exemple concrete de integrare a competenței de vorbire cu celelalte competențe de comunicare	102
5.3. Aspecte specifice în proiectarea didactică	113
5.3.1. Conceptul de proiectare didactică	113
5.3.2. Proiectarea centrată pe competențe	114
5.3.3. Proiectarea bazată pe modelul comunicativ-funcțional	115
5.3.4. Algoritmul proiectării didactice	116
5.3.4.1. Documentarea	116
5.3.4.2. Planificarea calendaristică	116
5.3.4.3. Proiectarea unităților de învățare	118
5.3.4.4. Proiectarea lecției sau a scenariului didactic	124
5.3.4.5. Metoda proiectului	131
5.3.4.6. Reflecția/autoevaluarea activității de proiectare	144
BIBLIOGRAFIE	146

INTRODUCERE

Reforma curriculară are implicații profunde atât în sfera teoriei, cât și a practicii educaționale. În acest context, este necesară schimbarea paradigmei în ceea ce privește conținuturile didactice, strategiile instructiv-educative și cele de evaluare. Această tendință este propusă și de programele școlare care vizează învățarea limbii române la clasele primare cu predare în limbile minorităților naționale. Astfel, documentele curriculare propun o nouă abordare a învățării limbii române prin *centrarea pe competențe*, care are ca scop asigurarea operaționalității și funcționalității achizițiilor elevilor în ceea ce privește cunoștințele, abilitățile și competențele. Un alt element important al învățării limbii române, subliniat de programele școlare este *adoptarea modelului comunicativ-funcțional*, care accentuează utilizarea limbii ca mijloc de comunicare și necesitatea selectării de conținuturi didactice relevante, precum și importanța creării unor contexte comunicaționale care să plaseze elevul în rolul de utilizator activ al limbii române.

Noile cerințe legitime și moderne, care au ca tendință principală realizarea concordanței între procesul instructiv-educativ și interesele/nevoile educaționale ale elevilor, reprezintă o provocare pentru cadrele didactice care predau limba română ca limbă nematernă la școlile și clasele în care învață elevi aparținând minorităților naționale.

Prezenta lucrare face parte din seria celor cinci ghiduri metodologice elaborate în cadrul proiectului „*Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România*”, care a fost implementat în perioada 2022-2023 de Ministerul Educației, în parteneriat cu Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, Centrul de Formare Continuă în Limba Maghiară Oradea (CFCLM), Casa Corpului Didactic „Apáczai Csere János” Harghita (CCDHR).

Ghidul metodologic de față își propune prezentarea elementelor definitorii ale formării și dezvoltării competenței de producere a mesajelor orale cu scopul orientării cadrelor didactice în demersul de eficientizare a predării-învățării limbii române. În acest sens, cele cinci capitole prezintă reperele metodologice esențiale, analizează aspectele specifice ale dezvoltării competenței de producere a mesajelor orale în limba română, oferă posibilități de aplicare a principiilor, metodelor, tipurilor de activități și formelor de evaluare cu scopul de a înlesni perfecționarea muncii de la catedră și de a stimula cadrele didactice spre abordarea creativă a predării limbii române ca limbă nematernă.

Astfel, primul capitol vizează noile tendințe în procesul predării limbii române pentru elevii care învață în limbile minorităților, pornind de la reperele didactice formulate în documentele curriculare. Delimitările conceptuale referitoare la competența de producere a mesajelor orale

(vorbirea) tratează definirea, caracteristicile, funcțiile comunicative și elementele definitorii ale procesului de vorbire în limba română la clasele și școlile cu elevi aparținând minorităților naționale.

Al doilea capitol este destinat prezentării aspectelor specifice ale învățării limbii române ca limbă nematernă la clasele primare. Sunt descrise influențele lingvistice ale limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române, profilul psiholingvistic al elevului bilingv, fenomenele de transfer și interferență, precum și dificultățile întâmpinate în formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale.

Al treilea capitol are ca scop prezentarea principiilor, metodelor, tehnicilor și procedeelor didactice care contribuie la eficientizarea procesului de formare și dezvoltare a competenței de producere a mesajelor orale pe tot parcursul ciclului primar. Totodată, sunt propuse forme specifice de activități de vorbire, tipuri de exerciții, secvențe de învățare, jocuri didactice și recomandări metodologice utile pentru organizarea scenariilor didactice orientate spre formarea și dezvoltarea competenței de exprimare orală în limba română.

În capitolul al patrulea se acordă o atenție sporită importanței evaluării competenței de producere a mesajelor orale, a optimizării acestui proces prin propunerea de instrumente care să ofere un feedback relevant vizând randamentul și nivelele de performanță ale elevilor. Având în vedere că această competență (vorbirea) este strâns legată de receptarea mesajelor orale (ascultarea), ambele fundamentând procesul de învățare a limbii române, funcțiile mecanismului de evaluare trebuie optimizate prin utilizarea unor forme, strategii și mijloace adecvate situațiilor de comunicare orală (care implică atât procesul de ascultare, cât și cel de vorbire) și particularităților de vârstă ale elevilor.

Al cincilea capitol se ocupă cu problematica dezvoltării integrate a competențelor de comunicare. Astfel, sunt prezentate modalități concrete de integrare a competenței de vorbire cu celelalte competențe de comunicare, pornind de la fazele incipiente (începutul clasei pregătitoare), progresiv, până la finalul ciclului primar. Sunt oferite exemple concrete de integrare a competenței de vorbire cu celelalte competențe de comunicare, precum și modele de proiectare didactică.

1. REPERE ÎN ABORDAREA NOILOR TENDINȚE ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE PENTRU MINORITĂȚI

Cuvinte-cheie: *competență, competența de producere a mesajelor orale, model comunicativ-funcțional, linearitate, contingență, spontaneitate, acuratețe gramaticală, fluentă, unități de idei, comprehensiune, cunoștințe și abilități lingvistice și extralingvistice, funcții comunicative, texte interactive, texte non-interactive, vorbire fluentă, strategii de autocorectare*

1.1. Repere curriculare

Studiul limbii române în clasele primare, în școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților, se realizează pe baza documentelor curriculare aprobate prin OM nr. 3418/19.03.2013 (*Comunicare în limba română, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a*) și prin OM nr.5003/02.12.2014 (*Limba și literatura română, clasele a III-a și a IV-a*).

Un element de noutate promovat de programele școlare îl reprezintă *centrarea pe competențe*, care înlocuiește modelul bazat pe obiective, promovat de documentele curriculare anterioare. Potrivit noului model, învățarea limbii române trebuie orientată spre formarea și dezvoltarea de *competențe*, care sunt ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini, care permit rezolvarea unor probleme specifice unui domeniu sau a unor probleme generale, în contexte particulare, diverse. Astfel, se urmărește transferul și mobilizarea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în situații și contexte noi, accentuându-se latura pragmatică și dimensiunea acțională a învățării limbii române.

Competențele generale vizate de programele școlare pentru învățarea limbii române definesc domeniile disciplinei în termeni de capacități: receptarea mesajelor orale, exprimarea de mesaje orale, receptarea mesajelor scrise, respectiv, redactarea de mesaje scrise. Acestea pun în evidență comunicarea în calitate sa de competență umană fundamentală, acoperind deprinderile de receptare și de exprimare orală și scrisă care trebuie formate și dezvoltate pe parcursul ciclului primar. Demersul didactic trebuie orientat spre dezvoltarea integrată a celor patru competențe generale, dintre care primordiale sunt competențele de comunicare orală (receptarea și producerea/exprimarea de mesaje orale). Astfel, noua viziune curriculară accentuează echilibrarea ponderii acordate

comunicării orale față de cea scrisă în învățarea limbii române ca limbă nematernă la clasele ciclului primar.

Competențele specifice derivă din competențele generale și reprezintă etape sau niveluri de dobândire a acestora pe parcursul unui an școlar. Se remarcă progresia competențelor specifice pe parcursul celor cinci ani de studiu, astfel, se poate urmări nivelul de performanță în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română la care trebuie să ajungă elevii. Tabelul 1 prezintă progresia competenței specifice 2.2. (referitoare la competența de producere/exprimare de mesaje orale) în cadrul celor cinci ani ai ciclului primar.

Tabelul 1. Progresia competenței specifice 2.2.

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
2.2. Transmiterea de informații elementare despre sine	2.2. Transmiterea de informații prin formularea de enunțuri simple referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat	2.2. Transmiterea de informații prin formularea de enunțuri referitoare la întâmplări cunoscute, trăite	2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic	2.2. Descrierea unui personaj dintr-o carte/dintr-un desen animat/film pentru copii pe baza unui set de întrebări/plan simplu

Activitățile de învățare formulate de programele școlare sunt în concordanță cu competențele specifice, prezintă contexte de învățare variate și modalități de organizare a activităților didactice. Pe baza acestora, profesorul poate crea un demers didactic flexibil, personalizat în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev. Documentele curriculare oferă o orientare generală, puncte de sprijin pentru stabilirea celor mai adecvate modalități practice de lucru, în funcție de condițiile concrete, astfel, activitățile de învățare sunt sugestii de la care se poate porni, iar rezultatele în dezvoltarea competențelor depind de atitudinea creativă a profesorului.

În domeniul *conținuturilor*, programele școlare pentru ciclul primar asigură o pondere importantă comunicării orale, atât în privința receptării, cât și în cea a producerii de mesaje (vorbi, interacțiune, funcții ale limbii/acte de vorbire). Astfel, se urmărește flexibilizarea procesului de predare prin adaptarea conținuturilor învățării la realitatea cotidiană, în concordanță cu nivelul de dezvoltare a elevilor și cu interesele acestora.

Un alt element de noutate este faptul că programele școlare propun o nouă abordare a învățării limbii române prin adoptarea *modelului comunicativ-funcțional*. Această abordare pune accent pe utilizarea limbii ca mijloc de comunicare, plasând elevul în situații de utilizator activ al limbii române. În acest sens, se trece de la învățarea despre limbă la învățarea limbii, elevul ajungând, treptat, de la activitățile de receptare orală la cele de producere/exprimare a mesajelor, de la înțelegerea textelor scrise la producerea acestora, realizându-se astfel conectarea studiului limbii la

realitățile comunicării cotidiene. În acest context, prin studiul limbii române în clasele primare se urmărește formarea și dezvoltarea celor patru deprinderi de bază (ascultarea, vorbirea, citirea și scrierea), elevii devenind, treptat, buni receptori și producători de texte orale și scrise.

Studiul limbii române la clasele cu predare în limbile minorităților naționale trebuie să aibă în vedere specificul lingvistic al diferitelor comunități în care trăiesc copiii. Având în vedere că elevii care provin din comunități etnice sau localități izolate lingvistic, au contact cu limba română doar în mediul școlar, în dezvoltarea *competenței de producere a mesajelor orale* accentul trebuie pus pe familiarizarea cu limba și pe însușirea de cuvinte, de structuri lexico-gramaticale, de formule și de modele de comunicare în limba română.

Fundamentarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale are ca scop formarea comportamentului de vorbitor activ. Învățarea limbii române ca limbă nematernă presupune familiarizarea elevilor cu sunetele specifice limbii române, cu accentul la nivelul cuvintelor și al enunțurilor, precum și cu intonația care este diferită de cea cunoscută din limba maternă. Pe lângă acestea, exercițiile de vorbire trebuie să vizeze activizarea și dezvoltarea vocabularului prin învățarea de cuvinte și structuri lexicale noi, precum și prin utilizarea acestora în structuri didactice variate.

Învățarea unei noi limbi la clasele mici trebuie să fie o experiență plină de bucurie, astfel, învățarea limbii române trebuie să pornească de la experiențele de viață și de la achizițiile lingvistice anterioare ale copiilor, stimulând și încurajând atitudinea pozitivă și monitorizând pas cu pas progresul realizat în utilizarea limbii ca mijloc de comunicare.

Documentele curriculare propun ca în cadrul activităților didactice care dezvoltă capacitatea de producere a mesajelor orale, pe tot parcursul ciclului primar, să fie respectate următoarele *sugestii metodologice*:

- oferirea unor modele de vorbire pe care elevii să le învețe și să le utilizeze fără dificultate (cuvinte simple, folosirea unei singure forme pentru un singur sens);
- evitarea, în cadrul exercițiilor de vorbire, a unor structuri lexico-gramaticale complicate, abstracte;
- desfășurarea unor activități de învățare și de exersare a vorbirii în limba română care să vizeze utilizarea cuvintelor, structurilor lexicale în situații de comunicare, în contexte variate, în care predomină interacțiunile între elevi;
- crearea de situații de comunicare simple, axate pe dialog, acestea fiind cele mai eficiente mijloace pentru formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală;
- utilizarea, ca modele de vorbire, a unor materiale auditive (dialoguri, descrieri, instrucțiuni, cântece, poezii, ghicitori, povești etc.) și vizuale atractive, adecvate vârstei;

- evitarea supraîncărcării elevilor cu prea multe cuvinte noi deodată;
- adaptarea volumului lexical aferent unităților tematice în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii române și al capacității de comunicare a elevilor;
- organizarea și desfășurarea unor activități de învățare adecvate nevoilor de comunicare ale elevilor, care să le trezească curiozitatea, să abordeze aspecte din viața reală, stimulându-i să se implice în efectuarea unor acțiuni;
- menținerea interesului prin utilizarea unor exerciții variate, pe teme relevante pentru categoria de vârstă;
- utilizarea unor elemente de joc didactic, a cântecelor, a zicătorilor, a versurilor, a cuvintelor care rimează, în special în clasele pregătitoare și I;
- tolerarea greșelilor de exprimare, atâta timp cât nu stau în calea comunicării;
- încurajarea și recompensarea elevilor pentru progresele realizate în utilizarea limbii române;
- accentuarea aspectelor pozitive ale activității copiilor, astfel încât să le fie stimulată încrederea în sine;
- utilizarea unor tehnici de motivare specifice pentru elevii care se exprimă mai greu în limba română;
- crearea unui climat de învățare prietenos, stimulativ.

În privința competenței de producere a mesajelor orale, la finalul ciclului primar, *nivelul optim de dezvoltare* presupune următoarele abilități:

- alcătuirea de mesaje orale corecte în schimbul de informații, pe teme cunoscute;
- înțelegerea sensului mesajelor orale formulate de interlocutori sau transmise prin diferite canale (anunțuri, emisiuni, programe radio, TV, online) și reacționarea adecvată la acestea;
- utilizarea formulelor de salut, de prezentare, de permisiune, de solicitare, de mulțumire, de urări (cu ocazia diferitelor evenimente), în funcție de contextele de comunicare;
- exprimarea acordului sau a dezacordului în legătură cu fapte sau cu atitudinea unor persoane;
- formularea părerii în legătură cu întâmplări, fapte trăite sau citite;
- oferirea și solicitarea de informații despre mediul apropiat;
- descrierea unor persoane, personaje cunoscute;
- povestirea unor întâmplări, acțiuni din universul apropiat sau cunoscute din lecturi.

1.2. Delimitări conceptuale

1.2.1. Competența de producere a mesajelor orale – definire și caracteristici

Competența de producere a mesajelor orale (vorbirea) este capacitatea de a elabora și de a transmite, pe cale orală, un mesaj cu sens. Aceasta presupune abilitatea unei persoane de a selecta cuvinte, structuri lexico-gramaticale și de a le ordona într-un mesaj oral, de a utiliza limbajul în scopul comunicării. Vorbirea este un proces complex care presupune participare activă prin receptarea unui mesaj și reacția adecvată la acesta, realizându-se astfel schimbul de mesaje într-un context comunicațional.

Pornind de la dimensiunea comunicativă a vorbirii, se disting trei caracteristici definitorii ale acesteia: *linearitatea*, *contingența* și *spontaneitatea*.

Linearitatea se referă la faptul că, în actul vorbirii, cuvintele și enunțurile urmează unele după altele, deci vorbirea are loc în timp real și este lineară.

Contingența este o altă caracteristică a vorbirii, care rezidă în faptul că fiecare enunț este dependent de cel care l-a precedat și anticipează, într-o oarecare măsură, enunțurile care vor urma.

Spontaneitatea caracterizează vorbirea pentru că aceasta este, deseori, neplanificată, fiind determinată de context. Totodată, este de menționat și faptul că persoanele care vorbesc adaptează mesajele pe care le formulează receptorilor (persoanelor care le ascultă).

Având în vedere caracteristicile activității de vorbire, se consideră că elementele care definesc o *bună capacitate de producere/exprimare orală* sunt următoarele:

- abilități de înțelegere a sensului;
- abilități de ascultare activă;
- articularea corectă;
- corelarea elementelor lingvistice cu cele paraverbale (intonație, accent, variații de ton, energie în rostire, durata sunetelor) și nonverbale (mimică, gestică);
- un grad acceptabil de fluență;
- abilități tranzacționale și interpersonale;
- abilități de inițiere, menținere și încheiere a unui dialog;
- folosirea de formule conversaționale adecvate.

Un aspect important al schimbului oral de mesaje este acela că vorbitorii redau, în exprimarea orală, *unități de idei* adresate interlocutorilor. Unitățile de idei sunt sintagme sau propoziții scurte, spuse una după alta, cu o scurtă pauză între ele sau sunt legate prin conectori.

Pornind de la caracteristica fundamentală a unităților de idei, care este *comprehensiunea* (dimensiunea prin care pot fi înțelese de interlocutori), modelul comunicativ-funcțional își propune adaptarea vorbirii la un context real, autentic, în care accentul trebuie pus pe abilitatea de a transmite mesajul, pe *fluență*, pe vorbirea liberă, neîntreruptă de prea multe pauze, adecvată contextului. Comprehensiunea mesajului este facilitată și de *acuratețea* cu care este rostit, ceea ce se referă la corectitudinea gramaticală, la vocabularul utilizat și la pronunția corectă.

Vorbirea este o competență de comunicare, alcătuită din mai multe elemente, dintre care cele mai importante sunt *cunoștințele și abilitățile* (lingvistice și extralingvistice) și *strategiile de comunicare* care se manifestă în activitățile de vorbire.

În literatura de specialitate, există mai multe tipuri de clasificare a cunoștințelor necesare pentru realizarea vorbirii. În clasificarea propusă de Scott Thornbury (2006, p. 16-29), se disting două categorii de cunoștințe: *lingvistice* și *extralingvistice*.

Prima categorie include cunoștințe despre tipul textului, despre regulile comunicării, cunoștințe de vocabular și de fonologie. În acest context, elevii din clasele primare trebuie familiarizați atât cu *textele de tip interactiv* (dialoguri, conversații), cât și cu cele de *tip non-interactiv* (prezentări, monologuri), prin oferirea de modele și exersarea producerii de mesaje orale pe baza acestora.

În categoria cunoștințelor extralingvistice intră cele referitoare la normele și valorile sociale și la contextul de comunicare. În acest sens, trebuie avute în vedere formulele uzuale pe care elevii trebuie să le recunoască și să le utilizeze în dialogurile construite pe diferite teme, în diverse contexte de comunicare.

Având în vedere elementele definitorii și caracteristicile menționate, în contextul învățării limbii române ca limbă nematernă, vorbirea, în calitatea sa de competență de comunicare, trebuie formată și dezvoltată în strânsă legătură cu competența de receptare a mesajelor orale (ascultarea), deoarece nu se poate delimita ceea ce înțelege un elev de ceea ce este capabil să exprime oral. Acesta este motivul pentru care, în procesul de predare-învățare a limbii române pentru elevii aparținând minorităților naționale, competențele de ascultare și de vorbire trebuie dezvoltate integrat, ca abilități de comunicare orală, fără a face distincție între ele. În acest sens, practica didactică demonstrează că elevii pot exprima doar ceea ce înțeleg, deci producerea de texte orale este determinată de mesajele percepute în contextele de comunicare. Totodată, mesajele ascultate și înțelese constituie modele de vorbire pe care elevii și le însușesc prin exersare până când vor fi capabili să le utilizeze în exprimarea proprie.

1.2.2. Funcții comunicative și tipuri de texte specifice ciclului primar

Din perspectiva modelului comunicativ-funcțional, formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale are la bază *funcțiile comunicative* care reflectă utilizarea limbii române ca mijloc de comunicare în diferite contexte. Această abordare a învățării limbii este centrată pe elevi, are în vedere nevoile de comunicare și valorifică experiențele personale ale acestora. Este important, ca în procesul de predare-învățare, funcțiile comunicative să fie observate și exersate ca acte de vorbire în situații de comunicare cotidiene, pe teme relevante pentru categoria de vârstă. Potrivit lucrării „*Descrierea minimală a limbii române*”, funcțiile comunicative se referă la convenții sociale, la schimbul de informații, la exprimarea atitudinilor, a stărilor și a sentimentelor, la influențarea acțiunilor și la actele reparatorii.

Pe parcursul ciclului primar, principalele funcții comunicative sunt:

A. *Convențiile sociale:*

- salutul (la întâlnire, la despărțire);
- adresarea cuiva (în mod direct, prin telefon, prin corespondență);
- inițierea, menținerea și încheierea unei conversații;
- prezentarea (de sine, a unei alte persoane);
- formularea de urări și felicitări cu prilejul unor sărbători sau evenimente;
- formularea de mulțumiri și de scuze.

B. *Schimbul de informații:*

- cererea de informații;
- formularea de răspunsuri la cererea de informații;
- considerarea unui fapt ca adevărat/neadevărat, sigur/probabil, necesar/necesar, ușor/difil;
- formularea unor ipoteze de eventualitate.

C. *Exprimarea atitudinilor, a stărilor și a sentimentelor:*

- exprimarea plăcerii/neplăcerii;
- formularea de enunțuri despre stările fiziologice (starea de sănătate, nevoile fiziologice);
- exprimarea preferinței, a dorinței, a bucuriei/a regretului, a interesului/a dezinteresului, a simpatiei, a admirației;
- formularea opiniei, a acordului/a dezacordului.

D. *Influențarea acțiunilor:*

- formularea unei rugăminți;
- acceptarea/refuzarea unei solicitări;

- solicitarea/oferirea ajutorului;
- formularea de instrucțiuni, de interdicții, de avertismente;
- cererea permisiunii;
- exprimarea unei promisiuni;
- formularea unui îndemn, a unui sfat;
- exprimarea hotărârii/a nehotărârii în legătură cu desfășurarea unei activități;
- formularea unei invitații, a unei oferte.

E. Actele reparatorii:

- semnalarea neînțelegerii mesajului;
- solicitarea repetării unui cuvânt, a unui enunț;
- semnalarea unor cuvinte/expresii necunoscute;
- autocorectarea.

Pentru contextualizarea și exersarea funcțiilor comunicative, se pot utiliza diferite tipuri de texte, în funcție de scopul comunicării. În acest context, există *texte de tip tranzacțional*, care au ca scop schimbul de informații și *texte de tip interpersonal*, prin care se realizează conversația dintre interlocutori cu scopul întreținerii de relații dintre aceștia. În procesul de predare-învățare, în ciclul primar, se folosesc, de obicei, *texte interactive* (dialoguri, conversații pe diferite teme) care au atât scop tranzacțional, cât și interacțional, precum și *texte non-interactive* (prezentări, monologuri).

Utilizarea diferitelor tipuri de texte se face gradual, progresiv, de la simplu la complex, în funcție de nivelul de cunoaștere și de utilizare a limbii de către elevi. Demersul didactic se constituie din etape succesive, care pornesc de la activitățile de ascultare, în cadrul cărora elevii sunt familiarizați cu contextul de comunicare și observă utilizarea unor cuvinte, structuri lexicogramaticale și formule uzuale cu scopul înțelegerii sensului acestora. În a doua etapă, sunt exersate noile elemente lexicale, urmărindu-se pronunția corectă și intonația adecvată. În următoarea etapă, exersarea se extinde de la nivelul cuvintelor la cel al enunțurilor simple în care sunt utilizate noile achiziții lexicale. Pe parcursul exersării, activitățile care vizează dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale sunt axate pe interacțiunile dintre copii, pe simularea unor situații de comunicare variate în care elevii utilizează, în vorbirea proprie, elementele lexicale învățate.

În cadrul activităților didactice care vizează dezvoltarea competenței de vorbire, prin crearea situațiilor de comunicare, sunt oferite elevilor modele de exprimare, care sunt exersate frontal, individual, în perechi, în grup, astfel, se asigură transferul și mobilizarea cunoștințelor și se accentuează latura pragmatică și dimensiunea acțională a învățării limbii române ca limbă nematernă. E important ca textele propuse spre exersare să fie însoțite de suport vizual adecvat care facilitează înțelegerea contextului de comunicare și perceperea corectă a mesajelor orale.

Exemple de tipuri de texte pentru contextualizarea funcțiilor comunicative:

A. Convenții sociale

- Dialog în care se exersează salutul și prezentarea de sine:

– Servus! Eu mă numesc Radu. Am 8 ani și sunt elev în clasa a II-a.
– Salut! Numele meu este Emil. Și eu sunt elev în clasa a II-a. Eu am 7 ani.



- Monolog de prezentare a unei persoane (prieteni/prietenă):

Ana este prietena mea. Este înaltă, are păr lung, blond și ochi căprui. Ea are 7 ani.
Este elevă în clasa I. Scrie frumos și îi place să deseneze.



- Formularea de urări:

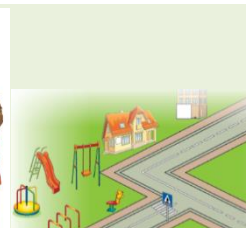
– Radu, astăzi este ziua ta de naștere. La mulți ani!
– Mulțumesc.



B. Schimbul de informații

- Cererea de informații și formularea de răspunsuri:

– Bună ziua! Vă rog să-mi spuneți, unde este Clubul Copiilor!
– Mergi înainte până la trecerea de pietoni. Treci strada și ajungi la parc.
– Clubul Copiilor e aproape de parc?
– Da, Clubul Copiilor e lângă parc.
– Mulțumesc. La revedere!



- Formularea unor ipoteze de eventualitate:

– Maria, ce faci după-masă?
– Aș merge la cumpărături, dacă voi termina temele până la ora 16:00. Tu ce program ai?
– Dacă va fi timp frumos, voi merge în parc să mă joc cu prietenii.



C. Exprimarea atitudinilor, a stărilor și a sentimentelor

- Exprimarea preferinței:

– Îmi place iarna, pentru că ninge și pot ieși cu prietenii pe derdeluș. Am o sanie nouă cu care vreau să particip la concurs. Care este anotimpul tău preferat?
– Anotimpul meu preferat este vara, pentru că e cald și îmi pot petrece timpul la țărand. Sper că în vacanță voi merge și la mare unde voi înota printre valuri.

- Formularea părerii:

– Îmi place să joc fotbal, pentru că e cel mai interesant sport.
– Am altă părere! Gimnastica este mult mai interesantă, pentru că are mai multe probe.
– Părerea mea e că toate sporturile sunt interesante.



D. Influențarea acțiunilor

- Formularea de instrucțiuni:

Prepararea înghețatei de căpșuni

Căpșunile se spală și se taie cubulețe. Din căpșunile tăiate se face un piure. Se amestecă piureul cu zahărul pudră, apoi cu frișca. Amestecul se pune în congelator pentru o oră ca să înghețe, apoi se pune în pahare.

Înghețata se decorează cu frișcă.



1.2.3. Aspecte specifice ale vorbirii într-o limbă nematernă la elevii din ciclul primar

Vorbirea (exprimarea orală) este considerată una dintre cele mai mari provocări în predarea și însușirea unei limbi nematerne. Dincolo de principiile învățării și de normele metodologice ale predării celei de a doua limbi, trebuie luate în calcul condițiile specifice și situațiile de învățare care diferă în funcție de contextul lingvistic și cultural, de resursele materiale și umane (elevii și profesorii) implicate.

Fiind vorba de o competență de comunicare, vorbirea într-o limbă nematernă este determinată de nivelul de dezvoltare cognitivă și de capacitatea de relaționare a elevilor. La copiii care învață româna ca a doua limbă în ciclul primar, la 6-11 ani, se pot identifica o serie de particularități ale modului în care învață:

- au o gândire concretă, intuitivă;
- învață nu numai din explicații, ci mai ales din ceea ce văd, aud sau ating;
- au o atenție selectivă, capacitatea de concentrare fiind destul de redusă (în special la debutul școlarității), motiv pentru care dirijarea învățării trebuie să țină cont de trezirea și menținerea curiozității și motivării pentru participarea activă la activități;
- sunt capabili să perceapă sensul mesajelor orale, chiar dacă nu înțeleg fiecare cuvânt;
- au nevoie de aprecierea și de feedbackul profesorului;
- sunt atrași de teme referitoare la lumea înconjurătoare și la activitățile specifice copilăriei.

Trebuie menționat faptul că în învățarea oricărei limbi (materne, dar mai ales a uneia nematerne), receptarea inexactă a mesajelor orale, care determină o înțelegere parțială, afectează capacitatea de vorbire. Acesta este motivul pentru care în procesul de învățare a vorbirii trebuie acordată o importanță deosebită dezvoltării capacității de receptare a mesajelor orale.

Un alt aspect reliefat de practica didactică este acela că în procesul învățării celei de a doua limbi, clasele de elevi sunt eterogene din punctul de vedere al achizițiilor lingvistice anterioare și cel al contactului cu limba-țintă. Existența nivelurilor diferite ale cunoașterii limbii de către elevi necesită din partea profesorului strategii de muncă diferențiată, dar poate prezenta și un beneficiu, deoarece în cadrul activităților organizate în perechi sau în grup, elevii pot învăța unii de la alții.

Scopul învățării unei a doua limbi este formarea capacității de *vorbire fluentă*. Prin aceasta se înțelege producerea de mesaje orale cu o viteză normală, fără ezitări, fără repetiții, fără pauze prea lungi între enunțuri. Astfel, fluența este abilitatea de a produce vorbire continuă, fără dificultăți de înțelegere sau întreruperi ale comunicării.

Din perspectiva abordării comunicativ-funcționale, greșelile gramaticale pot fi tolerate atâta timp cât nu împiedică înțelegerea mesajului, deoarece acestea reprezintă un aspect natural în procesul dezvoltării vorbirii, mai ales în etapele incipiente. O atitudine corectă din partea profesorului este de a nu întrerupe imediat elevul pentru a corecta greșelile în timpul activităților care vizează dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale, ci de a le nota și a reveni asupra lor într-o altă secvență didactică.

În procesul învățării unei limbi nematerne, aspectul emoțional (încredere, empatie, motivație sau neîncredere, disconfort, teamă) poate determina succesul sau eșecul formării și dezvoltării competenței de vorbire. La elevii din ciclul primar, puși în situația să vorbească în fața colegilor, se poate manifesta o stare de emotivitate accentuată care poate determina blocaje în comunicare. O astfel de stare poate duce la ignorarea, refuzul sau abandonul sarcinii de exprimare orală. În asemenea cazuri, atitudinea adecvată a profesorului presupune următoarele aspecte:

- crearea unei atmosfere plăcute, bazate pe înțelegere și cooperare;
- ajutorarea înțelegerii sarcinii prin explicații suplimentare;
- desfășurarea unor activități de învățare interesante;
- antrenarea tuturor categoriilor de elevi prin sarcini diferențiate;
- personalizarea procesului de învățare.

Pe lângă acestea, pentru reducerea manifestărilor emoționale care influențează negativ activitățile de vorbire, elevii pot fi familiarizați cu *strategii de autocorectare*. Acestea au rolul de a-i determina să-și conștientizeze greșelile și să le corecteze. Printre modalitățile cele mai eficiente se numără următoarele:

- se repetă greșeala făcută și se oferă varianta corectă, sarcina elevului fiind aceea de a alege formularea adecvată;
- se repetă ceea ce a spus elevul, cu schimbarea intonației, pentru ca acesta să-și conștientizeze greșeala și să se autocorecteze;

- se repetă ceea ce a spus elevul, cu oprire chiar înaintea greșelii, oferind astfel posibilitatea autocorectării;
- semnalarea greșelilor cu ajutorul unor gesturi (de exemplu, profesorul își atinge urechea cu degetul).

În învățarea limbii române de către copiii cu altă limbă maternă, apar o serie de dificultăți, determinate de faptul că între cele două limbi pot exista deosebiri de ordin:

- fonetic (accentuare diferită, articulări variate de sunete etc.);
- morfologic (existența/inexistența genurilor gramaticale, concordanța timpurilor sau a modurilor verbale etc.);
- sintactic (ordinea cuvintelor în propoziții, modalități de construcție a frazei etc.).

În acest context, se impune o atenție deosebită fenomenelor de interferență și transfer care pot apărea în procesul de predare-învățare a limbii române la elevii aparținând minorităților naționale. Aspectele legate de acest subiect vor fi tratate, pe larg, în capitolul următor.

2. ASPECTE SPECIFICE ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA CLASELE PRIMARE

Cuvinte-cheie: *bilingvism, profil psiholingvistic, gândire intuitivă, raționament intuitiv, input inteligibil, transfer, interferență, accent, pronunție, lexic, calcul lingvistic, nuanțe semantice, exerciții de vorbire*

2.1. Bilingvismul din perspectiva competenței de producere a mesajelor orale

Termenul *bilingvism* reprezintă capacitatea unei persoane sau a membrilor unei comunități de a utiliza funcțional două limbi în mod eficient.

Definițiile bilingvismului sunt numeroase și uneori contradictorii, deoarece acest fenomen se manifestă și ca o stare și ca un proces la diferite niveluri ale competențelor de comunicare. Având o complexitate lingvistică, psiholingvistică, neurologică, socioculturală, istorică, bilingvismul privit sub aspectul unui grup sau individual, nu poate fi limitat la o unică definiție. Pornind de la ideea că persoanele bilingve nu au competențe de cunoaștere egală a ambelor limbi, cercetările internaționale au luat o amploare deosebită în ultimele decenii ale secolului al XX-lea, demonstrând faptul că performanța de a stăpâni două limbi, ambele la nivel de fluentă, vocabular, accent și gramatică, este influențată de condițiile nivelului de utilizare ale acestora.

După Leonard Bloomfield bilingvismul înseamnă „cunoașterea a două limbi la nivel de limbă maternă” (Bloomfield, 1933, p. 56). Weinreich studiază bilingvismul din punctul de vedere al practicii utilizării alternative a două limbi de către persoanele implicate în procesul de comunicare (Weinreich, 1975, p. 40). Rosenzweig spune: „Bilingvismul se referă, de obicei, la cunoașterea a două limbi și la trecerea regulată de la una la alta, în funcție de situația de comunicare” (Rosenzweig, 1972, p. 5). John J. Gumperz, într-o definiție mai largă, scrie că: „În societățile bilingve, vorbitorii prezintă grade diferite de competență. Unii stăpânesc ambele limbi la fel de bine, alții vorbesc numai o limbă, în mod obișnuit, și o cunosc pe cealaltă superficial” (Gumperz, 1975, p. 209). El precizează că gradul de stăpânire a celor două limbi poate fi diferit privind utilizarea limbajului standard/literar vorbit sau scris.

Privind din perspectiva relațiilor complexe dintre limbă și societate, bilingvismul poate fi tratat prin prisma mai multor domenii de științe, care abordează subiectul din diferite puncte de vedere.

În literatura de specialitate lingvistică este perceptibilă tendința utilizării termenului de bilingvism, în cazul în care limba este tratată ca obiect de studiu. Dacă abordăm bilingvismul din perspectivă lingvistică, trebuie să facem o analiză a contactelor dintre limbi, adică prin prisma *interferenței*, fenomen, care apare în comunicarea persoanelor bilingve.

Dacă fenomenul bilingvismului este tratat ca un factor în procesul de predare-învățare, poate fi analizat și din punct de vedere psihopedagogic, termenul fiind utilizat în documentele curriculare actuale cu sintagma „*bilingvismul școlar*”. Din perspectivă psiholingvistică, definiția fenomenului tratat evidențiază că în acest caz trebuie conceput ca un tip de comportament al individului, care presupune cunoașterea și utilizarea alternativă a cel puțin două limbi (Bloomfield, 1933, p. 56; Haugen, 1953, p. 7; Marouzeau, 1951, p. 640).

În calitate de profesori care predau discipline într-o limba maternă și limba română ca a doua limbă (nematernă) trebuie să avem în vedere cercetările care susțin următoarea idee: cu cât învățăm mai devreme o a doua limbă, cu atât însușirea ei este mai ușor de realizat și rezultatele sunt mai bune. Analizând formele bilingvismului din mai multe puncte de vedere, în contextul actual, trebuie să luăm în considerare și specificul cunoașterii limbii materne și a celei de a doua limbi. Astfel, putem delimita bilingvismul *receptiv* de bilingvismul *productiv*. Bilingvismul *receptiv* pune în valoare abilitatea de a înțelege mesajul oral sau scris, fără să se creeze răspunsuri, iar bilingvismul *productiv* se referă la abilitatea de a înțelege și de a produce mesaje orale sau scrise.

Ghidul metodologic pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română în școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, ciclul primar, prezintă modalități moderne de producere (de elaborare și transmitere) a mesajelor orale, având ca scop comunicarea, luând în considerare particularitățile de vârstă în fiecare etapă de dezvoltare ontogenetică.

2.1.1. Profilul psiholingvistic al elevului bilingv din perspectiva competenței de producere a mesajelor orale

Profilul psiholingvistic reprezintă nivelul de cunoaștere a unei limbi. *Psiholingvistica* este știința care se ocupă cu studiul limbajului, cu ajutorul analizei mecanismului psihologic al persoanei care studiază limba, cercetează limbajul ca pe o formă de manifestare a psihicului uman.

Psiholingvistica abordează următoarele teme:

- achiziția limbajului;
- procesarea limbajului;
- aspecte neurolingvistice.

Cu cât elevul are o vârstă mai mică, cu atât e mai entuziasmat și mai energic în învățare, dar durată motivației scade când primește sarcini dificile, nepotrivite particularităților sale de vârstă și nebazate pe experiența și intuiția lui. Prin urmare, procesul de instruire trebuie adaptat nivelului de dezvoltare a elevilor, luând în considerare și faptul că aceștia se dezvoltă foarte diferit, la toate nivelurile (emoțional, moral, fizic și cognitiv), datorită mediului social variat din care provin.

Jean Piaget, studiind modul în care este influențată dezvoltarea mentală a copilului în funcție de mediul în care trăiește, a ajuns la concluzia că învățarea se realizează prin construirea cunoștințelor, rezolvând probleme în mod activ, interiorizând apoi acțiunile la nivel mental, ajungând la concluzia că gândirea derivă din acțiune.

În urma cercetărilor, J. Piaget a concluzionat că orice copil trece prin mai multe etape în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței lui. Etapele observate și prezentate de psihologul elvețian sunt:

1. etapa inteligenței senzorio-motorii (cu vârste cuprinse între 0-18 – 24 luni);
2. etapa preoperațională, a gândirii simbolice, preconceptuale (18/24 luni – 4 ani);
3. etapa preoperațională, a gândirii intuitive (4 – 7/8 ani);
4. etapa operațiilor concrete (7/8 – 11/12 ani);
5. etapa operațiilor formale (11/12 – 15/16 ani).

Etapa *gândirii intuitive* este cea în care se realizează o conceptualizare în creștere, care conduce copilul de la faza simbolică până la pragul operațiilor, însă în această perioadă copilul mai substituie încă operațiile nedesăvârșite printr-o formă semisimbolică de gândire, care este *raționamentul intuitiv*.

Principalele limitări ale gândirii în perioada preoperațională (Piaget, 1965, p. 168-194) sunt:

- egocentrismul, care se referă la incapacitatea copilului de a vedea lucrurile din punctul de vedere al celuilalt, el rămânând prizonierul propriei perspective;
- centrarea, ce implică orientarea către o singură trăsătură a situației și ignorarea celorlalte, indiferent de relevanța lor;
- amestecul realului cu imaginarul;
- ireversibilitatea, care exprimă inabilitatea copilului din stadiul preoperațional de a face operații mentale reversibile.

Lingvistul Stephen Krashen susține că în învățarea celei de a doua limbi, sunt semnificative cantitatea și tipul de expunere la limba care se învață, precum și vârsta celui care vrea să și-o însușească. Copiii, la o vârstă mai fragedă, pot învăța mai repede intuitiv o a doua limbă, deoarece creierul lor poate folosi încă mecanismele utilizate pentru învățarea limbii materne.

Achiziția limbajului necesită o interacțiune semnificativă (comunicare naturală) în limba țintă în care vorbitorii sunt preocupați de mesajele pe care le transmit și le înțeleg și nu de forma

enunțurilor emise. Însușirea vocabularului de bază și a enunțurilor elementare nu necesită utilizarea extensivă a regulilor gramaticale și nu necesită exerciții obositoare în primii ani de studiu. Elementul de bază pentru însușirea limbajului este „*inputul inteligibil*”. Prin urmare, cele mai eficiente metode sunt cele care asigură situații de anxietate scăzută și care conțin mesajele pe care elevii doresc cu adevărat să le audă. Aceste metode trebuie selectate adecvat de cadrele didactice, dând oportunitate elevilor să fie pregătiți să rostească cuvinte, expresii, enunțuri, fiindcă producerea de mesaje vine din ofertele de inputuri comunicative și inteligibile și nu din forțarea și corectarea exprimării. Cadrele didactice care predau limba română ca limbă nematernă, în ciclul primar, trebuie să cunoască nevoile comunicaționale ale elevilor din clasele lor, problemele cu care se confruntă în exprimarea orală, oportunitățile și barierele pe care le întâmpină în dorința lor de a comunica eficient.

Având în vedere nivelul de dezvoltare cognitivă și socială, precum și capacitatea de relaționare a elevilor din ciclul primar, care variază în funcție de vârstă, trebuie să evidențiem câteva particularități ale acestora.

2.1.2. Caracteristicile elevului care învață limba română ca limbă nematernă în ciclul primar

Referindu-se la *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, Elena Platon și colaboratorii (Platon, Burlacu, Sonea, 2011, p. 46-47) afirmă că pentru a fi în stare să vorbească, un elev trebuie să fie capabil:

- să prevadă și să organizeze un mesaj (aptitudini cognitive);
- să formuleze un enunț (aptitudini lingvistice);
- să pronunțe acest enunț (aptitudini fonetice).

Din punctul de vedere al achiziției limbajului, angajarea cognitivă și psihică a elevului suferă multe transformări în clasele ciclului primar. Prin învățarea „etichetei lingvistice” a limbii materne, elevul descoperă puterea limbajului pe care îl folosește în comunicare, dar și caracteristicile limbii române ca limbă nematernă, cea pe care începe să o utilizeze pentru a se raporta la un mediu cultural și social mai larg. Astfel, din primii ani de școală, elevul începe să cunoască importanța limbii ca instrument de comunicare și știe, într-o oarecare măsură, cum funcționează

2.2. Influența experiențelor lingvistice ale utilizării limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer și interferență), vizând competența de producere a mesajelor orale

La intrarea în ciclul primar, marea majoritate a copiilor stăpânesc sistemul fonetic al limbii materne, au capacitatea de a percepe diferențiat sunetele, de a pronunța corect și clar cuvintele, astfel, se presupune că ei pot comunica eficient și pot să se exprime corect în limba lor maternă. Aceste cunoștințe și deprinderi fixate în limba maternă devin automat suportul pentru însușirea limbii române ca limbă nematernă.

În procesul de familiarizare cu limba română, elevul din ciclul primar tinde spre găsirea unor puncte comune între limba maternă și limba română. Este important să primească sprijin pentru a putea corela conținuturile și aspectele lingvistice cu limba maternă și pentru a însuși corect limba română.

Învățarea unor limbi noi, influențată de experiențele dobândite în limba maternă, este însoțită, în general, de două fenomene lingvistice importante: *transferul* și *interferența*.

Transferul constituie influența pozitivă în procesul însușirii unei noi limbi și se referă la faptul că experiențele lingvistice, cunoștințele și deprinderile achiziționate în limba maternă, se valorifică în mod conștient sau inconștient. *Interferența* înseamnă transferul negativ al cunoștințelor, al structurilor, al deprinderilor însușite în limba maternă, ce se manifestă în mod individual și involuntar. (Tódor, 2020, p. 92-93)

Procesul de producere a mesajelor orale într-o limbă nematernă diferă de cel din limba maternă, iar elevii au tendința să facă *transferuri* lingvistice. Dacă cele două limbi sunt apropiate, elevul conștientizează mai ușor punctele comune dintre ele și va avea loc un transfer pozitiv. Valorificarea experiențelor și deprinderilor lingvistice anterioare prin transfer pozitiv ușurează învățarea limbii române ca limbă nematernă și poate avea un efect benefic asupra producerii mesajelor orale. Acest fenomen trebuie tratat de către profesori cu deosebită atenție și trebuie inclus în mod conștient în procesul de predare a limbii române.

Fenomenul de transfer pozitiv, privind producerea mesajului oral, se poate valorifica la mai multe nivele lingvistice. La *nivelul lexicului* întâlnim câteva cuvinte identice, de asemenea, cuvinte polisemantice și cuvinte compuse care prezintă analogii de conținut în ambele limbi, redată în tabelul 2, care se pot transfera și conștientiza prin exerciții de vorbire și de activizare a vocabularului. Astfel, elevii pot dobândi ușor un mini-vocabular activ, care le oferă posibilitatea de a se exprima mai ușor și de a formula enunțuri cu un set bogat de cuvinte.

Tabelul 2. Transfer lexical

Nivel al sistemului lingvistic	Fenomenul lingvistic	Exemple
Lexical	Cuvinte identice în limba maternă maghiară și limba română	crocodil, doctor, elefant, film, gem, hotel, leopard, mac, motor, pelican, radio, robot, taxi, telefon, tenis, xilofon etc.
	Cuvinte polisemantice, cu sensuri identice în ambele limbi	aripă, limbă, ochi, picior, zebra etc. Exemplu: cuvântul picior, atât în limba română, cât și în limba maghiară, e polisemantic și prezintă analogii de sensuri: • membru inferior al corpului; • parte componentă a unor obiecte de mobilier; • partea de jos a unui munte; • veche unitate de măsură.
	Cuvinte compuse care sunt alcătuite din elemente cu structuri semantice identice în ambele limbi	Albă-ca-Zăpada, binefăcător, binevoitor, nu-mă-uita (floarea), om de zăpadă, rea-voință, stea de mare, zgârie-nori etc. Exemplu: om + zăpadă = om de zăpadă/hó + ember = hóember
	Cuvinte identice în limba maternă germană și limba română	Ananas, Elefant, Film, Hotel, Kanal, Krawatte, Krokodil, Lack, Leopard, Motor, Pelican, Radio, Robot, Taxi, Telefon, Tenis, Xilofon usw. (În limba germană toate substantivele încep cu literă mare.)
	Cuvinte identice în limba maternă ucraineană și în limba română	televizor, tramvai, metro, elefant, film, hotel, leopard, mac, motor, pelican, radio, robot, taxi, telefon, tenis, xilofon, stareț, liniatură etc.

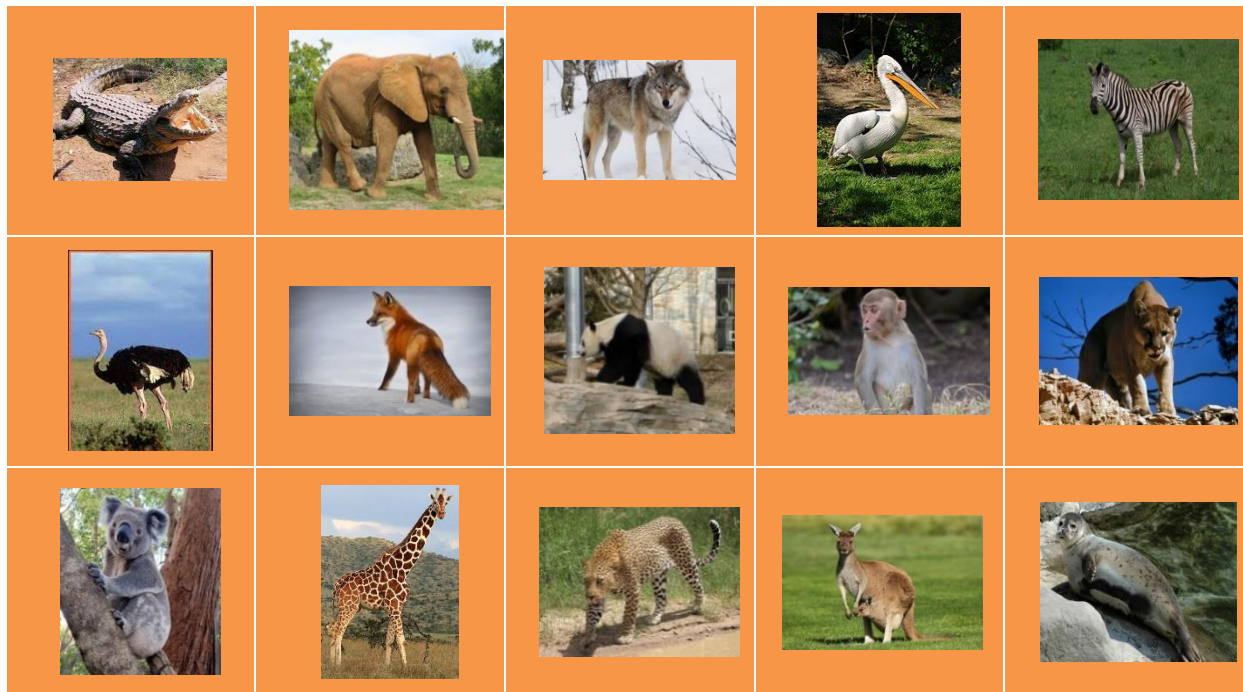
Exercițiile de pronunție și de vorbire pentru conștientizarea și consolidarea concordanțelor și neconcordanțelor existente între limba maternă și limba română sunt modalități de explorare a transferului sau a *interferenței*. Avantajul introducerii acestora în activitatea de predare-învățare-evaluare constă în prevenirea pronunției defectuase a cuvintelor, a expresiilor și a exprimării greșite în limba română. Aceste exerciții se pot aplica în cadrul orelor de limba română prin asocierea lor cu diferite metode, tehnici, procedee. Se pot pune în practică și ca elemente ale unor strategii, jocuri didactice, fișe de lucru, aplicații on-line etc. Se pot realiza în diferite forme de organizare (jocuri interactive, activități frontale, individuale, în grupuri).

Exercițiul 1

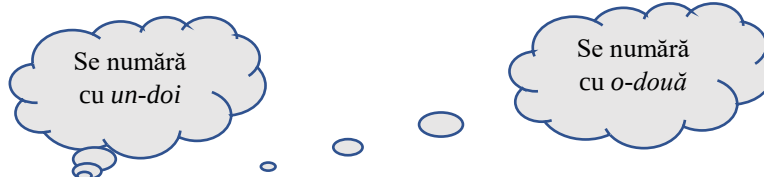
Scopul exercițiului: Valorificarea transferului lexical prin cuvinte identice în limba maternă maghiară și limba română (pentru exersarea genului și a numărului).

Conținutul exercițiului: Se expun imagini cu animale ale căror nume sunt identice în limba maternă maghiară și limba română (elefant, zebra, crocodil, leopard, pumă, struț, coala, panda, pelican, focă), precum și unele animale, ale căror nume diferă (lup, vulpe, maimuță, girafă, cangur), apoi se cere elevilor să le denumească în ordine.

a) Privește animalele și spune ce vezi!



b) Grupează imaginile cu numele animalelor, după cum se numără!



Materiale didactice folosite: cartonașe cu animale.

Exercițiul 2

Scopul exercițiului: Valorificarea cuvintelor polisemantice cu sensuri identice în limba maternă maghiară, respectiv limba română. Conștientizarea sensurilor și folosirea corectă a acestor cuvinte în vorbire.

Conținutul exercițiului: Se prezintă elevilor poezia cu titlul *Zebra*, de Nicolae Tache și se cere să fie atenți la cuvântul care se repetă.

Am auzit, încă de mic,
Că **zebra** e un cal pitic,
Pe care îl putem vedea
La zoo stând în pijama.
Însă mai e **zebra**, care
O folosim la traversare,
Cu dungă albă, dungă neagră,

Pe unde trebuie să meargă

Un pieton disciplinat,

Ca să nu fie accidentat.

După descoperirea cuvântului *zebră*, profesorul întreabă: *La ce vă gândiți când spun cuvântul zebra?*

Se afișează imaginile următoare:



Se pot pune întrebări ajutătoare: *Ce este? Unde trăiește? Cum arată? Ce mănâncă? etc.*

Ce este? Unde se află? Cum arată? Pe cine ajută? etc.

Pentru aprofundarea înțelegerii celor două sensuri ale cuvântului, se poate utiliza metoda brainstormingului, pe baza imaginilor.

Materiale didactice folosite: poezia *Zebra*, de Nicolae Tache, jetoane cu imagini.

Prin exerciții de pronunție și de vorbire la *nivel sintactic* se poate realiza transferul proverbelor asemănătoare, precum și transferul de cântece cu melodii identice în cele două limbi. Muzica ajută la îmbunătățirea modului în care elevii rostesc cuvintele, învață să le accentueze corect și să le despartă în silabe. De asemenea, se pot valorifica experiențele dobândite în limba maternă despre accentul prozodic și despre intonarea corectă a propozițiilor. În tabelul 3 sunt redată câteva exemple, iar versurile cântecelor se regăsesc în anexa *Ghidului metodologic pentru dezvoltarea și formarea competenței de receptare a mesajelor orale în limba română*.

Tabelul 3. Transfer sintactic

Nivel al sistemului lingvistic	Fenomenul lingvistic	Exemple
Sintactic	Simțul limbajului, accentuarea cuvintelor, intonația	<u>Eu</u> merg la piață. (Nu Mihai.) La <u>pie</u> ță merg eu. (Nu la supermarket.) <u>Merg</u> eu la piață. (Dacă trebuie.)
	Transfer de proverbe din limba maternă maghiară în limba	Bate fierul cât e cald. (Addig üsd a vasat, amíg meleg.) Cine sapă groapă altcuiva, cade el în ea. (Aki másnak vermet ás, maga esik bele.)

română, accentul prozodic	Cine se scoală de dimineață, departe ajunge. (Ki korán kel, aranyat nyer.) Cu o rândunică nu se face primăvară. (Egy fecske nem csinál tavaszt.) Mărul nu cade departe de pom. (Az alma nem esik messze a fájától.) Nu e trandafir fără spini. (Nincsen rózsza tövis nélkül.) Nu lăsa pe mâine ce poți face azi. (Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.) Prietenul adevărat la nevoie se cunoaște. (Bajban ismerszik meg az igaz barát.) Repetiția e mama învățării. (Ismétlés a tudás anyja.) Se uită ca vițelul la poarta nouă. (Bámul, mint borjú az új kapura.) Vorbă multă, sărăcia omului. (Sok beszéd, szegénység.)
Transfer de cântece din limba maternă maghiară în limba română, accentul prozodic	Are mama o fetiță (Anyának a pici lánya) Bună dimineața, bun venit! (Pál, Kata, Péter, jó reggelt!) Cap, umeri, genunchi, degetele (Fejem, vállam, térdem, bokám) Dacă vesel se trăiește (Ha jó a kedved, tapsolj egy nagyot) Frate Ion (János bácsi, keljen fel!) Mi-am pierdut o batistuță (Elvesztettem zsebkendőmet) O, brad frumos (Ó, szép fenyő) Țăranul e pe câmp (A gazda rétre ment) Un elefant se legăna (Egy elefánt hintáztatott) Unchiul meu e gospodar (Józsai bácsi a tanyán) Veverița s-a suit în pom (Mókuska felmászott a fára) Zece indieni (Tíz kicsi indián)
Transfer de cântece din limba maternă germană în limba română	Cap, umeri, genunchi, degetele (Kopf und Schultern, Knie und Fuß) Dacă vesel se trăiește (Wenn du fröhlich bist) Frate Ion ()Meister/Bruder Jakob, schläfst du noch?) O, brad frumos (O, Tannenbaum) Un elefant se legăna (Ein Elefant der balancierte auf einem Spinnennetz) Unchiul meu e gospodar (Old MacDonald hat 'ne Farm) Zece indieni (Zehn kleine Indianer)

Accentul prozodic, care poate fi exersat prin interpretarea cântecelor, are o importanță deosebită, cu valoare de sprijin a exprimării orale în ambele limbi. Experiențele acumulate în limba maternă se pot valorifica prin utilizarea diferitelor tipuri de exerciții și prin îmbinarea elementelor lingvistice cu cele paraverbale (intonație, accent, variații de ton, energie în rostire, durata sunetelor) și nonverbale (mimică, gestică).

Exercițiul 1

Scopul exercițiului: Valorificarea transferului sintactic referitor la elementele suprasegmentale. Exersarea accentului și a intonației care asigură înțelegerea informațiilor de detaliu a mesajelor pronunțate.

Conținutul exercițiului: Elevii sunt grupați în jurul unei mese pe care se află fructe și legume. Fiecare elev „cumpără” ceva, formulează, pe rând, într-un enunț ce „a cumpărat”, apoi profesorul inițiază conversații pe care elevii le repetă de mai multe ori.

- a) - *Cine a cumpărat mere?*
- **Eu** am cumpărat mere.
- *Te rog, Maria, dă-mi un măr!*
- *Mere am cumpărat eu (nu Maria), răspunde Mihai.*

- *Mere a cumpărat cineva?*
- *Am cumpărat eu.*

- b) - *Uite, Maria! Îți dau două mere.*
 - *Eu vreau să **cumpăr** mere, nu să primesc de la dumneavoastră.*

- c) - *Îți dau cadou câteva mere, ia-le!*
 - *Eu **vreau** să cumpăr mere!*

 - *Nu pune mâna pe mere, dacă nu le cumperi!*
 - ***Vreau** să le cumpăr, dar nu-mi găsesc banii.*

- d) - *Îmi dai, te rog, Mihai, o prună din coșul tău?*
 - *Eu am cumpărat **mere**, nu prune!*

 - *Ce ai cumpărat, Ana?*
 - *Am cumpărat **mere**.*

Materiale didactice folosite: fructe și legume reale, de jucărie sau jetoane cu imagini cu fructe și legume.

Fenomenul de *interferență*, care apare din cauza diferențelor dintre limba maternă și limba română, influențează negativ procesul de producere a mesajelor orale și poate genera greșeli de pronunție, de vorbire și de exprimare.

Interferența, privind producerea de mesaje orale, se poate manifesta la diferite niveluri ale sistemului lingvistic: fonetic, lexical, sintactic, gramatical sau cultural. În procesul de dezvoltare a competențelor de producere a mesajelor orale, trebuie urmărită evitarea interferențelor, ceea ce presupune o atitudine didactică preventivă, conștientă din partea profesorilor.

Interferența fonetică apare din cauza articulării greșite și a pronunției defectuoase a unor cuvinte care conțin sunete specifice limbii române, care se pot confunda cu altele, din cauza sonorității asemănătoare cu unele sunete existente în limba maternă maghiară: â-u, â-ü, ă-e, ă-ö, sau dificultatea distingerii între â și ă. Observăm dificultăți de pronunție și la cuvintele care conțin diftongi, triftongi, vocale duble sau grupuri de litere specifice limbii române care nu sunt prezente în limba maternă a elevilor. Deseori, creează probleme pronunțarea unor cuvinte preluate din limba maternă pe baza sonorității asemănătoare. Fenomenul de interferență fonetică este exemplificat în tabelul 4.

Tabelul 4. Interferențe fonetice

Nivel al sistemului lingvistic	Fenomenul lingvistic	Exemple
Fonetic	Articularea sunetelor specifice limbii române după modelul articulator al unor sunete cu pronunție asemănătoare din limba maghiară	ă/ö: casă– <i>deseori se pronunță:</i> cas[ö] ă/e: masă– <i>deseori se pronunță:</i> mas[e] î/ü: înainte– <i>deseori se pronunță:</i> [ü]nainte â/ü: vânt– <i>deseori se pronunță:</i> v[ü]nt â/u: lână– <i>deseori se pronunță:</i> l[u]nă â/ă: câine – <i>deseori se pronunță:</i> câine etc.
	Pronunția grupurilor de sunete specifice limbii române care nu apar în limba maternă	ge: geam – <i>deseori se pronunță:</i> giam gi: mergi– <i>deseori se pronunță:</i> merci che: cheamă– <i>deseori se pronunță:</i> chiamă chi: chiar– <i>deseori se pronunță:</i> [ty]ar ghe: gheață – <i>deseori se pronunță:</i> ghiață ghi: maghiar – <i>deseori se pronunță:</i> ma[gy]ar etc.
	Pronunția simplificată sau accentuată, separată a sunetelor din diftongi și triftongi	Interferarea de simplificare sau separare depinde de regiunea lingvistică. Exemplu: <i>simplificare:</i> soare – <i>se pronunță:</i> sare <i>moară</i> – <i>se pronunță:</i> mare Exemplu: <i>separare:</i> toamnă – <i>se pronunță:</i> to-am-nă âi: pâine, câine ea: stea, teatru eo: geografie, vreodată oa: soare, floare oi: noi, joi uă: ouă, plouă eai: ceai, mergeai eau: vreau iei: miei ioa: lăcrămioară oai: leoaică etc.
	Pronunția simplificată, scurtă a vocalelor duble	alee, fiică, ființă, idee, muzee, orhidee, scriitor, știință, zoologic etc. Exemplu: <i>alee</i> – <i>deseori se pronunță:</i> ale
	Pronunția greșită a unor cuvinte preluate din limba maghiară pe baza sonorității asemănătoare	chitară – <i>pronunție greșită:</i> ghitară [gităr] cangur – <i>pronunție greșită:</i> chengur [kenguru] girafă – <i>pronunție greșită:</i> jirafă [zsiráf] pinguin – <i>pronunție greșită:</i> pingvin [pingvin] afină, ananas, asistentă, autobuz, balon, balcon, banană, bicicletă, bluză, cacao, cadă, cafea, calendar, castel, catedră, cireșe, cizmă, cretă, elicopter, fermier, fotbal, fotoliu, garaj, hotar, ianuarie (lunile anului), iaurt, igienă, intervii, kilogram, kilometru, lacăt, lampă, lopată, maimuță, matematică, microbuz, motocicletă, muncă, narcisă, operă, pahar, palat, papuci, păstor, pelerină, pernă, piață, pijama, pilot, radieră, rață, reporter, rețetă, sac, salam, salată, șampon, sandale, sanie, șapcă, săpun, simpatic, simplă, șină, șofer, sport, tabără, tablă, televizor, terasă, tigru, tort, tractor, tricou, turist, uriaș, vacanță, viteaz, zebra etc.
	Cuvinte asemănătoare în limba maternă germană și limba română	Asistentin, Bank, Bus, Banane, Bluse, Doktor, Farmer, Fußball, Garage, Giraffe, Gitarre, Hygiene, Interview, Kaffee, Kakao, Kalender, Katheder, Känguru, Kreide, Jam, Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember, Kilogramm,

		Kilometer, Lampe, Luftbalon, Mathematik, Microbus, Motorrad, Narzisse, Oper, Palais, Platz, Pyjama, Pinguin, Post, Professor, Radiergummi, Reporter, Rezept, Sack, Salami, Salat, Sandale, Sport, sympatisch, Schampoo, Terasse, Tiger, Torte, Traktor, Tourist, Zebra, Vase usw.
	Cuvinte asemănătoare în limba maternă ucraineană și în limba română	director, elicopter, fotbal, hotel, iesle, igienă, interviu, kilogram, matematică, ministru, misiune, narcisă, oboi, operă, original, ortografie, papuci, păstor, pilot, rețetă, salată, sanie, șampon, șapcă, turist, zebră, român etc.

Pentru evitarea sau eliminarea acestor interferențe pot fi utilizate exerciții de dicție pentru pronunția corectă a sunetelor specifice limbii române, iar poeziile și frământările de limbă reprezintă un suport important pentru aceste activități.

Câteva exemple de frământări de limbă care se pot utiliza pentru pronunția corectă a sunetelor specifice limbii române, respectiv a sunetelor **ă** și **â**:

ă

Un căscat cu cască cască lângă cascadă.
Găina ouă nouă ouă, nouă ouă nouă.
O barză brează face zarvă pe-o varză.
Cărămidarul cărămidărește cu cărămida cărămidarului din cărămidărie.

â

Gâsca găgâie mereu...
Găgâie de o necăjești,
Găgâie de o gonești,
Găgâie la poartă
Găgâie la baltă.

Cântecul cântat de cântăreața încântătoare
încântă cântărețul încântat de cântarea cântăreței.

Am o vâjâitoare care vâjâie ca un avion vâjâitor.
Vâjâie tare vâjâitoarea, dar mai tare vâjâie avionul vâjâitor.

Exercițiul 1: „Eu spun una, tu spui mai multe!”

Scopul exercițiului: Pronunțarea corectă a grupurilor de sunete/litere specifice limbii române care nu apar în limba maternă (*ge, gi*). Asigurarea motivației prin îmbinarea elementelor lingvistice cu joc și mișcare.

stea

stea lalea

stea lalea perdea

stea lalea perdea șosea

stea lalea perdea șosea canapea

Se repetă exercițiul:

- pentru diftongul *oa*: *oaie, foaie, ploaie, vioaie, îndoiaie*
- pentru diftongul *uă*: *ouă, plouă, două, nouă, rouă*
- pentru triftongul *eau*: *râdeau, auzeau, băteau, citeau, soseau, opreau*
- pentru triftongul *oai*: *leoaică, lupoaică, ursoaică, tigroaică, vulpoaică*

Se poate exersa în ritm mai lent sau mai alert, șoptind sau cu voce mai tare, respectiv, alternând cele două moduri.

Exercițiul 4

Scopul exercițiului: Pronunțarea corectă a vocalelor duble care nu apar în limba maternă. Evitarea pronunțării simplificate, scurte a vocalelor duble.

Conținutul exercițiului: Profesorul afișează o imagine, un tablou de dimensiune mare care reprezintă un parc și povestește o întâmplare simplă în rime.

Mă plimbam pe alee

Și mi-a venit o idee:

Să cumpăr orhidee

Și să mă duc spre muzee.

Se apropia o ființă,

Un renumit om de știință.

Deși părea un zoolog,

Era un renumit muzeolog.

Pe parcursul povestirii, profesorul lipește imagini mici pe tablou, care reprezintă cuvintele subliniate. Povestea se repetă de mai multe ori cu ajutorul profesorului, apoi individual, de fiecare dată dezlipind și relipind imaginile ajutoare (*alee, orhidee, muzee, om*).

Materiale didactice folosite: tablou cu parc, jetoane cu imagini.

În producerea mesajelor orale în limba română ca limbă nematernă, deseori apare fenomenul hiatusului lexical, apar lacune în vocabular din cauza necunoașterii cuvântului sau nesiguranța alegerii cuvântului potrivit. Astfel, crește dificultatea de producere a mesajelor orale.

Interferența la nivel lexical, exemplificată în tabelul 5, se manifestă prin umplerea acestor lacune lexicale cu cuvinte adoptate în mod greșit din limba maternă pe baza sonorității asemănătoare, sau cu traduceri mimetice (cuvânt cu cuvânt) din limba maternă. Fenomenului din urmă se datorează apariția unor pleonasmе în exprimare, adică folosirea alăturată a unor cuvinte cu același sens.

Tabelul 5. Interferențe lexicale

Nivel al sistemului lingvistic	Fenomenul lingvistic	Exemple
Lexical	Analogii false - preluare greșită din limba maghiară a sensului unor cuvinte românești, pe baza sonorității asemănătoare sau identice	cuvântul: bot - <i>corespondent în limba maghiară</i>: orr (állat) - <i>sens asociat greșit</i>: bot (băt) cuvântul: cameră - <i>corespondent în limba maghiară</i>: szoba - <i>sens asociat greșit</i>: kamra (cămară) cuvântul: canal - <i>corespondent în limba maghiară</i>: csatorna - <i>sens asociat greșit</i>: kanál (lingură) cuvântul: caracatiță - <i>corespondent în limba maghiară</i>: polip - <i>sens asociat greșit</i>: katicabogár (buburuză) cuvântul: cămilă - <i>corespondent în limba maghiară</i>: teve - <i>sens asociat greșit</i>: kamilla (mușetel) cuvântul: chiflă - <i>corespondent în limba maghiară</i>: zsemle - <i>sens asociat greșit</i>: kifli (corn) cuvântul: oraș - <i>corespondent în limba maghiară</i>: város - <i>sens asociat greșit</i>: órás (ceasornicar) cuvântul: plăcintă - <i>corespondent în limba maghiară</i>: lepény - <i>sens asociat greșit</i>: palacsinta (clătită) cuvântul: sobă - <i>corespondent în limba maghiară</i>: kályha - <i>sens asociat greșit</i>: szoba (cameră)
	Confundarea sau utilizarea greșită a cuvintelor românești care se exprimă cu cuvinte omofone sau polisemantice în limba maternă, iar în limba română au dublete lexicale (două cuvinte diferite)	Exemplu: Nu mai am timp. Enunț greșit: Nu mai am vreme. timp – vreme (idő) soare – zi (nap) oră – ceas (óra) săptămână – șapte (hét) bec – pară (körte) scrisoare – frunză (levél) etc.
	Confundarea sau utilizarea greșită a cuvintelor românești care prezintă sinonimie interlingvistică parțială, sau a cuvintelor care într-o limbă sau în alta sunt polisemantice	Exemplu: Cântărește 1 kg de mere. Enunț greșit: Măsoară 1 kg de mere. măsoară – cântărește (mér) coace – frige – prăjește – bate (süt) aude – ascultă (hall, hallgat) vede – se uită (néz, lát) etc.
	Calcul lingvistic – Exprimare greșită sau apariția pleonasmelor (folosirea alăturată a cuvintelor cu același sens) din cauza traducerii mimetice a cuvintelor	inimă de iepure <i>tradus din</i>: nyúlshívú – <i>corect</i>: fricos lapte adormit <i>tradus din</i>: aludttej – <i>corect</i>: lapte bătut noutător <i>tradus din</i>: újító – <i>corect</i>: inovator ouă de oglindă <i>tradus din</i>: tükörtojás – <i>corect</i>: ochiuri pâine cu blană <i>tradus din</i>: bundáskenyér – <i>corect</i>: pâine

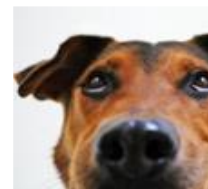
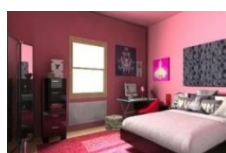
	derivate sau compuse în limba maghiară	cu ou polițist culcat <i>tradus din: fekvőrendőr</i> – corect: limitator de viteză etc. Exemple de pleonasmе: coboară jos <i>tradus din: lejön</i> – corect: coboară urcă sus <i>tradus din: felmegy</i> – corect: urcă intră înăuntru <i>tradus din: bemegy</i> – corect: intră etc.
--	--	--

Pentru eliminarea acestor interferențe se pot aplica exerciții de îmbogățire a vocabularului, exerciții pentru cunoașterea nuanțelor semantice ale cuvintelor, precum și exerciții pentru utilizarea adecvată a acestor cuvinte.

Exercițiul 1

Scopul exercițiului: Eliminarea preluării greșite din limba maghiară a sensului unor cuvinte românești, pe baza sonorității asemănătoare sau identice. Însușirea sensului corect al fiecărui cuvânt.

Conținutul exercițiului: Elevii sunt așezați în semicerc în fața tablei pe care sunt expuse imagini cu sensul corect și cel greșit al cuvintelor, de ex.: cameră/sobă, bot/băț, canal/lingură, chiflă/corn, cămilă/mușețel. Se cere elevilor să atingă imaginea cu care ar continua propoziția începută de profesor.



Profesorul rostește enunțuri neterminate/lacunare. Elevul care recunoaște un cuvânt care lipsește, atinge imaginea corespunzătoare de pe tablă. Rostește cuvântul, apoi enunțul întreg, corect. Elevii pot fi ajutați cu întrebări, care asigură înțelegerea sensului cuvintelor și succesul formulării corecte a enunțurilor.

Exemplu: *Unde punem lemne? De ce am adus lemne?* (pentru primul enunț)

Am adus lemne, ca să punem în

Eu am nas, cățelul are

E mai mică decât pâinea, deci e

Bunicul are în mână un
Prin deșert merge un călător cu o
Lângă farfurie este o, cu care mâncăm supă.
La școală primim și lapte.
Mă duc în mea să-mi termin temele.
Apa curge în
Mama face ceai de

Materiale didactice folosite: jetoane cu imagini.

Interferența de accent se manifestă prin tendința de a marca accentul mobil în limba română în mod greșit, după modelul limbii materne a vorbitorului, ceea ce poate cauza pronunția greșită a mesajelor, mai ales a celor care conțin omograme. La vorbitorii maghiari, deseori, apare tendința de a accentua prima silabă a cuvintelor românești cu accent mobil, din cauza influenței accentului fix din limba maghiară. Câteva exemple sunt redată în tabelul 6.

Tabelul 6. Interferențe de accent

Nivel al sistemului lingvistic	Fenomenul lingvistic	Exemple
De accent	Tendința de a marca accentul mobil în limba română pe prima silabă, cauzată de accentul fix ce se manifestă în limba maghiară	poștăș – <i>deseori se pronunță: póstas (poštás)</i> profesor – <i>deseori se pronunță: prófesor (professzor)</i> <i>Accent pe ultima silabă: duláp, laleá, marinár, pijamá etc.</i> <i>Accent pe penultima silabă: catédră, buburúzá, lácrámioáră, bucătárie etc.</i> <i>Accent pe antepenultima silabă: cámeră, dumínică, bisérická etc.</i>
	Diferențierea sensului cuvintelor prin accent în cazul omografelor, conștientizarea prezenței accentului mobil în limba română	úmbrele – umbréle véselă – veselă cópîi – copii ácele – acele mâna – mână móbilă – mobilă

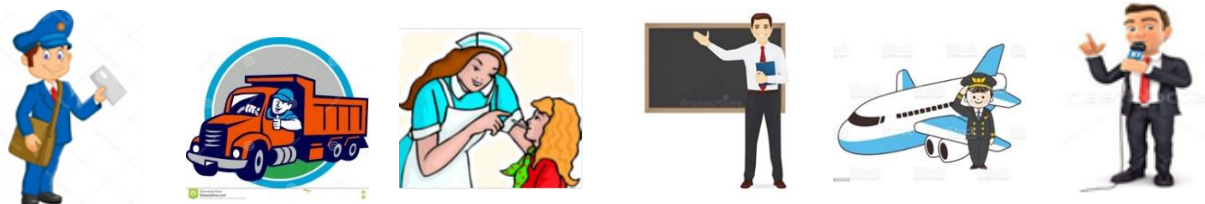
Pentru evitarea sau eliminarea acestor interferențe, se pot utiliza exerciții de accentuare și de diferențiere a omografelor. În limba maghiară accentul este întotdeauna fix, în timp ce, în limba română accentul este mobil și adeseori diferențiază semantic cuvintele, este purtător de sens. Elevul ar trebui să înțeleagă că accentuarea poate schimba mesajul comunicării, iar accentuarea greșită poate duce la neînțelegeri în comunicare.

Exercițiul 1

Scopul exercițiului: Diminuarea tendinței de a marca accentul mobil în limba română pe prima silabă, cauzat de accentul fix ce se manifestă în limba maghiară.

Conținutul exercițiului: Se rostesc denumirile meseriilor pe baza imaginilor (poștaș, șofer, asistentă, profesor, pilot, reporter), apoi se cere elevilor să potrivească corect acțiunile cu personajele, pentru a afla, cine ce face. Se repetă enunțurile corecte.

a) Privește imaginile și denumește meseriile!



b) Răspunde la întrebări!

Cine este? Ce face?

Cine conduce autobuze, camioane, taxiuri?

Cine aduce scrisori și pachete?

Cine îngrijește bolnavii în spital?

Cine învață copiii la școală?

Cine conduce avioane, elicoptere?

Cine vorbește la televizor ?

Șoferul conduce autobuze, camioane, taxiuri.

Poștașul aduce scrisori și pachete.

Asistenta îngrijește bolnavii în spital.

Profesorul învață copiii la școală.

Pilotul conduce avioane, elicoptere.

Reporterul vorbește la televizor.

Materiale didactice folosite: imagini cu meserii.

Exercițiul 2

Scopul exercițiului: Diferențierea sensului cuvintelor prin accentuarea diferită a omografelor, conștientizarea prezenței accentului mobil în limba română față de accentul fix ce se manifestă în limba maghiară. Însușirea ambelor sensuri ale omografelor, folosirea lor corectă în contexte diferite.

Conținutul exercițiului: Se prezintă versuri în rime elevilor. Se repetă de câteva ori, apoi se cere să repete omografele, să realizeze un mic desen pe baza celor auzite și să povestească pe baza propriului desen.

Pe terasă sunt umbréle colorate,

Ne bucurăm de úmbrele lor uriașe.

Caut ácele scurte,

Pentru acéle fete micuțe.

*Mică dar harnică și veselă,
Maria și azi spală veselă.*

*Lângă xerox doi copii,
Așteaptă să primească copii.*

*Clientul caută mobilă,
Dar nu vede masa mobilă.*

*Ștefan ridică mâna,
cu care pe cai îi mână*

Materiale didactice folosite: versurile rimate.

Interferența la nivel sintactic constituie o gamă largă a greșelilor interlingvistice ce se manifestă în producerea mesajelor orale prin nerealizarea acordurilor gramaticale, prin folosirea inadecvată a pronumelor sau a prepozițiilor. În cazul însușirii limbii române de către vorbitorii de limbă maternă maghiară, asistăm, din punct de vedere structural, la întâlnirea a două sisteme lingvistice diferite: una flexionară, cealaltă aglutinantă. De aceea, în exprimarea elevilor din școlile cu limba de predare maghiară, observăm frecvent manifestarea fenomenului de interferență morfo-sintactică.

Însușirea limbii române presupune atât înțelegerea și cunoașterea elementelor culturale specifice ale românilor, obiceiurile laice sau religioase, precum și mentalitățile oamenilor, iar absența acestora din cultura de bază a vorbitorului poate genera *interferențe culturale*. Câteva exemple pentru fenomenele amintite sunt redate în tabelul 7.

Tabelul 7. Interferențe sintactice și culturale.

Nivel al sistemului lingvistic	Fenomenul lingvistic	Exemple
Sintactic	Dezacord sintactic între două sau mai multe cuvinte	Acordul <i>adjectivului cu substantivul în gen, număr și caz</i> : case mare în loc de: case mari fustă frumos în loc de: fustă frumoasă unei fete bună în loc de: unei fete bune Acordul <i>între subiect și predicat</i> : Ea mănânc supă. În loc de: Ea mănâncă supă.
	Lipsa verbului copulativ din predicatul nominal, datorită traducerii mimetice și a faptului că în limba maghiară la timpul prezent nu se folosește	Cartea interesantă. În loc de: Cartea este interesantă. (A könyv érdekes.) Tatăl meu medic. În loc de: Tatăl meu este medic. (Apa orvos.)
	Dificultăți de folosire a pronumelui personal și reflexiv	El gândește. În loc de: El se gândește Eu am născut. În loc de: Eu m-am născut

		El spală. <i>În loc de:</i> El se spală.
	Dificultăți de folosire a prepozițiilor datorită faptului că în limba maghiară se folosesc sufixe și postpoziții	Am dat pentru Ana cartea. <i>În loc de:</i> I-am dat Anei cartea. Mă dau pe bicicletă. <i>În loc de:</i> Mă dau cu bicicleta. Trenul vine din Brașov. <i>În loc de:</i> Trenul vine de la Brașov.
	Dificultăți de folosire a verbelor <i>a fi</i> și <i>a avea</i> la persoana I, singular, datorită faptului că în limba maghiară se exprimă cu același cuvânt	Eu sunt zece ani. <i>În loc de:</i> Eu am zece ani. (Én tíz éves vagyok .)
Cultural	Dificultăți de stabilire a corespondențelor într-un act lingvistic	Exemplu: <i>Urare greșită de Paște fericit!</i> <i>În loc de:</i> Hristos a-nviat! Adevărat a-nviat! <i>Obiceiuri specifice religioase:</i> Paște, Crăciun etc. <i>Obiceiuri specifice laice:</i> colindatul, plugușorul etc. <i>Obiceiuri de trecere:</i> botez, nuntă, înmormântare etc.

Pentru eliminarea acestor interferențe se pot aplica exerciții de exprimare corectă, activități de exersare a vorbirii care să vizeze utilizarea structurilor lexicale în situații concrete de comunicare, în contexte variate, oferirea unor modele de vorbire interesante în care predomină interacțiunile între elevi.

Exercițiul 1

Scopul exercițiului: Exersarea acordului adjectivului cu substantivul pe care îl determină, folosirea corectă în vorbire ale acestora.

Conținutul exercițiului: Pe tablă se află două jetoane cu două adjective de genul masculin și feminin. De exemplu: adjectivele *frumos*, *frumoasă*. Într-un sac se află obiecte vestimentare. Elevii scot o haină și o denumesc, alăturându-i adjectivul potrivit, ales de pe tablă. Pentru conștientizarea pronunțării corecte, se repetă numele obiectului cu însușirea potrivită. De exemplu: *fular frumos*, *căciulă frumoasă*.

Exercițiul se poate repeta cu jetoane, cărți cu imagini, obiecte reale, folosind alte adjective de genul feminin și masculin, substantive la numărul singular și plural. Exemplu: cămașă mare, bluze mari.

Materiale didactice folosite: obiecte vestimentare reale, jetoane cu obiecte vestimentare, jetoane cu adjective.

Exercițiul 2

Scopul exercițiului: Activizarea vocabularului. Exersarea folosirii corecte a verbelor *a fi* și *a avea* la persoana I, singular, diminuând dificultatea de folosire, cauzată de faptul că în limba maghiară se exprimă cu același cuvânt.

Conținutul exercițiului: Elevii stau în jurul unei mese de joc. Pe masă sunt așezate imagini care reprezintă ființe și lucruri. Aleg câte o imagine. Dacă imaginea aleasă reprezintă un obiect, enunțul trebuie început cu „*Eu am...*”. Dacă imaginea aleasă reprezintă o ființă, enunțul trebuie început cu „*Eu sunt...*”.

Exemplu: *Eu am un creion. Eu sunt elev.*

Pot fi cazuri haioase. De exemplu: *Eu sunt cățel*. În acest caz, clasa spune: „*Demonstrează-ne!*”, și va trebui să facă mișcări sau să imite vocea acelui animal.

Materiale didactice folosite: jetoane tip carte de joc cu ființe și lucruri.

Fenomenele de interferență trebuie tratate dintr-o perspectivă dinamică, pentru că unele tipuri pot fi mai accentuate în anumite perioade ale dezvoltării limbajului elevilor, dar pot deveni mai puțin accentuate sau pot dispărea cu timpul. În cazul în care învățătorii nu cunosc influența fenomenului de interferență, sau nu îi acordă importanța cuvenită la timp în activitatea de predare-învățare-evaluare, elevilor li se pot forma automatisme de pronunție defectuoasă a cuvintelor, a expresiilor și de exprimare greșită în limba română, care vor crea dificultăți de vorbire. Punând accent deosebit pe efectele fenomenelor de transfer și de interferență, se poate dezvolta și susține în mod eficient formarea competenței de producere a mesajului oral, o competență generală a programei școlare actuale.

3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE

Cuvinte-cheie: *dezvoltarea integrată a competențelor, comportamentul de vorbitor activ, aspecte segmentale și suprasegmentale, metoda abordării directe, interacțiuni între elevi, factori emoționali, perspectivă funcțional-aplicativă, metode activ-participative, conversația dirijată, forme de exprimare monologată, tipuri de sarcini, joc de rol, funcții comunicative, forme de organizare, activitate în perechi, grupuri cooperative*

3.1. Principii în formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

În ciclul primar, pentru asigurarea unui demers didactic eficient în învățarea limbii române ca limbă nematernă, în ceea ce privește producerea mesajelor orale, trebuie avute în vedere o serie de principii care derivă din particularitățile de vârstă ale copiilor și din specificul predării acestei discipline. Elevii, la vârsta de 6-11 ani, sunt receptivi și motivați să învețe, dar nu sunt suficient de antrenați în formularea mesajelor orale într-o limbă nematernă.

În procesul de dezvoltare a acestei abilități e necesar să acordăm un loc important și, mai ales, suficient timp activităților de învățare care abordează competențele de comunicare într-o manieră integrată. Într-un asemenea demers, în clasele ciclului achizițiilor fundamentale (clasele pregătitoare, I și a II-a), receptarea și înțelegerea mesajelor orale sunt primordiale, deoarece ascultarea constituie baza vorbirii și, de altfel, baza învățării unei limbi. Astfel, prin activitățile de ascultare, elevii sunt familiarizați cu contextul și cu situația de comunicare, totodată, mesajele ascultate le oferă modele de exprimare în formularea mesajelor proprii. În clasele a III-a și a IV-a, se menține demersul didactic de integrare a celor două competențe de comunicare orală (ascultarea și vorbirea), însă se impune integrarea acestora și cu acele competențe care vizează comunicarea scrisă (citirea și scrierea). În acest sens, receptarea și înțelegerea textelor scrise pot constitui baza activităților de producție orală, deoarece oferă contexte și modele de comunicare pe care elevii le utilizează în cadrul exercițiilor, după lectura textului suport.

Principiile care asigură eficiența formării și dezvoltării competenței de producere a mesajelor orale sunt următoarele:

A. În procesul învățării limbii române ca limbă nematernă, *competența de producere/exprimare orală este în strânsă legătură cu cea de receptare a mesajelor orale*. În timp ce activitățile destinate receptării mesajelor orale au ca scop formarea atitudinii de *ascultător activ*, cele orientate spre producerea/formularea de mesaje vizează comportamentul de *vorbitor activ*, ambele fiind necesare în participarea la schimbul de mesaje în contexte de comunicare orală. Pornind de la aceste considerente, un demers didactic eficient trebuie să se axeze pe *formarea și dezvoltarea integrată a celor două competențe de comunicare orală*: ascultarea și vorbirea. În procesul de predare-învățare, activitățile de ascultare (cu cele trei etape specifice) constituie punctul de pornire. Acestea au ca scop familiarizarea elevilor cu contextul comunicațional, reactualizarea și îmbogățirea vocabularului, oferirea de modele de exprimare/formulare a mesajelor, identificarea și înțelegerea unor variabilități și regularități ale limbii. Toate acestea asigură baza producerii de mesaje orale prin utilizarea unor exerciții aplicative variate. Integrarea celor două competențe presupune adoptarea acestui parcurs didactic care asigură învățarea și utilizarea conștientă a limbii române ca mijloc de comunicare.

B. În perioada postabecedară, dar mai ales în clasele a III-a și a IV-a, *integrarea trebuie să vizeze și competența de receptare a mesajelor scrise (citirea)*. Textele citite constituie un suport pentru activitățile de vorbire, în cadrul cărora elevii exersează elementele lexicale noi în contexte variate, totodată, își exprimă sentimentele, formulează opinii personale și concluzii în legătură cu cele citite. Sunt relevante și situațiile de comunicare în care sunt exprimate trăiri, atitudini care derivă din experiența de viață a elevilor.

C. Se impune atenție sporită *relevanței mesajelor formulate*, ale căror conținut trebuie să fie adecvat particularităților de vârstă. Activitățile de producere a mesajelor orale, din punctul de vedere al comunicării, trebuie să fie utile pentru elevi, să abordeze aspecte din viața reală.

D. Se recomandă ca activitățile de producere a mesajelor orale (vorbire) să vizeze atât *aspectele segmentale* (consoane, vocale, grupuri de sunete și litere specifice limbii române), cât și cele *suprasegmentale* (accent, intonație) ale textelor audiate ca model și ale celor produse de elevi, precum și contextualizarea acestora. În acest sens, este indicată folosirea de materiale audio, cu formulări corecte, articulate clar, emise cu o viteză de la rar spre normal, în clasele pregătitoare, I și a II-a și cu o viteză normală, în clasele a III-a și a IV-a.

E. Se recomandă *utilizarea metodei abordării directe* în cadrul activităților de vorbire, ceea ce presupune ca atât profesorii, cât și elevii să folosească limba care se învață (limba română). Studiile de specialitate au arătat că, utilizând limba maternă ca „mediator” conținutul mesajelor orale va trece prin „filtrul” limbii materne. Apelând la traducerile în limba maternă, elevii nu vor fi obișnuiți să decodeze mesajele audiate în limba română și, astfel, nu se vor forma abilitățile de producere a

mesajelor orale într-o limbă maternă. Utilizând metoda directă, accentul va fi pus pe încurajarea înțelegerii sensului mesajelor în context comunicațional (oral sau scris), facilitând astfel formularea de răspunsuri adecvate, pe pronunțarea și pe articularea corectă a cuvintelor și pe studiul gramaticii, menținut la un nivel funcțional.

F. Este importantă *menținerea interesului copiilor* prin exerciții variate și activități atractive care să conțină elemente de joc didactic și mișcare. Acestea creează o atmosferă de învățare plăcută, motivantă. Totodată, activitățile care implică *interacțiuni între elevi* sunt eficiente în formarea și dezvoltarea comportamentelor de ascultător și de vorbitor activ. E important ca elevii să fie încurajați să interacționeze și să fie apreciați pentru participarea activă la activitățile de vorbire.

G. Succesul învățării vorbirii într-o limbă maternă este influențat, într-o mare măsură, de *factori emoționali*. Stările emoționale accentuate, care pot apărea în situațiile în care elevii trebuie să vorbească în fața colegilor, pot crea blocaje în formularea ideilor și pot genera manifestarea atitudinilor de refuz și de abandon în participarea la activitățile de comunicare. Practica didactică demonstrează că întreruperile succesive și corectările frecvente nu sunt eficiente, deoarece provoacă teama de a nu greși, ceea ce poate descuraja copiii. În acest sens, o atitudine potrivită din partea profesorului trebuie să vizeze încurajarea elevilor prin familiarizarea acestora cu tehnici de autocorectare, cu scopul învățării formelor corecte ale cuvintelor și a formulării unor mesaje orale adecvate contextului de comunicare.

H. Textele/mesajele audiate sau citite, propuse ca model pentru formularea de mesaje orale, să aibă un *limbaj accesibil*, adaptat nivelului lingvistic și dezvoltării cognitive a elevilor, să se evite formulările prea lungi și complexe. În formarea abilității de producere a mesajelor orale, în fazele inițiale, e recomandată evitarea utilizării sinonimelor, optându-se pentru folosirea unui singur termen pentru un singur sens.

I. Pe tot parcursul ciclului primar, în cadrul activităților de dezvoltare a competențelor de comunicare orală și scrisă, *se va evita predarea elementelor de gramatică* pentru a asigura caracterul comunicativ-funcțional al comunicării. Având în vedere că documentele curriculare precizează necesitatea predării intuitive, fără teoretizări a elementelor de construcție a comunicării, acestea pot fi observate și identificate de către elevi în cadrul exercițiilor de postascultare și postlectură, apoi pot fi aplicate în cadrul activităților destinate producerii de mesaje orale, asigurându-se astfel abordarea categoriilor gramaticale și a claselor morfologice din *perspectivă funcțională, aplicativă*.

3.2. Lista recomandărilor metodologice (*Așa da! Așa nu!*)

În tabelul 8 sunt prezentate recomandări metodologice care orientează abordarea corectă a activităților de vorbire, precum și practici care trebuie evitate în procesul de formare și dezvoltare a competenței de producere a mesajelor orale.

Tabelul 8. Lista recomandărilor metodologice

Așa da!	Așa nu!
Demersul didactic este orientat spre integrarea activităților de receptare a mesajelor orale și scrise cu cele care vizează producerea de mesaje orale. Activitățile destinate producerii de mesaje orale (vorbire) sunt precedate de exerciții care vizează receptarea și înțelegerea mesajelor orale și scrise (ascultare și citire).	Activitățile de ascultare, de citire și cele de vorbire sunt distincte. Se trece direct, fără pregătire prealabilă, la exercițiile de producere a mesajelor orale (vorbire).
Exercițiile de ascultare și textele citite oferă modele de exprimare și de formulare a mesajelor orale, orientând elevii în rezolvarea sarcinilor care vizează vorbirea.	Activitățile de ascultare și de citire nu au legătură cu sarcinile exercițiilor de producere a mesajelor orale.
Se asigură succesiunea logică a exercițiilor care vizează producerea de mesaje orale: elementele lexicale noi se observă în context, se urmărește înțelegerea sensului acestora, apoi se trece la exersarea pronunției, a articulării și a accentuării corecte. Gradual, de la activitățile frontale și individuale, se ajunge la cele interactive, organizate în perechi sau în grup.	Se cere elevilor să utilizeze elementele lexicale noi în activități interactive, fără a asigura succesiunea logică a exersării.
Tematica textelor formulate în cadrul exercițiilor de vorbire abordează aspecte din viața reală și are relevanță din punct de vedere comunicațional.	Copiilor li se cere să formuleze texte orale cu tematică variată, indiferent de relevanța acestora pentru categoria de vârstă.
Criteriile formulate de cerințele exercițiilor de vorbire orientează elevii atât în elaborarea producțiilor orale, cât și în evaluarea exprimării colegilor sau în autoevaluare.	Cerințele exercițiilor de vorbire nu conțin repere de elaborare, astfel nu ajută elevii nici în formularea, nici în evaluarea/autoevaluarea producțiilor orale.
Elaborarea diferitelor tipuri de texte orale se face gradual, progresiv, de la simplu la complex, în funcție de nivelul de cunoaștere și de utilizare a limbii de către elevi.	Elaborarea diferitelor tipuri de texte orale nu se face gradual, nu se ține cont de nivelul de cunoaștere și de utilizare a limbii de către elevi.
Exercițiile de vorbire urmăresc utilizarea elementelor lexicale (cuvinte, structuri lexico-gramaticale, formulări specifice etc.) învățate, cunoscute de către copii.	Copiilor li se cere folosirea unor elemente lexicale care depășesc nivelul lor de înțelegere.
Textele audiate oferite ca model sunt rostite cu articulație clară și corectă și cu o viteză corespunzătoare nivelului de vârstă.	Textele audio oferite ca model nu sunt realizate cu respectarea normelor de articulație corectă sau sunt emise cu o viteză prea mare pentru grupa de vârstă.
Activitățile de ascultare și de citire asigură identificarea și înțelegerea unor variabilități și regularități ale limbii, pregătind elevii pentru utilizarea acestora în exprimarea proprie.	Activitățile de ascultare și de citire nu urmăresc identificarea și înțelegerea unor variabilități și regularități ale limbii, nu au ca scop pregătirea elevilor pentru utilizarea conștientă a acestora.
Respectând abordarea comunicativ-funcțională, mai ales în etapele incipiente, greșelile gramaticale care apar în vorbirea elevilor sunt tolerate atâta timp cât nu împiedică înțelegerea mesajului formulat.	Greșelile gramaticale sunt corectate imediat, prin intervenția profesorului, ceea ce întrerupe vorbirea elevilor.
Activitatea de vorbire a elevilor este monitorizată de profesor, care observă și notează greșelile de exprimare (de formulare, gramaticale etc.), apoi revine asupra lor	Profesorul corectează greșelile de exprimare în momentul sesizării lor.

Într-o altă secvență didactică pentru a le corecta.	
În cadrul activităților de producere a mesajelor orale se utilizează preponderent limba română.	Se apelează frecvent la traduceri în limba maternă sau, în cadrul activităților care vizează comunicarea orală, se utilizează preponderent limba maternă.
Strategiile didactice implică interacțiunile dintre elevi în cadrul activităților organizate în perechi sau în grup, având ca scop formarea comportamentului de vorbitor activ, prin crearea de situații de comunicare și antrenarea elevilor în participarea activă la schimbul de mesaje.	Strategiile didactice nu asigură interacțiunile dintre elevi, se lucrează preponderent frontal, elevii nu sunt încurajați să participe la schimburi de mesaje.
Pentru reducerea manifestărilor emoționale care influențează negativ activitățile de vorbire, elevii sunt familiarizați cu strategii de autocorectare. Acestea îi ajută să conștientizeze greșelile și să le corecteze.	Elevii nu sunt familiarizați cu strategii de autocorectare, ci sunt întrerupți și corecți imediat de către profesor atunci când fac greșeli de exprimare.
Atmosfera stimulativă, cooperantă are ca scop implicarea activă a elevilor în situațiile de comunicare orală.	Producerea mesajelor orale nu implică manifestarea activă a tuturor categoriilor de elevi.

3.3. Metode, tehnici și procedee didactice utilizate în formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

3.3.1. Delimitări conceptuale: metodă, procedeu, tehnică, strategie didactică

Paradigma comunicativ-funcțională care orientează predarea limbii române ca limbă nematernă în ciclul primar, impune utilizarea de metode, tehnici, procedee și strategii didactice specifice care asigură eficiența formării și dezvoltării competenței de producere a mesajelor orale.

Vorbirea, care este un tip de comunicare productiv, cu ajutorul căreia se realizează procesul de producere a unui mesaj oral în limba română ca limbă nematernă, se bazează pe manifestarea individuală a limbajului. Limbajul oral este expresia vorbită a unei limbi prin sunete care sunt organizate conform unor convenții lingvistice stabilite pentru a crea cuvinte și enunțuri. De asemenea, comunicarea orală este procesul prin care are loc schimbul de informații, iar limba vorbită este utilizată în actele de comunicare.

Prin utilizarea de procedee, metode, tehnici și strategii didactice moderne, activ-participative, se pot organiza o mulțime de activități didactice, în care situațiile de învățare interactive motivează elevii în producerea mesajelor formulate în limba română. Astfel, cele patru concepte-cheie: procedeul, metoda, tehnica și strategia didactică, structurează și pun în practică învățarea eficientă a limbii române ca limbă nematernă.

Metoda este „calea” (conform provenienței) inițiată de profesor, care trebuie parcursă de către elevi pentru a descoperi viața, natura, lumea, lucrurile, știința prin care ei își dezvoltă priceperile,

deprinderile, competențele și își formează personalitatea. Metoda reprezintă procesul folosit pentru a desfășura o activitate bazată pe anumite principii stabilite și se referă la modul de a acționa pentru atingerea obiectivului final.

Tehnica și procedeul sunt elemente componente ale metodei. În general, în vocabularul de specialitate, termenii de metodă, de tehnică și de procedeu sunt folosiți ca sinonime pentru a se referi la modul în care se realizează procesul de predare-învățare-evaluare. Se remarcă, însă, faptul că aceste noțiuni au funcții diferite din punctul de vedere al activității metodice în clasă. În timp ce metoda este o modalitate de acțiune, tehnica se concentrează asupra mijloacelor utilizate pentru a efectua această activitate. De exemplu: repetarea celor auzite, desenarea celor auzite, selectarea după auz. În concluzie, pe baza definițiilor lexicografice „tehnica este un set de procedee ale unei arte sau științe”, „metoda este ordinea urmată în știință pentru a investiga și a învăța adevărul”.

Procedeul este un „mijloc folosit pentru a ajunge la un anumit rezultat”, care în activitatea didactică reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei, oferite de profesor și aplicate de elevi. Procedeul constituie „o componentă sau chiar o particularizare a metodei”, care condiționează, din interior sau din exterior, calitatea acesteia. Din interior, reordonează operațiile în cadrul acțiunii declanșate la nivelul metodei, iar din exterior, preia unele responsabilități ale metodei când apare un blocaj pedagogic (Cucoș, 2014, p. 82).

Strategia didactică presupune îmbinarea tuturor elementelor procesului instructiv-educativ în condiții/contexte concrete. Strategia a fost definită ca un mod de combinare și organizare cronologică a ansamblului de metode și mijloace alese pentru a atinge anumite obiective. „Strategia didactică este expresia unității organice a metodelor, procedeele, tehnicilor, mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării (frontal, pe grupe și individual), în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv-educative” (Potolea, 1989, p. 146).

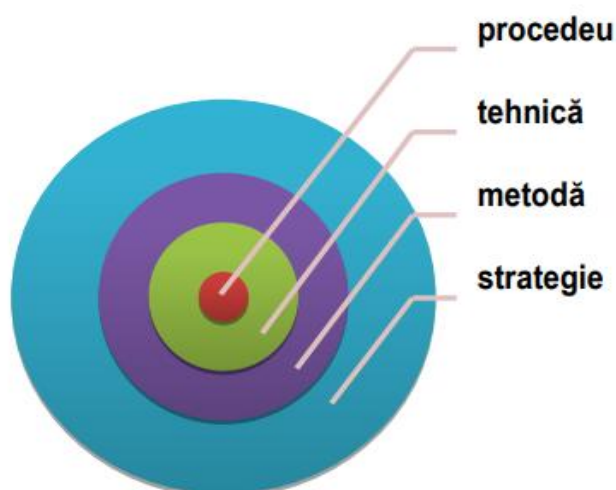


Figura 1. Organizatorul conceptelor: procedeu, tehnică, metodă, strategie

Cerința de bază a educației progresiviste este asigurarea unei metodologii diversificate, îmbinând activitățile de învățare individuale cu activități de învățare prin cooperare, interacțiune, participare activă. Metodele, care mobilizează energiile elevilor pentru a-și concentra atenția în scopul urmăririi cu interes și curiozitate a lecției, pentru a câștiga adeziunea logică și afectivă față de cele nou-învățate, pentru a îndemna să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de anticipare și memoria, sunt considerate *metode activ-participative*.

Clasificarea metodelor după criteriul istoric, în metode tradiționale și moderne, nu are o relevanță semnificativă din punctul de vedere al organizării actului învățării, ci primordial este aspectul argumentării folosirii și al modului de aplicare. Eficiența oricărei metode constă în gradul de activare a elevilor, în măsura în care se produce înțelegerea și în măsura în care servește realizarea finalităților propuse. „Astfel, o metodă etichetată a fi tradițională, tocmai prin efectul produs, poate deveni modernă, activă, interactivă” (Tódor, 2020, p. 99).

În ciclul primar, pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română, în școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, în proiectarea strategiilor și alegerea metodelor, cel mai important aspect este modelul comunicativ-funcțional al predării unei limbi nematerne. „Modelul comunicativ-funcțional își structurează propria metodologie din perspectiva procesării actelor lingvistice, textuale raportate la contextul comunicării” (Tódor, 2020, p. 102).

Modelul comunicativ-funcțional se realizează prin metode activ-participative. În alegerea celor mai potrivite metode pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română, profesorul trebuie „să mute accentul de pe performanță, pe competență lingvistică, de pe memorare pe exersarea funcțiilor limbii, de pe prelegerile ex-catedra, pe învățarea prin descoperire și autodescoperire” (Tódor, 2020, p. 99).

3.3.2. Metode relevante și performante pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română

Metoda 1

Titlul metodei: Cercul rotativ

Funcția: Este o metodă interactivă, care dezvoltă și activează vocabularul, pronunția grupurilor de sunete specifice limbii române. Se poate folosi la recapitulare, evaluare formativă, oferirea de răspunsuri scurte și formularea de întrebări simple referitoare la o temă dată.

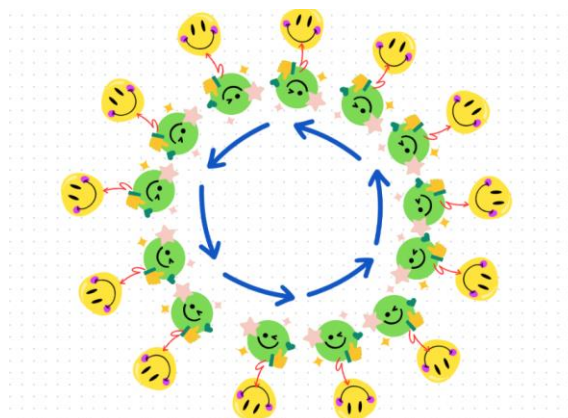
Scopul: Dezvoltarea tehnicilor de comunicare a elevilor prin angajarea lor în discuții scurte și însușirea mai multor cuvinte, expresii, structuri lexicale în mod interactiv, într-un timp foarte scurt.

Materiale didactice: imagini, jetoane cu cuvinte, jetoane cu întrebări, jetoane cu enunțuri.

Timp: 20 de minute

Forme de organizare: perechi așezate în cerc, față în față (minim 12 elevi, maxim 25 de elevi).

Descrierea metodei: Elevii clasei se împart în două părți egale. În cazul în care elevii sunt în număr impar, va participa și învățătorul. Se formează 2 cercuri concentrice. Elevii din cercul interior stau cu fața la cei din cercul exterior. Stând față în față, fiecare elev are un partener. Pentru câteva minute elevii lucrează câte doi. Apoi, la semnalul învățătorului cei din cercul exterior fac un pas la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul continuă până când elevii ajung la partenerii inițiali și se termină sarcina de lucru. Rolul elevilor care stau în cercul interior este de a antrena și a verifica partenerii care se află în cercul exterior. Elevii care stau în cercul exterior, rezolvă pe rând sarcinile primite de la fiecare elev aflat în cercul interior.



Exemple de sarcini pentru dezvoltarea competenței de dezvoltare a producerii mesajului oral prin această metodă:

1. Elevii din cercul interior țin în mână cartonașe cu imagini pe care le arată partenerilor din cercul exterior. Pe spatele cartonașului este scrisă denumirea imaginii. Sarcina elevilor din cercul exterior este de a denumi ceea ce văd în imagine. Dacă nu reușesc să denumească, pot fi ajutați de colegii din interior. Cartonașele pot ilustra animale, alimente, îmbrăcăminte, activități, cuvinte cu grupurile de sunete specifice limbii române etc. Rotirea cercului se poate repeta până când majoritatea elevilor din cercul exterior învață denumirea imaginilor. Prin această metodă sunt activați și elevii care sunt în cercul interior.

2. Această metodă se poate aplica pentru descrieri orale ale plantelor, animalelor, obiectelor, cu întrebări ajutătoare. Pe spatele cartonașelor trebuie scrise întrebări ajutătoare, pe care elevii, care sunt în cercul exterior, le citesc partenerilor, iar aceștia răspund.

Învățătorul pregătește materialele didactice pentru aplicarea acestei metode, este moderatorul activității și schimbă elevii din cercul exterior cu cei din cercul interior.

Exemplu:

	Pe spatele imaginii: Cum se numește? Unde trăiește? Cum arată? Ce mănâncă?
	Pe spatele imaginii: Cum se numește? Unde se află? Cum arată? Din ce material este fabricat? La ce se folosește?

Metoda 2

Titlul metodei: Interviu în trei trepte

Funcția: Este o metodă de învățare prin colaborare, în care partenerii se intervieveză reciproc, în legătură cu un anumit subiect. Se poate aplica pentru consolidarea cunoștințelor despre o temă dată, corelând cunoștințele noi cu priceperile și deprinderile dobândite anterior.

Scopul: Exersarea/învățarea comunicării orale și durabile prin asimilarea unor cunoștințe noi și restructurarea activă a unor scheme mentale de producere de întrebări și mesaje orale pe anumite teme ascultate, citite și observate cu ajutorul unor imagini.

Materiale didactice: imagini, tablouri, înregistrări audio, texte suport printate.

Timp: 20-25 de minute

Forme de organizare: în grup, frontal.

Descrierea metodei: Se formează microgrupuri compuse din 3 elevi, după care se precizează cele trei roluri pe care elevii trebuie să și le asume rând pe rând: intervievator (elevul A), interviuat (elevul B), observator (elevul C). Inițial, elevul A îl intervieveză pe elevul B, iar elevul C înregistrează, notează în scris, principalele aspecte ale discuției, apoi povestește sau descrie ceea ce a aflat.

Ulterior, rolurile se schimbă, astfel încât fiecare membru al microgrupului să exerseze cele trei roluri. Se stabilește tema interviului în funcție de momentul aplicării acestei metode în cadrul lecției. Membrii microgrupurilor exersează, alternativ, rolurile de intervievator, interviuat și

observator, respectând tema propusă. Cadrul didactic poate solicita prezentarea sintetică a rezultatelor obținute în fiecare microgrup, pentru a fi valorificate în abordarea subiectului lecției sau, în funcție de tema interviului, colectează înregistrările scrise ale elevilor și, pe baza lor, își construiește următorul demers didactic.

Exemple posibile de sarcini pentru dezvoltarea competenței producerii de mesaje orale prin această metodă:

1. Interviu pe baza unei imagini, unui tablou;
2. Interviu pe baza unui text citit sau ascultat (descriere, poveste, text narativ);
3. Interviu pe baza unui text informativ (afiș, invitație, buletin meteo, rețetă, instrucțiuni de aplicare a unui joc etc.).

Exemplul 1 (Interviu pe baza unei imagini):



Interviewator (întrebări așteptate):

- a) A cui este această cameră?
- b) Ce este pe scaun?
- c) Ce este pe masă?
- d) Ce se află pe pat?
- e) Ce culoare are rochia?
- f) Ce vezi în cuier?
- g) Ce sunt sub masă?
- h) Ce culoare au pantofii de sub scaun?
- i) Ce se află lângă raft?

Interviewat (răspunsuri așteptate):

- a) Camera este a unei fete.
- b) Pe scaun este o bluză.
- c) Pe masă este o fustă.
- d) Pe pat se află o rochie.
- e) Rochia este verde.
- f) În cuier văd un palton.
- g) Sub masă sunt ciorapi.
- h) Pantofii de sub scaun au culoare roșie.
- i) Lângă raft sunt sandale.

Observator (o prezentare așteptată pe baza principalelor aspecte ale discuției):

În imagine este camera unei fete. Pe scaun este o bluză. Pe masă este o fustă. Pe pat se află o rochie. Rochia este verde. În cuier este un palton. Sub masă sunt ciorapi. Pantofii de sub scaun au culoare roșie. Lângă raft sunt sandale.

Mențiune: În primele etape ale aplicării metodei, observatorul se poate uita pe imagini. Când metoda este exersată de mai multe ori cu imagini și pe teme diferite, prezentarea lui să se realizeze fără a vedea imaginea în timpul interviului.

Exemplul 2 (Interviu pe baza unui afiș):



Intervievator (întrebări așteptate):

- a) Cum se numește evenimentul la care sunt invitați copiii?
- b) Ce vârstă au copiii care pot participa la acest eveniment?
- c) Unde se organizează Ziua Stejarului?
- d) Când se organizează Ziua Stejarului?
- e) Câți ani are stejarul de la Mercheașa?
- f) La ce oră încep activitățile?
- g) La ce oră se termină activitățile?

Intervievat (răspunsuri așteptate):

- a) Evenimentul la care sunt invitați copiii se numește Ziua Stejarului.
- b) Pot participa copiii care au vârsta între 6-16 ani.
- c) Ziua Stejarului se organizează la Mercheașa, în județul Brașov.
- d) Ziua Stejarului se organizează în data de 20 octombrie.
- e) Stejarul de la Mercheașa are 900 de ani.
- f) Activitățile încep la ora 10:00.
- g) Activitățile se termină la ora 17:00.

Observator (o prezentare așteptată pe baza principalelor aspecte ale discuției):

Din interviu am aflat că este vorba despre un afiș care invită copiii la Ziua Stejarului. La eveniment pot participa copiii care au vârsta între 6-16 ani. Ziua Stejarului se organizează la Mercheașa, în județul Brașov. Ziua Stejarului se organizează în data de 20 octombrie. Stejarul de la Mercheașa are 900 de ani. Activitățile încep la ora 10:00 și se termină la ora 17:00.

Metoda 3

Titlul metodei: Bingo

Funcția: Este o metodă de învățare prin colaborare, în care partenerii se intervieveză reciproc, în legătură cu un anumit subiect. Se poate aplica pentru consolidarea cunoștințelor despre o temă dată.

Scopul: Înțelegerea sensului elementelor lexicale noi, exersarea pronunției, a articulării și a accentuării corecte a unor întrebări.

Materiale didactice: imagini cu flori, bilete BINGO, videoproiector, tablă interactivă.

Timp: 10-15 minute

Forme de organizare: frontal, în perechi.

Descrierea metodei: Activitatea începe frontal cu observarea și învățarea unor elemente lexicale pe o temă dată.

Exemplu: Observarea și învățarea denumirii florilor de primăvară cu ajutorul imaginilor.



ghiocel – ghioceli



viorea – viorele



lalea – lalele



scillă – scille



narcisă – narcise



zambilă – zambile



**arbore „ploaia de aur” –
arbori „ploaia de aur”**



iris – iriși



lăcrămioară – lăcrămioare

După ce elevii au însușit numele unor flori de primăvară, primesc câte un bilet BINGO cu trei întrebări incomplete pe care ei le completează, pe rând, cu numele unei flori. Fiecare întrebare se completează numai cu un singur nume de floare. Pe biletul BINGO, lângă fiecare întrebare, se află trei casete/rubrici. La semnalul învățătorului, elevii trebuie să se plimbe prin clasă, căutând cât mai mulți colegi pe care îi interviează. Pun reciproc întrebările aflate pe biletul BINGO și răspund la întrebările partenerului cu **DA** sau **NU**. La fiecare răspuns cu **DA**, se completează câte o rubrică (lângă întrebare) cu numele intervievatului, în așa fel încât să se realizeze o linie completată (pe orizontală). Scopul lor este să-i găsească printre colegi pe aceia care răspund cu **DA** la fiecare întrebare. Când un elev are completată o întreagă linie de pe bilet cu numele colegilor, strigă „BINGO!”. Jocul poate continua până când un elev are toate rubricile completate, lângă fiecare întrebare.

Instrucțiunile învățătorului:

Găsește persoane/colegi și adresează-le cele trei întrebări aflate pe biletul tău BINGO! Dacă răspund cu DA la întrebarea ta, scrie-le numele în fiecare dintre casete! Pune partenerului numai acele întrebări, lângă care nu au fost completate încă toate casetele/rubricile!

Exemplul 1: Bilet BINGO necompletat

Vrei să primești un buchet de			
Îți plac			
Dorești să ai în grădina ta?			

Exemplul 2: Bilet BINGO completat

Vrei să primești un buchet de lalele ?	Maria	Éva	Sanyi
Îți plac ghioceii ?	Kati	Mihai	Hanna
Dorești să ai narcisă în grădina ta?	Sofi	Emil	Dóra

Metoda 4

Titlul metodei: Păcăleala

Funcția: dezvoltarea vorbirii și a exprimării corecte, dezvoltarea gândirii, evaluarea formativă.

Scopul: alcătuirea unor enunțuri adevărate sau false pe o temă familiară, receptarea corectă a mesajelor ascultate și identificarea valorilor de adevăr ale acestora.

Materiale didactice: nu necesită.

Țimp: 20 de minute

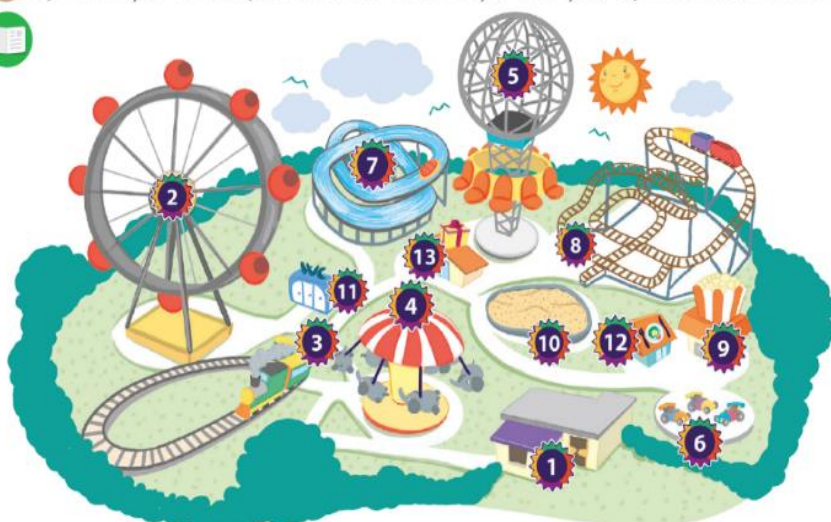
Forme de organizare: în perechi, în grup.

Descrierea metodei: Metoda „Păcăleala” se aplică pe teme date pe baza anumitor cunoștințe exacte și funcționează într-o structură nouă, în opoziție cu informațiile adevărate. În prima fază, elevii trebuie să formuleze trei enunțuri pe o temă dată. Se solicită alcătuirea a două enunțuri incredibile, dar adevărate și a unei propoziții plauzibile, dar false. În faza a doua, elevii citesc colegilor cele trei enunțuri, iar colegii trebuie să ghicească care dintre acestea este cel fals. Această metodă se poate aplica pentru diferite teme, în funcție de tipul, scopul și tema lecției. Elevii pot face declarații despre ei înșiși, pot alcătui enunțuri despre colegii lor de clasă, despre un anumit subiect, pe baza unor imagini sau pe baza unui text învățat. Păcăleala poate fi aplicată în grupuri sau cu întreaga clasă. Dacă se aplică în grup, elevii încearcă să-și păcălească colegii de grup, dacă se aplică cu întreaga clasă, scopul este să păcălească celelalte grupuri. Faza a doua a metodei se poate realiza atât în perechi formate aleatoriu, cât și în perechi organizate la fel ca la metoda „Cercul rotativ”. Răspunsurile pot fi notate sau arătate pe degete. În cazul celui din urmă, elevii ridică un deget, două sau trei, în funcție de afirmația pe care o consideră falsă. Metoda este simplă, distractivă și nu necesită materiale.

Exemplu: Păcăleală pe baza unei imagini din manual

Alcătuieți 3 enunțuri de tip „Păcăleală” pe baza imaginii din manual! Unul să fie fals!

8. a) Privește harta parcului de distracții! Citește, apoi arată locurile numerotate!



- ① Casa de bilete
- ② Roata uriașă
- ③ Trenulețul
- ④ Caruselul elefanților
- ⑤ Turnul cu lift
- ⑥ Mașinuțele
- ⑦ Toboganul cu apă
- ⑧ Vagoanele fără frână
- ⑨ Cinematograful
- ⑩ Terenul cu nisip
- ⑪ Toaletele
- ⑫ Restaurantul
- ⑬ Magazinul cu cadouri

Pcăleală

1. Lângă cinematograful e un restaurant.
2. Toaletele sunt sub vagoanele fără frână.
3. Roata uriașă e mai înaltă decât caruselul elefanților.

(Enunțul fals: 2)



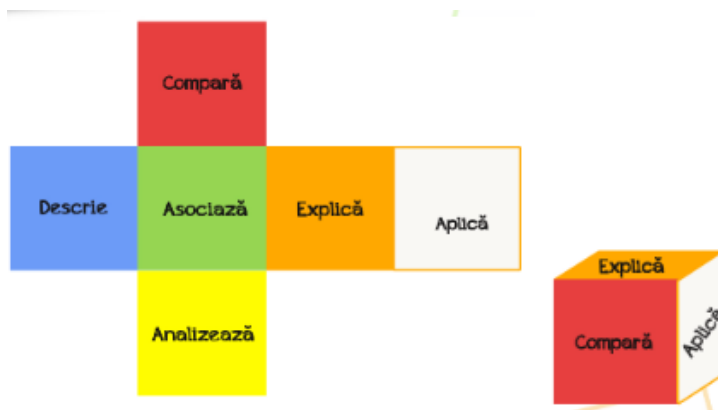
Metoda 5

Titlul metodei: Metoda cubului

Funcția: Exploatarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă, integratoare a unei teme (descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează).

Scopul: Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic sau desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit.

Materiale didactice: Se realizează un cub ale cărui fețe pot fi acoperite cu hârtie de culori diferite. Pe fiecare față a cubului se scrie câte una dintre următoarele instrucțiuni: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ.



Timp: 25 de minute

Forme de organizare: în grup (dar în funcție de numărul elevilor din clasă și de posibilele sarcini, se poate organiza frontal sau în perechi).

Descrierea metodei: Elevii vor fi grupați în șase echipe (câte una pentru fiecare față a cubului) și vor fi așezați la mesele de lucru. Participarea la rezolvarea sarcinii comune va fi dirijată de profesor, care trebuie să încurajeze implicarea tuturor elevilor din grupurile constituite. La cele 6 fețe ale cubului, elevii trebuie să răspundă la următoarele instrucțiuni/întrebări:

1. Descrie – Ce este? Cum arată? Cum este? Ce formă are? Cum se definește?

2. Compară – Găsește și menționează un element de comparație! Cu ce/cine seamănă? Prin ce/de ce este diferit?

3. Asociază – Din ce este alcătuit? Din ce se compune? La cine/ce te face să te gândești?

4. Analizează – Din ce e făcut? Ce fel de trăsături are? Ce însușiri are?

5. Aplică – Cum poate fi folosit? Ce poți face cu ea/el? La ce poate fi folosit/folosită? Cum se folosește? Cum s-a comportat? Cum se comportă?

6. Argumentează (pro sau contra) – Este bun sau rău? Este folositor? Este interesant? Îți place? De ce...?

Mențiune: Întrebările asociate instrucțiunilor se pot varia în funcție de scopul pentru care această metodă este aleasă de profesor.

Exemple posibile de sarcini pentru dezvoltarea competenței producerii de mesaje orale prin această metodă:

1. Descrierea unui obiect/unei persoane;
2. Informații despre un personaj/obiect al unui text citit sau ascultat: descriere, poveste, text narativ;
3. Informații despre un fenomen al naturii (ploaia, gheața etc.)

Exemplu: Pentru povestea „Fata babei și fata moșneagului”, fețele cubului pot cuprinde următoarele sarcini:

- Descrie fata babei și fata moșneagului!
- Compară cele două fete!
- Descrie baba și moșul!
- Compară-i pe cei doi părinți!
- Găsește alte perechi de personaje din poveste/dintr-o altă poveste, în funcție de însușirile scrise pe etichete (bun – rău, harnic – leneș, frumoasă – urâtă)!
- Argumentează de partea cui ești! De ce?

Metoda 6

Titlul metodei: R.A.I. (Răspunde – Aruncă – Interoghează)

Funcția: dezvoltarea comportamentului de vorbitor activ, dezvoltarea exprimării corecte, evaluarea formativă.

Scopul: interacțiuni între elevi prin întrebări și răspunsuri, receptarea întrebărilor ascultate, formularea de răspunsuri la întrebări și formularea de întrebări corecte.

Materiale didactice: minge/mingi.

Timp: 15 minute

Forme de organizare: toată clasa, în grup.

Descrierea metodei: Metoda R.A.I. (R – răspunde; A – aruncă; I – interoghează) este o metodă interactivă prin care elevii sunt determinați să comunice ceea ce au învățat, printr-un joc de aruncare a unui obiect mic și ușor (minge), de la un elev la altul. Poate fi utilizată în orice moment al activității didactice, în cadrul unei activități cu toată clasa sau în grup. Elevii sunt așezați în cerc, cu fața spre interior. Elevul, care aruncă mingea, trebuie să formuleze o întrebare colegului care o prinde, pe baza temei stabilite. Elevul, care prinde mingea, răspunde la întrebare și apoi o aruncă altui coleg, formulând o nouă întrebare. Întrebările trebuie să fie clare și precise și să solicite răspunsuri scurte. E important ca interogatorul să cunoască și răspunsul întrebării pe care a adresat-o. Dacă e necesar, profesorul intervine pentru a corecta sau a completa întrebările sau răspunsurile elevilor. Tema va fi selectată în funcție de scopul urmărit, dar este important să fie atractivă și să trezească interesul elevilor.

Variantă: Cine nu răspunde corect, iese din joc și va răspunde cel care a formulat întrebarea, sau are ocazia de a arunca mingea altui coleg. În cazul în care, cel care interoghează nu cunoaște răspunsul la propria întrebare, este eliminat din joc. La această variantă rămân în joc cei mai bine pregătiți elevi la tema respectivă.

Exemplu:

Tema: Programul elevului

Întrebarea de bază: Ce ai făcut ieri?

Învățătorul: Ce ai făcut la ora 10:00?

Elev 1: La ora 10:00, eu am învățat.

Ce ai făcut la ora 11:00, seara?

Elev 2: Seara, la ora 11:00, eu am dormit.

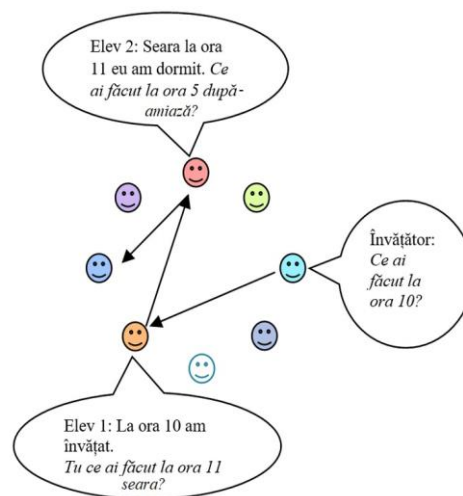
Ce ai făcut la ora 5:00, după-amiază?

Elev 3: La ora 5:00, după-amiază, am fost la teatru.

Când ai luat prânzul?

Elev 4: La ora 14:00 am luat prânzul.

Tu ce ai mâncat la prânz? etc.



Activizarea permanentă a elevilor pentru a fi capabili să participe cu interes la activitățile de învățare cognitiv-productive, reprezintă modul cel mai eficient de învățare pentru a le forma atitudini conștiente și active. Profesorul inovativ, cunoscând varietatea metodelor, particularitățile de vârstă și proveniența socială a elevilor cu care lucrează, obiectivele pe care trebuie să le atingă, va manifesta creativitate în conceperea și aplicarea celor mai potrivite strategii, metode și procedee didactice.

Alegerea unei metode este condiționată, în primul rând, de competența psihopedagogică a profesorului, de capacitatea lui de reflecție și de analiză a situației de moment, în care aceasta este aplicată. În al doilea rând, trebuie luate în vedere aspecte vizând componența clasei în care se dorește aplicarea unei metode, competențele lingvistice și particularitățile psihosociale și cognitive ale elevilor.

3.4. Forme de organizare a activităților de învățare

Formele de organizare și de desfășurare a activităților de învățare sunt elemente componente ale strategiilor de instruire didactică, care stabilesc cadrul în care se desfășoară procesul de învățământ în vederea realizării sarcinilor pedagogice propuse. Astfel, formele de învățare sunt în strânsă legătură cu conținutul învățării, care le determină și le influențează. După modul în care se realizează relația profesor-elev și în funcție de numărul participanților la activitate, se pot defini trei forme clasice de desfășurare a procesului didactic: *frontale, de grup și individuale*.

La orele de limba română ca limbă nematernă, profesorul trebuie să aleagă acele forme de organizare a activității didactice care le oferă elevilor situații de învățare optime, plăcute și eficiente. În perioada achizițiilor fundamentale, cel mai important aspect al organizării este trezirea și menținerea interesului elevilor. Programa școlară pune accent pe învățarea activă, centrată pe elev. Procesul de învățare a unei limbi este o experiență personală a elevilor, la care ei trebuie să participe activ, ceea ce se poate realiza prin facilitarea interacțiunilor active în cadrul formelor de organizare.

În timpul activităților pentru dezvoltarea competențelor de producere a mesajelor orale, ca și la alte ore de limba română, interacțiunile posibile sunt următoarele (Sâmihăian, Norel, 2011, p. 87):

- *elev – profesor*, care se realizează prin activitate *frontală*, în care profesorul dă explicații, face prezentări, iar elevul reacționează la instrucțiunile formulate de acesta, intră în dialog cu el, răspunde la întrebările acestuia sau solicită explicații suplimentare;
- *elev – elev*, care se realizează prin activitate *în perechi*, în care elevii colaborează pentru a rezolva o sarcină, intră în dialog și împărtășesc informații sau opinii, se ajută reciproc;
- *elev – grup mic*, care se realizează prin activitate *în grupuri mici*, în care elevii discută pentru a rezolva o sarcină de lucru, intră în dialog, împărtășesc opinii, participă la jocuri de rol și se ascultă reciproc;

- *elev* – *grup mare*, care se realizează prin activitate în *grupuri mari*, cu toată clasa, în care toți elevii reacționează simultan la solicitările profesorului, se mișcă liber în sala de clasă, împărtășesc opinii, prezintă rezultatele unei activități de echipă și se ascultă reciproc.

Dezvoltarea competențelor de comunicare impune alternarea eficientă a activităților frontale cu activitățile în perechi sau în grup. Este important ca profesorii să varieze formele de organizare a activităților de învățare și să le adapteze la nivelul și la nevoile specifice clasei, astfel încât elevii să aibă o varietate de experiențe de învățare și să poată intui și asimila fenomenele lingvistice în moduri diferite.

Organizarea *frontală* permite profesorului să gestioneze atenția elevilor, deoarece aceștia se concentrează asupra ceea ce se întâmplă în fața lor. Astfel, elevii pot fi mai atenți la explicațiile profesorului și pot fi mai interesați să participe atât la activități de ascultare, în care fiecare elev realizează procesul de receptare prin efort propriu, cât și la discuții scurte. Organizarea frontală poate fi benefică și în cazul aplicării metodei *Răspunsul coral* care implică participarea activă a întregii clase. Această metodă presupune ca profesorul să formuleze o întrebare sau o afirmație și să ceară clasei să răspundă în cor, adică cu toții în același timp. De obicei, răspunsul trebuie să fie scurt și la obiect, astfel încât toată clasa să poată răspunde în același timp și să participe activ la lecție. Metoda se poate aplica cu succes și în cazul *repetării după model* pentru a forma pronunția corectă la elevi, pentru a exersa accentuarea și intonația în limba română.

Dezvoltarea competențelor de producere a mesajelor orale poate fi susținută în mod accentuat prin organizarea de activități cooperative pentru a stimula interacțiunile în limba română. Această formă de învățare reprezintă și un context securizant de comunicare, în care actul de vorbire capătă funcționalitate prin colaborare liberă și spontană cu scopul de a rezolva sarcina propusă.

Învățarea prin cooperare permite crearea unor activități interactive, prin munca în echipă, prin tehnici comunicative care înlocuiesc sarcinile de învățare frontale, consecutive, clasice. Pentru a nu confunda învățarea în *grupuri cooperative* cu activitățile tradiționale de grup sau cu echipele competitive, trebuie urmărită realizarea simultană a celor patru *elemente de bază* ale învățării prin cooperare (Kagan, 2004, p. 4-9):

- *Interacțiunile paralele* se realizează datorită organizării activității în grupuri și au la bază faptul că elevii pot lucra și vorbi în mod paralel, în același timp.
- *Interdependența pozitivă* se realizează în cazurile în care membrii grupului trebuie să se bazeze pe colegii din grup pentru a-și îndeplini scopurile. Acest lucru se poate asigura prin oferirea de scopuri, recompense sau surse comune.
- *Responsabilitatea individuală* se realizează, dacă sarcinile sunt structurate astfel încât fiecare elev să-și asume responsabilitatea pentru propria activitate.

- *Participarea egală* se realizează dacă fiecare membru al grupului lucrează în mod egal. Acest element se poate asigura prin împărțirea egală a sarcinilor, a exercițiilor, a instrumentelor sau a resurselor.

Formarea grupurilor cooperative reprezintă una dintre sarcinile deosebit de importante ale cadrului didactic în organizarea activităților de învățare interactive și în crearea situațiilor de învățare prin cooperare (Nicu, Conțiu, 2010, p. 42). Gruparea elevilor se poate realiza în diferite moduri: la întâmplare, stratificat, dirijat de către cadrul didactic sau lăsând elevii să se grupeze în funcție de preferințe. Pentru construirea eficientă a grupurilor se oferă următoarea tipologie:

- *grupul informal* este creat în mod spontan, aleatoriu sau în funcție de preferințe și are caracter temporar;
- *grupul formal* este stabilit înainte de a rezolva o sarcină anume, astfel, pentru susținerea organizării activităților diferențiate, se pot crea grupuri omogene sau eterogene;
- *grupul de bază* constituie elementul central al învățării prin cooperare, se realizează cu respectarea principiilor incluziunii, prin plasarea elevilor în grupuri eterogene pentru o perioadă mai lungă de timp.

Următoarele *tehnici pentru formarea perechilor sau grupurilor cooperative* sunt exemple de bune practici, care facilitează activitățile active și interactive, precum și dezvoltarea competențelor de producere a mesajelor orale, deoarece fiecare include elemente de vorbire.

Jetoanele se recomandă pentru formarea de *perechi sau grupuri informale*, aleatorii. Profesorul împarte câte un jeton la întâmplare pentru fiecare elev din clasă sau oferă elevilor posibilitatea tragerii acestora. Jetoanele se pot folosi și pentru realizarea unor *perechi sau grupuri formale*. În acest caz, profesorul stabilește exact componența grupurilor pe care dorește să le creeze și, de exemplu, la începutul orei așază câte un jeton pe banca fiecărui elev, iar ei primesc sarcina să își găsească perechea pe baza conținutului informativ de pe jetoane. Pe lângă formarea grupurilor de elevi, această tehnică poate susține și dezvoltarea competenței de vorbire, dacă găsirea perechilor se bazează pe pronunțarea cu voce tare, totodată, ajută și la captarea atenției, dacă se folosesc jetoane legate de tema lecției.

Exemple:

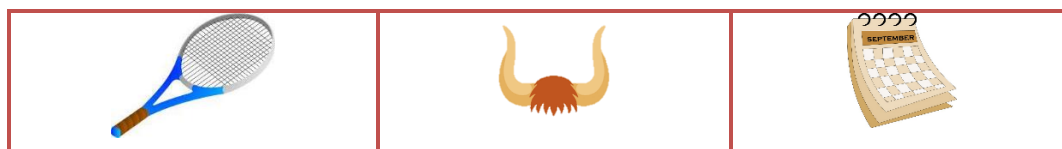
- *jetoane cu imagini* din care se pot forma grupuri/perechi de cuvinte ale căror denumire conțin același grup de sunete (**chefir** – **cheie** – **ochelari** – **rachetă**, **chitară** – **chibrit** – **chiflă** - **rochie**, **ghem** – **ghete** – **înghețată** – **ghepard**, **ghindă** – **ghiocel** – **ghiozdan** – **unghie** etc.);
- *jetoane cu imagini* din care se pot forma perechi de omonime;



rachetă

corn

lună



rachetă

corn

lună

- *jetoane cu silabe* din care se pot forma cuvinte (e-li-cop-ter, bi-cic-le-tă, a-u-to-buz, tro-ti-ne-tă etc.);

e-	-li-	-cop-	-ter
bi-	-cic-	-le-	-tă
a-	-u-	-to-	-buz
tro-	-ti-	-ne-	-tă

- *jetoane cu cuvinte* din care se pot forma perechi de cuvinte cu sens asemănător sau perechi de cuvinte cu sens opus;

- *jetoane cu propoziții tăiate* din care se pot forma enunțuri corecte, întrebări sau proverbe.

Bate fierul	cât e cald.
Cu o rândunică	nu se face primăvară.
Nu e trandafir	fără spini.
Nu lăsa pe mâine	ce poți face azi.
Prietenul adevărat	la nevoie se cunoaște.
Mărul nu cade	departe de pom.

„Cine sunt eu?” este o tehnică care se poate folosi pentru a forma *perechi sau grupuri formale* de elevi. Fiecărui elev i se lipește pe frunte un cartonaș cu imaginea sau cu numele unui personaj învățat, fără a-l vedea. Elevii se plimbă liber prin sala de clasă și încearcă să ghicească cine sunt ei, întrebându-și colegii despre ceea ce este pe cartonaș. Ceilalți elevi trebuie să le ofere informații pentru a ghici ce au pe frunte. Întrebările pot fi legate de caracteristici, însușiri, ocupație, evenimente sau orice alt aspect care ar putea ajuta la identificarea personajului. Tehnica poate fi

adaptată și personalizată în funcție de nivelul de dificultate dorit sau de temă (animale, flori, obiecte sau orice alt subiect de interes). Cuvintele trebuie alese astfel încât să se poată clasifica în atâtea categorii câte perechi sau grupuri de elevi vor fi formate. Fiecare elev trebuie să ghicească cuvântul de pe fruntea lui și să-și găsească colegii de grup, care au cuvinte similare sau înrudite cu al lui. Această tehnică poate fi o modalitate distractivă și interactivă de a învăța și de a încuraja comunicarea și colaborarea între elevi.

Exemplu:

Tema: Primăvara

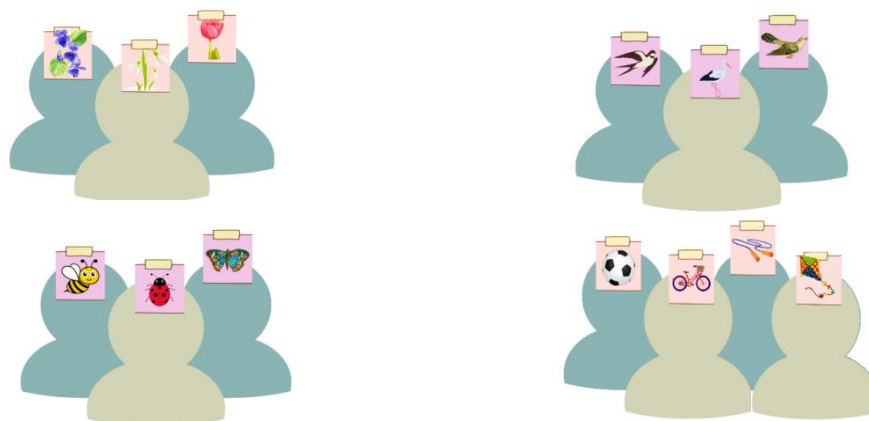
Cuvinte:

- *flori:* ghiocel, toporaș, lalea
- *păsări:* rândunică, barză, cuc
- *insecte:* buburuză, albină, fluture
- *jucării:* minge, bicicletă, coardă, zmeu

Exemple de întrebări:

- Sunt un animal? Sunt un obiect? Sunt o floare?
- Sunt parfumată? Sunt albă? Sunt ghiocel?
- Sunt jucărie? Sunt lungă? Sunt rotundă? Sunt minge? etc.

Conform celor patru categorii de cuvinte se vor forma patru grupuri de elevi, care pot continua să lucreze împreună pe parcursul orei.



Mozaicul cu roluri este o tehnică recomandată pentru a forma *grupuri informale* de elevi, în care se manifestă spontaneitatea și simpatia între ei.

Se pornește de la alegerea unei teme, povestiri sau întâmplări prezentate de profesor sau cunoscute dintr-un text învățat, adaptate la interesul și la vârsta elevilor. Se continuă prin identificarea și definirea personajelor și fixarea rolurilor corespunzătoare. Numărul personajelor va

determina numărul de membri din fiecare grup. Se pregătesc instrumente potrivite pentru rolurile pe care dorim să le folosim în cadrul muncii cooperative. Pentru structurarea rolurilor se pot utiliza cartonașe cu imagini, obiecte reprezentative, costume sau marionete. Se pregătesc atâtea seturi de instrumente câte grupuri vor fi formate. Astfel, fiecare elev din clasă va primi sau va alege câte un instrument din setul pregătit. Fiecare elev își asumă rolul, se plimbă prin sala de clasă și caută celelalte personaje care dețin instrumente diferite de rol, astfel încât să se poată forma grupuri, în cadrul cărora fiecare membru va avea alt rol.

După ce au fost formate grupurile, elevii vor lucra împreună pentru a îndeplini sarcina legată de rolurile primite. De exemplu: citire pe roluri, povestire pe roluri, dramatizare, improvizare, exprimare de păreri sau opinii, realizare de postere etc.

Această tehnică permite abordarea *diferențiată* a învățării prin oferirea de roluri diferite, în funcție de nivelul competențelor lingvistice ale elevilor. Se pot propune o varietate de roluri care să permită copiilor să-și exploreze diferitele interese și aptitudini. De asemenea, se pot lua în considerare și preferințele în ceea ce privește rolurile, astfel încât fiecare elev să se simtă confortabil și încurajat să participe activ la orele de limba română.

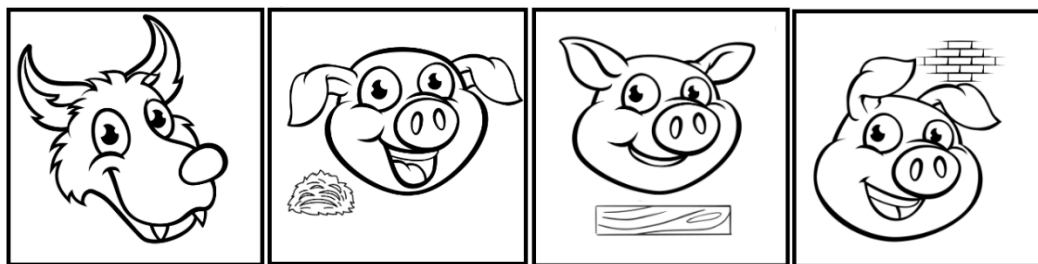
Exemplul 1:

Povestea: Cei trei purceluși, manual clasa I.

Roluri: Nif-Nif, Naf-Naf, Nuf-Nuf, lupul.

Instrumente/materiale didactice: imagini cu personaje.

Sarcină de grup: colorarea imaginilor, alcătuirea unor enunțuri pe roluri, dramatizare



Exemplul 2:

Textul: Grupa trenului zburător, manual clasa a IV-a.

Roluri: Peter, Jimmy, Sheila, mama lui Peter.

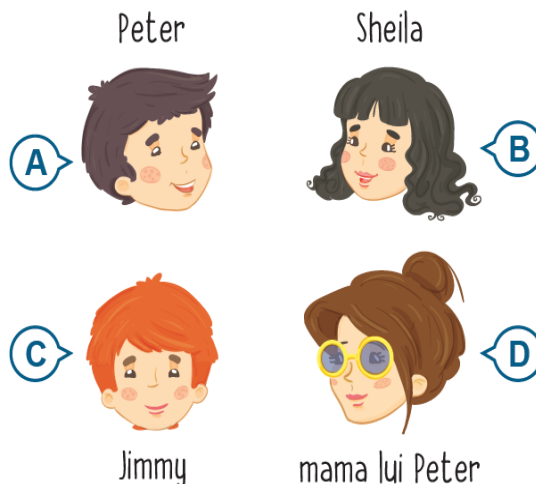
Instrumente/materiale didactice: cartonașe cu roluri.

Sarcină de grup: potrivirea faptelor cu personajele, exprimarea de păreri.

5. Potrivește faptele cu personajele la care se referă! Lucrează pe baza modelului!

Model: 1 C

1. Voia un carton albastru pentru afiș.
2. A cumpărat carton galben pentru afiș.
3. A promis că va scrie zece pagini.
4. A citit despre mijloacele de transport.
5. Era nemulțumită de colegii de grupă.
6. Nu a lăsat broșura la Peter.
7. Nu a fost de acord cu încuierea ușii.
8. Nu suporta mizeria în camera fiului său.



Având ca scop dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, cadrul didactic trebuie să acorde prioritate formelor de organizare interactive, cooperative, în perechi și în grup. Aceste forme de organizare sunt utile pentru a menține atenția elevilor și pentru a încuraja colaborarea și comunicarea în clasă. Eficiența lor constă în realizarea interacțiunilor paralele, deoarece, în același timp, mulți elevi au posibilitatea de a intra în dialog cu colegii lor și de a comunica în limba română.

3.5. Activități de învățare relevante pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

Pentru dezvoltarea competenței de vorbire este esențial ca profesorul să ofere elevilor oportunități de a interacționa în cadrul unor activități în care să participe activ la rezolvarea sarcinilor didactice. În acest sens, strategiile cele mai eficiente sunt acelea care au la bază *conversația*. Aceste strategii oferă posibilitatea ca elevii:

- să stabilească relații cu colegii, utilizând limba română ca mijloc de comunicare;
- să participe la schimbul de informații, opinii, experiențe;
- să solicite și să ofere informații;
- să mențină un dialog, utilizând formule specifice de adresare, de solicitare, de mulțumire etc.;
- să răspundă adecvat la solicitările interlocutorilor.

În fazele incipiente ale învățării limbii române, profesorul va utiliza *conversația dirijată* pentru a ajuta elevii atât în formularea de enunțuri și de întrebări, cât și în utilizarea formulelor

specifice contextului de comunicare. În cadrul conversației dirijate pot fi formulate întrebări de sprijin și indicații care orientează elevii în rezolvarea sarcinilor.

În cadrul activităților de vorbire, elevii trebuie familiarizați și cu *forme de exprimare monologată*, prin rezolvarea unor sarcini de tipul:

- descriere de imagini (lectură după imagini);
- caracterizarea unei persoane sau a unui personaj;
- descrierea unor activități;
- povestirea unor întâmplări trăite, citite sau vizionate;
- argumentarea unei opinii personale;
- formularea de instrucțiuni, de sfaturi, de concluzii.

Anton Ilica propune o serie de activități de învățare care pot fi utilizate cu scopul dezvoltării competenței de producere a mesajelor orale în ciclul primar (Ilica, 2003, p.134):

- formularea de enunțuri pe teme date;
- formularea de întrebări și de răspunsuri;
- folosirea unor formule de adresare;
- jocuri de rol;
- discuții în perechi, în grup;
- jocuri de cuvinte;
- jocuri de dicție, de pronunție;
- jocuri care vizează elemente de construcție a comunicării.

3.5.1. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

Formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în limba română la elevii aparținând minorităților naționale este un proces complex care presupune claritate, corectitudine și rigoare și are la bază adoptarea unui algoritm specific. Obținerea de performanțe în activitățile didactice dedicate formării abilităților de vorbire depinde în mare măsură de capacitatea profesorului pentru învățământul primar de a adapta demersul didactic la specificul clasei prin utilizarea unor *tipuri de exerciții eficiente*. În funcție de rolul pe care îl au în arhitectura lecției, exercițiile destinate dezvoltării competenței de producere a mesajelor orale pot fi introductive, de bază, de consolidare, de evaluare, corective, aplicative sau creative.

Învățarea prin exerciții este o învățare prin acțiune, care presupune respectarea următoarelor cerințe:

- formularea clară și precisă a sarcinilor de lucru;
- includerea constantă, consecventă a exercițiilor de vorbire în cadrul orelor de limba română, prin dozarea acestora în conformitate cu obiectivele urmărite;
- adoptarea unor strategii didactice de dezvoltare integrată a competențelor de receptare a mesajelor/textelor orale și scrise cu cea de producere orală;
- exercițiile care vizează producțiile orale să urmeze după activități de ascultare sau de citire, care oferă modele de exprimare și de formulare a enunțurilor;
- alegerea tipului de exercițiu adecvat scopului vorbirii în contextul de comunicare dat, precum și funcției comunicaționale vizate (convenții sociale, schimbul de informații, exprimarea atitudinilor, a stărilor, a sentimentelor, influențarea acțiunilor);
- introducerea graduală a diferitelor tipuri de exerciții;
- propunerea unor exerciții cât mai variate pentru evitarea monotoniei și a plictiselii;
- utilizarea de suporturi vizuale (imagini, seturi de imagini, planșe, simboluri etc.) și auditive atractive și adecvate situațiilor de comunicare;
- cerințele exercițiilor de vorbire să includă repere de conținut legate de enunțurile/mesajele formulate ca răspunsuri de către elevi;
- monitorizarea vorbirii elevilor, în vederea corectării greșelilor de exprimare și a urmăririi progresului realizat de elevi.

3.5.2. Tipuri de sarcini pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

Sarcinile didactice au ca scop familiarizarea elevilor cu diferite tipuri de mesaje/texte și exersarea formulării acestora în diverse contexte și situații de comunicare. Principalele tipuri de sarcini de vorbire specifice ciclul primar sunt:

- *descrierea* (vizează abilitatea elevilor de a desprinde elementele esențiale ale unei imagini/unui obiect și de a formula un mesaj coerent și fluent de tip monolog sau dialog);
- *povestirea* (vizează abilitatea elevilor de a-și imagina secvențe narative pornind de la un set de imagini și de a formula un text oral);
- *argumentarea* (vizează capacitatea elevilor de a susține un punct de vedere prin argumente logice);

- *formularea instrucțiunilor* (vizează capacitatea elevilor de a formula indicații în executarea unor acțiuni, respectând etapele indicate de imagini sau de simboluri);

- *jocul de rol* (vizează abilitatea elevilor de a se plasa într-o situație de comunicare, interpretând un rol, formulând replici potrivite).

Exemple de exerciții de vorbire cu diferite tipuri de sarcini:

1. Tipul de sarcină: *descriere*

a) *Ascultă cum își prezintă Bogdan camera!* (Elevii vor asculta un text înregistrat.)

b) *Privește imaginea și prezintă camera Alinei!*

Spune: - cu ce este mobilată;

- ce jucării are, unde sunt acestea;
- ce haine are, unde sunt acestea;
- ce îți place cel mai mult în cameră.



2. Tipul de sarcină: *descriere cu argumentare*

a) *Ascultă cum își prezintă fetița casa în care locuiește!* (Elevii vor asculta un text înregistrat.)

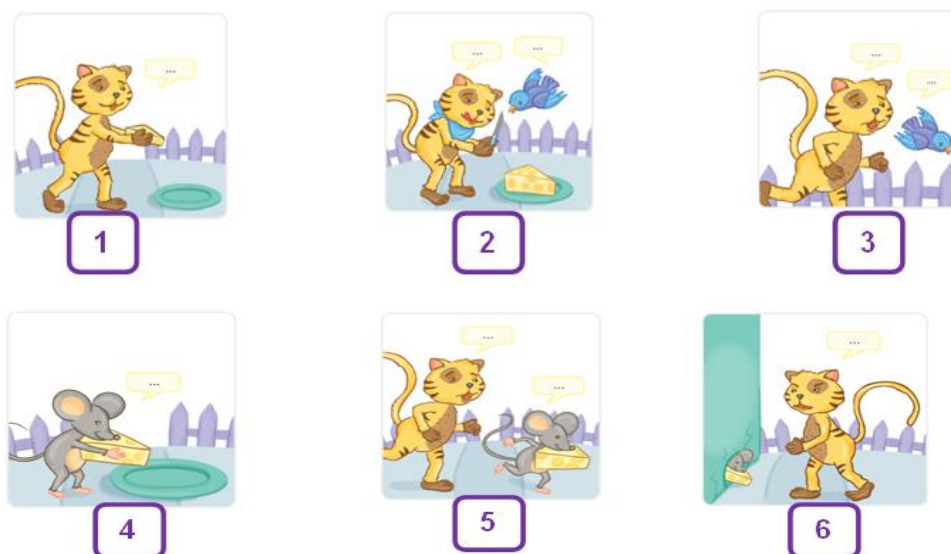
b) *Privește imaginea și prezintă această locuință! Te ajută următoarele întrebări:*

- Ce încăperi are?
- Cu ce este mobilată fiecare încăpere?
- Care încăpere îți place cel mai mult? De ce?
- Ce ai schimba dacă ar fi casa ta?
- Care sunt asemănările și deosebirile dintre această casă și locuința ta?



3. Tipul de sarcină: *povestire*

Privește imaginile și spune povestea motanului care a rămas fără mâncare!



4. Tipul de sarcină: *descriere (lectură după imagini) și povestire*

a) Privește imaginile și spune ce anotimp este și ce fac fetițele!

b) Povestește colegilor o întâmplare asemănătoare la care ai participat!

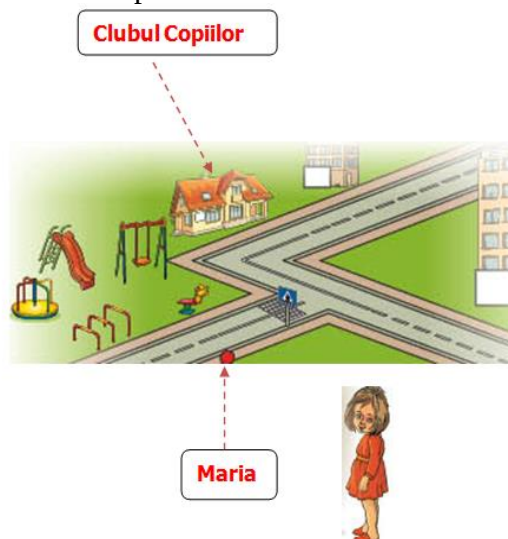


5. Tipul de sarcină: *instrucțiune*

Maria vrea să ajungă la Clubul Copiilor.

Privește imaginea și spune cum ajunge acolo din locul în care se află acum! Precizează:

- direcția în care trebuie să meargă;
- unde și cum să traverseze strada;
- ce se află în apropierea Clubului Copiilor.



6. Tipul de sarcină: *instrucțiune*

Privește imaginile, apoi explică cum se face un ghiocel din hârtie! Precizează:

- care sunt materialele necesare pentru confecționarea unui ghiocel din hârtie;
- ce trebuie făcut la fiecare etapă de lucru;
- cu ce ocazie și cui s-ar putea oferi drept cadou ghiocelul confecționat.



7. Tipul de sarcină: *argumentare*

Lucrați în perechi! Priviți imaginile care ilustrează diferite mijloace de transport și alegeți unul care vă place mai mult! Spuneți:

- de ce ați ales mijlocul de transport;
- ce știți despre el;
- unde ați dori să călătoriți cu mijlocul de transport ales.



Pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale în ciclul primar, cele mai eficiente sarcini sunt cele de tip *joc de rol*. Acestea contribuie la dezvoltarea limbajului, asigură participarea activă a elevilor, ajută la formarea autocontrolului. Jocul de rol se axează pe interacțiune, antrenând elevii în familiarizarea cu situațiile de comunicare și menținerea relațiilor sociale care presupune orientarea către interlocutori.

Având în vedere funcțiile comunicative vizate de activitățile de vorbire, precum și scopul acestora (aspecte prezentate în capitolul 1), în cadrul sarcinilor care vizează jocul de rol, se recomandă utilizarea diferitelor tipuri de exerciții.

A. Tipuri de exerciții de producție orală care vizează convenții sociale

1. Scopul activității de vorbire: salutul și prezentarea de sine

a) Ascultă cum se prezintă băieții!

- Bună dimineața! Eu sunt Alex.
- Salut! Eu sunt Ștefan. Sunt încântat să te cunosc.
- Ștefan, am văzut că suntem în aceeași grupă la cursul de înot.
- Da. Îmi pare bine să cunosc pe cineva din grupa mea.
- Ne vedem mâine la ora 10:00.
- Abia aștept! La revedere!
- La revedere!

b) Lucrați în perechi! Imaginați-vă că în prima zi de școală vă întâlniți cu un nou coleg!

Prezentați-vă! Folosiți formulele de salut și de prezentare potrivite! Schimbați rolurile!

2. Scopul activității de vorbire: prezentarea unei alte persoane

a) Ascultă cum își prezintă copiii prietenii!



Alin spune:

Bogdan este prietenul meu. El este înalt. Are păr scurt, maro. Are ochi albaștri. El are 8 ani. Este școlar în clasa I. Îi place să joace fotbal.

Irina spune:

Dana este prietena mea. Are păr lung și blond. Are ochi căprui. Ea are 7 ani. Este școlăriță în clasa I. Îi place să deseneze.



b) Prezintă-ți prietenul/prietena! Spune: cum se numește, cum arată, câți ani are și ce îi place să facă!

3. Scopul activității de vorbire: adresarea cuiva prin telefon

a) Ascultă convorbirea telefonică dintre Neluțu și Mihai!

- Alo, Neluțu? Sunt Mihai.
- Servus, Mihai!
- Ce s-a întâmplat cu tine? Azi nu ai fost la școală.
- Am căzut și mi-am rupt piciorul. O săptămână nu am voie să merg la școală.
- Îmi pare rău. O să-mi lipsești. Pot să te vizitez?
- Da, desigur. Poți veni mâine.
- Mâine îți voi arăta lecțiile, apoi vom juca cărți.
- Bine, abia aștept. Servus!
- La revedere! Ne vedem mâine.

b) Lucrați în perechi! Imaginați-vă că un prieten/o prietenă a lipsit de la școală! Formulați replicile unei convorbiri telefonice! Schimbați rolurile!

4. Scopul activității de vorbire: formularea de urări

a) Ascultă dialogul dintre copii despre dorințele lor și urările pentru noul an!

- Servus, Luminița! La mulți ani!
- Salut, Radu! La mulți ani! Îți doresc un an nou în care să ți se îndeplinească tot ce îți dorești!
- Mulțumesc! Și eu îți doresc un an fericit, cu multe dorințe împlinite. Dar ce vrei să realizezi în acest an?
- Mi-am propus să învăț să cânt la chitară. Dar tu?
- Eu am o listă de dorințe destul de lungă, dar cel mult îmi doresc să câștig concursul de înot. Anul trecut am reușit să iau doar locul al III-lea. Sper că anul acesta voi reuși să fiu mai bun.
- Îți doresc ca visul tău să se îndeplinească!
- Mulțumesc, asemenea.

b) *Lucrați în perechi! Discutați cu colegul vostru/colega voastră despre dorințele pentru noul an!*

c) *Prezentați clasei ce ați aflat despre planurile colegului/colegei!*

B. Tipuri de exerciții de producție orală care vizează schimbul de informații

1. Scopul activității de vorbire: cererea și oferirea de informații

a) *Ascultă dialogurile!*

Primul dialog:	Al doilea dialog:	Al treilea dialog:
- Vă rog să-mi spuneți, unde este terenul de fotbal? - Mergi până la stația de autobuz și de acolo mergi înainte!	- Vă rog să-mi spuneți, unde este bazinul de înot? - La trecerea de pietoni treci strada și mergi la stânga!	- Vă rog să-mi spuneți, unde este parcare? - Mergi până la gară, apoi la dreapta! Acolo este parcare.
 	 	 

b) *Lucrați în perechi! Formulați dialoguri, exersând cererea și oferirea de informații! Schimbați rolurile! Vă ajută semnele de circulație.*

2. Scopul activității de vorbire: cererea și oferirea de informații personale

a) *Ascultă cum își prezintă Alina familia!*

Numele meu este Alina. Eu am 8 ani. Familia mea este formată din mama, tata, bunica, bunicul și noi, copiii. Eu am o soră care se numește Crina. Ea are 6 ani. Am și doi frați: Florin și Matei. Florin e mai mare decât mine, el are 10 ani. Matei are 8 ani, ca și mine. Este fratele meu geamăn. Mama noastră este tânără, blondă. Ea lucrează la supermarket. Tatăl nostru este înalt și puternic. El conduce un camion mare. Suntem o familie mare și fericită.

b) *Lucrați în perechi! Realizați un interviu cu colegul/colega de bancă pe baza următoarelor întrebări:*

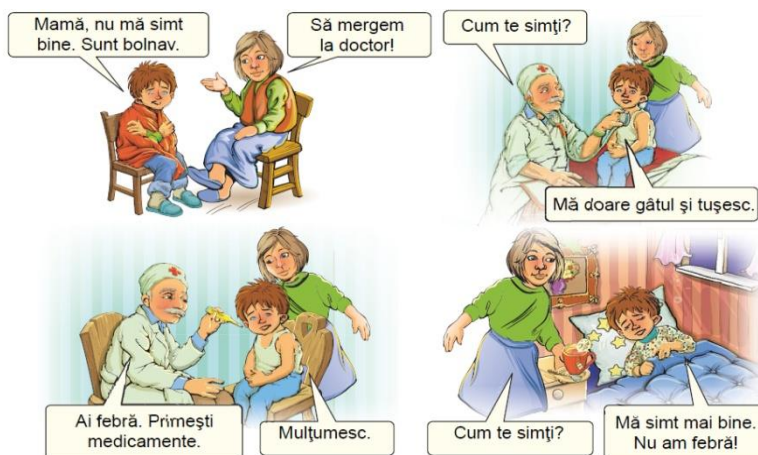
- Cine sunt membrii familiei tale? Câți ani are fiecare?
- Cum arată părinții tăi? Dar frații tăi?
- Ce meserie au părinții tăi? Unde locuiți?
- Care sunt activitățile preferate ale familiei voastre?

c) *Prezentați clasei ce ați aflat despre familia colegului/colegei!*

C. Tipuri de exerciții de producție orală care vizează exprimarea atitudinilor, a stărilor, a sentimentelor

1. Scopul activității de vorbire: formularea de enunțuri despre starea de sănătate

a) *Privește imaginile și citește replicile!*



b) Formați grupuri de câte trei! Formulați dialoguri asemănătoare celui citit!

Schimbați rolurile!

2. Scopul activității de vorbire: exprimarea preferinței

a) Ascultă, apoi citește ce au răspuns copiii la întrebarea: „Care este disciplina ta preferată? De ce?”



– Disciplina mea preferată este desenul, pentru că îmi plac culorile și îmi place să pictez.



– Mie îmi place matematica, pentru că rezolv ușor orice exercițiu sau problemă.



– Limba română este disciplina mea preferată, pentru că învăț să vorbesc și într-o altă limbă.



– Îmi place ora de sport, pentru că am rezultate bune la alergare și ne jucăm mult.

b) Lucrați în perechi! Spuneți care este disciplina voastră preferată și de ce!

c) Prezentați clasei ce ați aflat despre disciplina preferată a colegului/colegei!

3. Scopul activității de vorbire: formularea opiniei

a) Citește dialogurile, exersând intonația potrivită semnelor de punctuație!

Primul dialog:

- Cel mai frumos anotimp este iarna.
- Nu ai dreptate! Cel mai frumos anotimp este vara, pentru că e vacanță.
- Părerea mea este că fiecare anotimp este frumos.

Al doilea dialog:

- Movul este cea mai frumoasă culoare.
- Ai dreptate, dar mie îmi place și culoarea roz.
- Cred că fiecare om are o culoare preferată. Mie îmi place albastrul.

Al treilea dialog:

- Îmi place să joc fotbal, pentru că e cel mai interesant sport.
- Am altă părere! Gimnastica este mult mai interesantă, pentru că are mai multe probe.
- Nu sunt de acord! Părerea mea e că toate sporturile sunt interesante.

b) Formați grupuri de câte trei! Continuați dialogurile cu replici potrivite! Schimbați rolurile!



– Măine este ziua lui Alex.
Să-i cumpărăm un joc Lego!



– Părerea mea este că...



– Cred că...



– Soarele este mai mare decât Luna.



– Ai dreptate...



– Sunt de acord...



– Să mergem duminică la Grădina Zoologică.



– Nu cred că vom merge, pentru că...



– Eu am altă părere, ...

D. Tipuri de exerciții de producție orală care vizează influențarea acțiunilor

1. Scopul activității de vorbire: formularea de interdicții, de sfaturi

a) *Privește desenele și spune ce vezi!*



b) *Spune ce părere ai despre comportamentul copiilor!*

c) *Ordonează cuvintele pentru a formula sfaturi pentru copiii din imagini!*



2. Scopul activității de vorbire: formularea unei invitații, a unei oferte

a) *Citește convorbirea dintre Florin și domnul Popescu Radu!*

– Alo! Bună ziua! Mă numesc Drăgan Florin. Aș dori să vorbesc cu domnul Popescu.
– Bună ziua, eu sunt Radu Popescu. Cu ce te pot ajuta?
– Am citit pe site-ul dumneavoastră o știre despre puii de păsări care au căzut din cuib. Îmi plac foarte mult păsările și aș vrea să știu cât mai multe despre cum le putem ajuta.
– Mă bucur că te interesează. Sunt mulți copii care vin la noi și participă la proiectele noastre. Te invit și pe tine.
– Când pot veni?
– Avem mai multe proiecte pentru școlari.
– Știu, am citit pe site. Pe mine mă interesează proiectul care se referă la ajutarea puilor.
– Atunci vino marți, după-masă, la ora 17:00. Știi adresa noastră?
– Desigur, știu unde trebuie să vin.
– Te așteptăm! La revedere!
– La revedere!

b) *Lucrați în perechi! Imaginați-vă o convorbire telefonică cu domnul Popescu! Completați dialogul cu replicile care lipsesc!*

–
– Bună ziua, eu sunt Radu Popescu. Cu ce te pot ajuta?
– Am citit pe site-ul dumneavoastră despre păsări. Vreau să știu cât mai multe despre ele.
–?
– Cel mai mult mă interesează cum protejați berzele.
–
– Voi veni să-mi prezentați acest proiect.
– Știi adresa noastră?
–
– La revedere!
–

3.6. Scenarii didactice de vorbire

Pentru dobândirea progresivă a abilității de producere a mesajelor orale, în cadrul lecțiilor pot fi planificate și organizate scenarii didactice de vorbire. Acestea îmbină mai multe tipuri de exerciții construite pe baza unei singure teme și astfel, pot asigura desfășurarea unor activități de învățare variate, aplicative.

Un scenariu de vorbire conține următoarele:

- precizarea temei și a tipului de text așteptat ca producție orală;
- stabilirea sarcinilor elevilor;
- enumerarea abilităților vizate în cadrul activităților de vorbire;
- exercițiile propriu-zise.

Model de scenariu de vorbire

Tema: Anotimpurile și petrecerea timpului liber

Tipuri de texte: monolog, dialog, interviu, în cadrul activităților individuale, în perechi și de grup.

Sarcini didactice:

- aflarea și furnizarea de informații despre diferite aspecte specifice anotimpurilor și despre activități de petrecere a timpului liber.

Abilități vizate:

- formularea de enunțuri simple și dezvoltate pe baza unor imagini;
- povestirea unor întâmplări personale pe baza unui set de întrebări;
- manifestarea rolului de ascultător activ și, ulterior, redarea de informații preluate de la interlocutor;
- descrierea de situații sau întâmplări pe baza unui suport vizual;
- argumentarea punctului de vedere sau a preferinței referitoare la situații familiare;
- utilizarea elementelor de limbaj nonverbal și paraverbal, în funcție de tipul de activitate;
- participarea la un dialog ghidat;
- participarea la schimburi de mesaje în cadrul activităților în perechi și de grup.

Exercițiul 1:

Context: Elevii primesc imagini despre cele patru anotimpuri și rezolvă sarcina individual.

Privește imaginile cu cele patru anotimpuri!

Alege două imagini care îți plac mai mult, apoi spune:

- De ce ai ales aceste imagini?
- Care sunt semnele anotimpurilor alese?
- Care sunt asemănările și deosebirile dintre cele două anotimpuri?
- Ce activități preferate ai în cele două anotimpuri?



1



2



3



4

Exercițiul 2:

Elevii primesc o imagine despre un teren de joacă. Descriu imaginea, apoi rezolvă sarcina de tip interviu în cadrul unei activități în perechi.

- Priviți imaginea și spuneți ce vedeți! Precizați anotimpul și descrieți jocul copiilor!



- Încercați să aflați de la colegul vostru/colega voastră mai multe informații despre terenul de joacă! Formulați întrebări din care să aflați când și cu cine a fost într-un asemenea parc, ce a văzut acolo, ce a făcut, cum s-a simțit! Schimbați rolurile!

Exercițiul 3:

Elevii participă la un joc, apoi grupați (pe anotimpuri) realizează un poster pe care îl vor prezenta clasei.

Jocul: „Anotimpul câștigător”

Pe masă aveți cartonașe cu lunile anului. Deplasați-vă prin clasă și spuneți: „Sunt lună de primăvară/vară/toamnă/iarnă” până când vă găsiți colegii care au cartonașe cu lunile care aparțin aceluiași anotimp. Grupați-vă pe anotimpuri, apoi realizați un poster cu cele mai interesante

activități pe care le desfășurați în acel anotimp! Prezentați posterul realizat colegilor cu descrierea activităților! Va câștiga grupul care va avea cea mai reușită prezentare.

3.7. Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

3.7.1. Jocul didactic – aspecte generale

Jocul este activitatea specifică copilăriei cu caracter dominant. Prin joc, copilul își găsește motivația și împlinirea în propria persoană. Este o activitate ludică, spontană, motivată intrinsec, însoțită de plăcere, de fantezie și de satisfacție, care, cu elementele lui asociate (ghicirea, mișcarea, întrecerea, surpriza), creează stări emoționale pentru întreținerea interesului. Prin joc, copilul descoperă lumea înconjurătoare, o apropie, o analizează, încearcă să o înțeleagă, apoi construiește și creează o lume bazată pe propriile sentimente interiorizate.

În activitatea didactică, jocul și educația se îmbină. Jocul devine „didactic” când este utilizat în contextul activităților școlare, îmbinând armonios elementul instructiv-educativ cu elementul distractiv. Copilul învață prin joc și se distrează în același timp, ceea ce duce la apariția unor stări emoționale complexe, care stimulează și intensifică procesele de dezvoltare psihică.

Termenul „didactic” asociat termenului de „joc” evidențiază aspectul instructiv al activității care se transformă și apoi se concretizează printr-un anumit volum de cunoștințe și acțiuni. Astfel, *jocul didactic* se poate defini ca o formă de activitate didactică atractivă și accesibilă copilului, prin care se realizează o parte însemnată din sarcinile instructiv-educative.

Jocul didactic antrenează și pune în valoare capacitățile intelectuale și creative ale copilului. Este o metodă de învățare în care predomină acțiunile destinate bunei dispoziții, bucuriei și destinderii și se urmărește obținerea unor finalități de natură informativă și formativă specifice programelor școlare în vigoare bazate pe competențe.

Jocul didactic are un rol important în facilitarea procesului de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor și influențează dezvoltarea personalității elevilor. Valoarea lui în activitatea didactică constă în faptul că în procesul desfășurării, copilul are posibilitatea să-și aplice cunoștințele, să-și dezvolte deprinderile, precum și competențele generale și specifice vizate de programele școlare ale diferitelor discipline.

Jocul didactic este diferit de celelalte jocuri, distingându-se prin valențele sale educative, precum și prin structura specifică: elementele componente, etapele desfășurării.

Elementele componente ale jocului didactic sunt:

- *competențele generale și specifice* vizate sunt elementele care constituie o finalitate generală spre care tinde jocul și care se selectează din programa școlară a disciplinei respective. Pe baza acestora, se pot defini *obiective operaționale* (una sau mai multe), fiecare vizând câte un aspect al unei competențe specifice.
- *conținutul jocului* include totalitatea cunoștințelor pe care elevii le-au însușit anterior și pe care le folosesc în timpul jocului. Conținutul trebuie să fie adaptat particularităților de vârstă ale elevilor.
- *sarcina didactică* poate fi o problemă de gândire, de identificare, de denumire, de descriere, de reconstituire, de comparație, de ghicire. Indică concret ce anume trebuie să realizeze elevii pe parcursul jocului pentru formarea și dezvoltarea competențelor vizate.
- *regulile jocului* au rolul să arate copiilor cum să se joace, cum să rezolve problema dată. Acestea trebuie să fie simple, ușor de reținut prin formulare și posibil de respectat de către toți elevii. Ele îndeplinesc o funcție importantă, oferă control asupra acțiunilor, reglementează comportamentul elevilor și relațiile interpersonale dintre ei pe parcursul activităților comune.
- *elementele de joc* reprezintă detaliile jocului. Au rolul surprinderii și menținerii atenției copiilor pentru a transforma această simplă activitate într-o activitate cât mai atractivă și mai captivantă pentru ei. Elementele pot include formele de organizare (lucrul în perechi, în echipă), timpul alocat, recompensele și diverse materiale didactice (suporturi vizuale, fișe, planșe, cartonașe interesante), textele suport (texte literare, funcționale, științifice).

În desfășurarea jocului didactic există etape distincte care trebuie respectate.

Introducerea constă în captarea atenției copiilor, respectiv introducerea în atmosfera de joc. Se pot folosi elemente surpriză, povestiri scurte, ghicitori, versuri, convorbiri. Momentul trebuie să fie scurt pentru a nu răpi prea mult din timpul activității, având rolul să familiarizeze copiii cu tema jocului și să le stimuleze curiozitatea.

Anunțarea jocului se face cât mai sintetic în termeni preciși, cu claritate, sugerând acțiunea jocului. De exemplu: „*Astăzi vom juca un joc nou. Jocul se numește... El constă în...*”.

Familiarizarea elevilor cu jocul este o etapă importantă și hotărâtoare pentru reușita acestuia. Conține explicarea și demonstrarea acțiunii. Se pune accentul pe înțelegerea sarcinilor, a regulilor, a conținutului, precum și a etapelor jocului.

Prezentarea materialului didactic se va face în etapa de familiarizare a elevilor cu jocul. Materialele pot fi prezentate în întregime sau numai parțial, în funcție de tipul jocului și de dificultatea acestuia.

Fixarea regulilor este o etapă foarte importantă și se aplică imediat după demonstrarea jocului. Se recomandă pentru toate jocurile didactice, în special pentru cele cu acțiuni mai complexe.

Executarea jocului are mai multe faze:

1. *Jocul de probă* care se recomandă pentru asigurarea înțelegerii corespunzătoare a regulilor.

2. *Jocul propriu-zis* care poate fi condus de cadrul didactic în mod direct. Jocul poate fi dirijat și indirect atunci când cadrul didactic participă la joc. Indiferent de modul în care conduce jocul, cadrul didactic este coordonatorul din umbră al acestuia, urmărind:

- gradul de îndeplinire a acțiunilor prin respectarea regulilor;
- activizarea fiecărui elev participant, având în vedere capacitățile individuale cognitive și mediul social de proveniență al fiecăruia;
- rezolvarea sarcinilor didactice în timpul jocului;
- stimularea spiritului de independență și de echipă a elevilor;
- menținerea atmosferei și ritmului pe tot parcursul jocului.

3. *Încheierea jocului și evaluarea lui* se realizează la final și este un moment important pentru asigurarea feedbackului.

Pentru buna desfășurare a jocului didactic este necesară o proiectare minuțioasă și promptă. În cadrul organizării și desfășurării acestuia, cadrul didactic trebuie să asigure concordanță între toate elementele care îl definesc, respectiv:

- pregătirea jocului didactic;
- organizarea minuțioasă a acestuia;
- respectarea momentelor jocului didactic;
- strategia și ritmul conducerii jocului;
- stimularea elevilor în vederea participării active la joc;
- asigurarea unei atmosfere adecvate jocului.

3.7.2. Organizarea și desfășurarea jocurilor didactice pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale

Jocul didactic este un mijloc fundamental în dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale. În cadrul jocului copiii devin adevărați actori. Ei participă cu toată ființa la îndeplinirea obiectivelor.

Jocurile de vorbire, de dezvoltare a competenței de producere a mesajelor orale urmăresc utilizarea cunoștințelor acumulate anterior în condiții noi. Copiii sunt stimulați să întrebe, să

intervină, să exprime idei și sentimente, să aibă inițiativă. Ei trebuie să denumească, să identifice, să selecteze, să descrie, să compare, să se prezinte, să prezinte pe cineva, să povestească, să repovestească într-un mod creativ. Prin aceste activități se îmbogățește vocabularul, se fixează cuvintele însușite în activitățile anterioare și se dobândesc altele noi, precum și noi elemente de limbaj, totodată, capătă încredere în sine și în forțele proprii. Jocurile sunt îndrăgite de copii, iar folosirea lor sporește eficiența lecțiilor.

1. Jocul: „Cuvinte amuzante” (literă – cuvânt)

Scopul: îmbogățirea vocabularului, exersarea pronunției corecte, dezvoltarea atenției, a perspicacității.

Descrierea jocului: Elevii sunt așezați în semicerc în fața tablei. Pe tablă sunt așezate (lipite pentru a se putea lua în mână) cartonașe cu toate consoanele limbii române. Profesorul rostește un cuvânt, iar elevii au sarcina de a găsi cât mai repede consoana, pe care așezând-o în fața cuvântului, pot forma un alt cuvânt. De exemplu: *ac – lac, om – pom, oaie – foaie*. Elevul care rezolvă sarcina, ia cartonașul de pe tablă, repetă perechea de cuvinte și câștigă un punct.

Altă variantă: profesorul rostește un cuvânt, iar elevii au sarcina de a găsi cât mai repede consoana, cu care pot schimba prima consoană și pot forma un alt cuvânt. De exemplu: *mare – tare, pâine – câine, casă – masă*.

Materiale didactice: tablă, jetoane cu litere-consoane.

Observații/recomandări: Jocul se poate folosi la clasa a II-a, după învățarea alfabetului limbii române, dar și în clasele a III-a și a IV-a, adăugând și alte sarcini de vorbire. De exemplu: despărțirea în silabe a celor două cuvinte, observând schimbarea sau nu a numărului silabelor, alăturarea unor însușiri potrivite cuvintelor, alcătuirea de propoziții cu una dintre cuvinte sau cu ambele.

2. Jocul: „Arde cartoful!” (cuvânt)

Scopul: reactualizarea cunoștințelor, activizarea vocabularului, dezvoltarea atenției.

Descrierea jocului: Elevii sunt așezați în cerc. Profesorul, care se află de asemenea în cerc, are în mână un cartof real, sau orice alt obiect, care este numit „cartof” și propune o tematică, de exemplu: legume. Pornește jocul: spune o legumă și dă „cartoful” mai departe. Fiecare elev, cum primește „cartoful”, denumește o legumă și îl dă mai departe. Dacă profesorul spune „Arde cartoful!”, elevul, la care este obiectul, întoarce direcția și îl redă elevului care l-a avut anterior. Totodată, profesorul schimbă tematica și cere altceva, de exemplu: fructe. Dacă elevul nu reușește

să reacționeze în timp util, sau încurcă cuvintele, intră în mijlocul cercului și jocul merge mai departe. La sfârșitul jocului, elevii din mijlocul cercului vor primi pedepse hazlii.

Materiale didactice: cartof sau obiect înlocuitor.

Observații/recomandări: E important ca obiectul folosit să ajungă înapoi la profesor, chiar dacă se întoarce de câteva ori din drum, astfel ca fiecare elev să participe la joc. Se poate folosi atât la elevii de clasa I sau clasa a II-a, cât și la clasele mai mari, cu mai multe tematici și viteză de joc mai alertă.

3. Jocul: „Ce ai găsit în săculeț?” (cuvânt – structură de cuvinte)

Scopul: activizarea vocabularului însușit, exersarea deprinderilor de a formula răspunsuri, de a alcătui propoziții corecte și de a comunica pe marginea tematicii propuse.

Descrierea jocului: Clasa este împărțită în 3-4 grupuri, în funcție de numărul de elevi. Sunt așezați în jurul a 3 mese. Pe fiecare masă se află un săculeț cu diferite obiecte. Într-un săculeț se află obiecte corespunzătoare unei tematici studiate. De exemplu: obiecte din bucătărie pentru aranjarea mesei, obiecte de igienă personală din baie sau rechizite școlare. Membrii grupului introduc mâna în săculeț pe rând, scot un obiect, îl denumesc și răspund la întrebarea: *Ce ai găsit în săculeț? Eu am găsit un/o...* . După ce au scos toate obiectele, un reprezentant al grupului prezintă ce au pe masă. Profesorul cere să utilizeze aceste lucruri în efectuarea unor acțiuni. Primul grup aranjează masa, al doilea grup așază obiectele de igienă pe un raft (pregătit dinainte), al treilea grup pune rechizitele într-un ghiozdan. Se poate propune ca grupurile să schimbe locul la mese și să prezinte obiectele aranjate ale celorlalte grupuri.

Materiale didactice: obiecte din bucătărie (lingură, cuțit, furculiță), obiectele de igienă personală (pieptene, periuță de dinți, pastă de dinți), rechizite școlare (caiet, liniar, penar).

Observații/recomandări: În clasele mai mari, se poate propune ca elevii să spună câte o însușire potrivită fiecărui obiect și să formuleze un dialog.

4. Jocul: „Întrebă-mă, cunoaște-mă!” (întrebare – răspuns/propoziție)

Scopul: dezvoltarea capacității de concentrare a atenției, dezvoltarea deprinderilor de a formula întrebări și răspunsuri corecte, activizarea și îmbogățirea vocabularului.

Descrierea jocului: Elevii clasei formează 2 cercuri concentrice, unul în interiorul altuia. Elevii din cercul intern se întorc cu fața la cei din cercul exterior, se salută și dau mâna, după care au la dispoziție un anumit interval de timp stabilit dinainte împreună pentru a afla lucruri neștiute, interesante despre colegul/colega de clasă. La semnul profesorului (bătaie din palme), cercul extern se rotește spre stânga, cercul intern rămâne pe loc, astfel perechile de dialog se schimbă și se

continuă până când perechile inițiale se reîntâlnesc. Apoi cercurile se dispersează, elevii se mișcă liber prin sală și la semnul profesorului se grupează câte doi. Cine nu și-a găsit perechea, va rămâne în mijloc și ceilalți spun ce au aflat despre el/ea. De exemplu: „*Am aflat despre Ana că are o soră. Eu am aflat că locuiește împreună cu bunicii. Eu am aflat că are două pisici*”.

Elevii se mișcă în continuare, iar la semnul profesorului, se regroupează câte trei sau patru. Cei care rămân în afara grupurilor, sunt prezentați de ceilalți pe baza informațiilor aflate anterior. Se procedează astfel până când toți elevii sunt prezentați. Fiecare are dreptul să corecteze informația, dacă nu este corectă.

Materiale didactice: nu necesită.

Observații/recomandări: Jocul se poate folosi mai ales la clasele a III-a și a IV-a pentru că necesită un vocabular adecvat și o oarecare experiență în a formula întrebări. Pentru elevii claselor mai mici, profesorul poate oferi întrebări de sprijin.

5. Jocul: „Cuvântul nepermis” (întrebare – răspuns/propoziție)

Scopul: activizarea vocabularului, dezvoltarea atenției voluntare și a imaginației, exersarea formulării de răspunsuri corecte la întrebări, reactualizarea cunoștințelor despre anotimpuri.

Descrierea jocului: Elevii sunt împărțiți în patru grupuri. Fiecare grup primește o planșă cu un anotimp. Planșele se pot expune sau se pot așeza pe o masă, iar elevii se grupează în jurul acestora. Profesorul rostește întrebări, iar elevii din grup trebuie să răspundă formulând enunțuri corecte, fără să folosească cuvântul care denumește anotimpul.

De exemplu: *toamna*

- Când începe școala?
- Școala începe după vacanța de vară.
- Când se coc strugurii?
- Strugurii se coc în luna octombrie.
- Când pleacă păsările călătoare?
- Păsările călătoare pleacă după ce nu mai găsesc hrană.

Materiale didactice: planșe cu anotimpuri.

Observații/recomandări: Jocul poate avea patru runde, rotind anotimpurile între grupuri. În clasele a III-a, a IV-a pot fi aleși elevi care formulează întrebări pentru colegii din grup sau pentru un alt grup. De asemenea, jocul se poate adapta și la alte teme, la orice clasă, în funcție de vocabularul însușit după o temă abordată.

6. Jocul: „Baba-oarba” (propoziții)

Scopul: dezvoltarea capacității de concentrare a atenției, dezvoltarea deprinderilor de alcătuire corectă a propozițiilor, activizarea vocabularului.

Descrierea jocului: Elevii sunt așezați în cerc, în mijlocul sălii sau într-un spațiu gol din sala de clasă. Un copil este ales pentru a fi Baba-oarba. Baba-oarba se poziționează în centrul cercului format și este legată la ochi. Ceilalți elevi se răspândesc în spațiul de joc limitat, lipsit de obstacole, astfel încât jucătorul legat la ochi să nu se împiedice sau să nu se lovească de obiecte. Se rostesc versurile de chemare la joc:

Baba-baba oarba,

Unde-ți este roaba?

Roaba nu e aici.

Unde este? Ghici!

Elevii rămân la locurile lor, iar Baba-oarba pornește încet cu mâinile întinse, până prinde pe cineva. Începe să descrie ce simte prin atingerea colegului prins și să ghicească, cine e. De exemplu: „E înalt. Are păr scurt. Are față rotundă”. Dacă ghicește, schimbă locul cu cel prins. Dacă nu ghicește, va primi o pedeapsă hazlie și jocul continuă cu un alt elev ales.

Materiale didactice: batic.

Observații/recomandări: Poezioara se poate repeta de 2-3 ori, timp în care elevii își schimbă locurile după fiecare schimb de Baba-oarba, sau Baba-oarba poate fi întoarsă ușor, de câteva ori, pentru a pierde imaginea cu locurile elevilor din cerc. E un joc foarte bun pentru motivarea elevilor.

7. Jocul: „Acesta sunt eu, recunoaște-mă!” (acțiuni)

Scopul: dezvoltarea deprinderii de a construi propoziții utilizând corect verbele la prezent, dezvoltarea memoriei, activizarea vocabularului, dezvoltarea vorbirii coerente.

Descrierea jocului: Elevii primesc o foaie albă pe care trebuie să schițeze o figură umană care îi reprezintă. În dreptul a cinci părți ale corpului vor face un semn și vor exprima ce le place să facă cu această parte a corpului sau pentru ce au nevoie de ea. Desenele nu vor fi semnate. Au la dispoziție câteva minute pentru a se pregăti, apoi pe rând, urmează prezentarea în fața clasei. De exemplu: „Cu ochii privesc natura. Cu urechile ascult muzică. Cu gura zâmbesc. Cu mâna dreaptă scriu. Cu picioarele alerg”. Profesorul adună toate desenele, apoi le împarte în mod haotic. Dacă cineva a primit desenul său, îl va restitui și va lua altul. Fiecare elev prezintă grupului desenul pe care l-a primit, observă părțile corpului marcate și încearcă să ghicească cine este autorul desenului. Dacă nu reușește să ghicească din trei încercări, autorul își dezvăluie identitatea. Important este să fie analizate toate desenele.

Materiale didactice: foi albe.

Observații/recomandări: Jocul se poate folosi la clasele a III-a, a IV-a după studierea verbelor.

8. Jocul: „Parada modei” (text scurt)

Scopul: denumirea corectă a obiectelor de îmbrăcăminte, dezvoltarea spontaneității, dezvoltarea vorbirii coerente.

Descrierea jocului: Elevii sunt așezați în două rânduri paralele în spațiul gol al clasei, formând un culoar, un „catwalk” pentru prezentarea vestimentației. Profesorul organizează o probă de mișcare, pentru ca elevii mai timizi să se familiarizeze cu situația. Un elev parcurge jumătatea distanței dintre cele două coloane, se oprește și prezintă cu ce s-a îmbrăcat. De exemplu: „*Pentru prezentarea de azi, m-am îmbrăcat cu o bluză roșie, o fustiță albastră, ciorapi roșii. M-am încălțat cu pantofi negri și port un ceas*”. Pleacă mai departe în aplauzele colegilor. La fel se întâmplă cu fiecare elev.

La sfârșit, profesorul poate iniția o selectare, spunând: „*Invit pe scenă pe toți cei care poartă ceva roșu!*” Intră pe culoar cei care poartă piese vestimentare asemănătoare și repetă: „*Eu port sandale roșii. Eu port...*”

Se poate și astfel: „*Invit pe catwalk pe cei care nu poartă nimic roșu!*” După ce intră copiii care nu poartă nimic roșu, pot fi întrebați ce piesă vestimentară roșie ar purta. De exemplu: „*Eu nu port azi nimic roșu, dar aș purta un fular roșu*”.

Materiale didactice: piese vestimentare, accesorii pe care elevii le pot folosi.

Observații/recomandări: Elevii mai timizi pot fi lăsați la urmă sau pot fi lăsați pentru a doua parte a jocului, când trebuie să intre pe „catwalk” în grup.

9. Jocul: „Valiza pierdută”

Scopul: dezvoltarea limbajului cursiv și expresiv, activizarea vocabularului, utilizarea cunoștințelor acumulate anterior în condiții noi, dezvoltarea memoriei.

Descrierea jocului: Fiecare elev primește câte o foaie cu imaginea unei valize goale. Fără să-și scrie numele, desenează în ea 5 lucruri pe care le ia într-o călătorie. Apoi, în perechi, stând în bănci, își vor prezenta unul altuia conținutul bagajului personal. Se ridică, mai caută 1-2 colegi, cărora le prezintă conținutul valizei și poartă un dialog: „*Plec în vacanță, iau cu mine...Tu ce iei cu tine?*” După această etapă a jocului, fiecare depune valiza în „portbagajul autocarului”, („cala avionului”), adică într-un loc desemnat. În timpul „călătoriei”, profesorul schimbă ordinea valizelor.

În a doua parte a jocului, elevii sunt rugați să-și caute valizele. Merg pe rând, iau o valiză, analizează conținutul acesteia și spun: „*Mi-am pierdut valiza! În valiza mea am ...* (lucrurile pe care le-a desenat pe foaia sa). *În aceasta sunt...* (lucrurile pe care le vede pe foaia aleasă). *A cui este valiza?*” Elevul care își recunoaște valiza, o ia și spune: „*E valiza mea. Am în ea...* (lucrurile pe care le-a desenat). *Mulțumesc!*” Activitatea continuă în acest fel până când toți elevii își găsesc valiza pierdută.

Materiale didactice: foi cu valize goale desenate.

Observații/recomandări: Jocul se poate folosi și la alte tematici, schimbându-i titlul. De exemplu: „Mi-am pierdut penarul” la tematica „Rechizite școlare”, „Mi-am pierdut coșul” la tematica „La magazin”.

10. Jocul: „Călătorul politicos”

Scopul: dezvoltarea creativității și exersarea lexicului, dezvoltarea capacității de a dialoga, folosind formule de salut, exersarea deprinderilor de a alcătui propoziții adecvate temei, situației propuse.

Descrierea jocului: Scaunele sunt așezate în două coloane pentru a crea imaginea unui mijloc de transport/autobuz. Un scaun trebuie așezat în față pentru șofer. O parte dintre elevi sunt călători deja, ceilalți urcă pe rând și poartă o conversație adecvată cu șoferul sau cu un călător.

De exemplu:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| - Bună ziua! | - Salut! E liber locul de lângă tine? |
| - Bună ziua! | - Salut! Da, e liber. |
| - Unde merge autobuzul? | - Pot să mă așez? |
| - La Oradea. | - Sigur! Poftește! |
| - Doresc și eu un bilet. Cât costă? | - Mulțumesc! |
| - 20 de lei. Pofțiți! | |
| - Mulțumesc! | |

După ce urcă doi-trei călători, autobuzul merge mai departe (elevii imită sunetul motorului autobuzului), apoi se oprește într-o stație nouă și urcă alți călători.

Materiale didactice: scaunele din sala de clasă, bagaje.

Observații/recomandări: Se pot alege alte mijloace de transport sau alte roluri: vânzător de bilete, controlor, însoțitor de zbor (dacă decid să călătorească cu avionul), în funcție de vârsta și de cunoștințele elevilor

4. EVALUAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR ORALE

Cuvinte-cheie: *forme de evaluare, instrumente de evaluare, grilă de evaluare, barem de evaluare, scenariu de evaluare, fidelitatea și validitatea instrumentului de evaluare, macrofuncții, microfuncții, criterii de evaluare, conținut, complexitate, acuratețe, fluență, coerență, eficiența comunicării, observarea sistematică*

4.1. Procesul de evaluare și rolul acestuia

În literatura de specialitate, în definirea conceptului de „evaluare” a intervenit o mutație importantă prin depășirea abordării clasice, din perspectiva căreia evaluarea era privită o activitate de măsurare a performanțelor școlare ale elevilor. În acest context, Ralph Tyler considera că evaluarea nu înseamnă doar măsurarea rezultatelor procesului de învățare, ci trebuie definită din perspectiva dezvoltării conștiente a elevilor. Tyler susține că evaluarea trebuie să se axeze pe oferirea de informații relevante privind eficiența procesului instructiv-educativ care se desfășoară între stabilirea obiectivelor și obținerea rezultatelor. Această abordare definește evaluarea ca parte componentă a procesului de învățare.

Aceeași perspectivă se desprinde și din definirea evaluării ca fiind „un proces care realizează conexiunea între obiectivele stabilite, demersul didactic și rezultatele învățării, având ca scop obținerea feedbackului pe baza căruia se realizează optimizarea întregului proces didactic și a rezultatelor acestuia” (Báthory, Falus, 1997, p. 396). Astfel, evaluarea nu este doar o metodă didactică orientată spre măsurarea și aprecierea rezultatelor învățării, ci o componentă esențială care are rolul de a regla procesul instructiv-educativ.

Abordarea modernă a evaluării susține definirea acesteia ca proces, care cuprinde următoarele componente esențiale:

- *măsurarea* (administrarea de instrumente, tehnici de evaluare pentru obținerea unor date relevante vizând performanțele elevilor);
- *aprecierea* (interpretarea datelor obținute prin aplicarea instrumentelor de evaluare, compararea rezultatelor cu obiectivele stabilite și formularea concluziilor);

- *luarea deciziilor* (stabilirea măsurilor de optimizare a demersului didactic în cazul în care există neconcordanță între obiectivele urmărite și rezultatele evaluării).

Pornind de la principiile didacticii moderne, în procesul predării-învățării limbii române ca limbă nematernă, evaluarea trebuie corelată cu activitățile didactice care vizează formarea și dezvoltarea competențelor. Astfel, evaluarea nu trebuie privită ca o activitate distinctă, consecutivă procesului de predare-învățare, ci trebuie proiectată și desfășurată simultan cu activitățile instructiv-educative.

Programele școlare pentru disciplinele *Comunicare în limba română* (clasele pregătitoare, I și a II-a) și *Limba și literatura română* (clasele a III-a și a IV-a) menționează că „evaluarea reprezintă o componentă organică a procesului de învățare. Ea trebuie corelată cu toate activitățile didactice. Competențele de comunicare vor fi evaluate pe tot parcursul anului școlar. În întreaga activitate de învățare și evaluare va fi urmărit, încurajat și valorizat progresul fiecărui copil.”

4.2. Abordarea curriculară a evaluării competenței de producere a mesajelor orale

Având în vedere importanța rolului pe care îl are competența de producere a mesajelor orale în dezvoltarea limbajului, se impune utilizarea consecventă atât a strategiilor de formare și de dezvoltare, cât și a celor de evaluare a acestora.

Programele școlare pe baza cărora se desfășoară predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă la ciclul primar, elaborate în conformitate cu politica lingvistică europeană, propun instituirea unui proces didactic care are la bază modelul comunicativ-funcțional, axat pe metode interactive și învățarea în context. Totodată, documentele curriculare recomandă ca procesul de învățare și de evaluare să se efectueze în funcție de competențele specifice enunțate, la nivelul fiecărei clase. În tabelul 9 se regăsesc competențele specifice ale competenței generale „*Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare*”.

Tabelul 9. Competențele specifice ale competenței generale „*Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare*”, la nivelul claselor din ciclul primar.

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
2.1. Reproducerea unor informații/cântece/poezii scurte și simple; 2.2. Transmiterea de informații elementare despre sine; 2.3. Numirea și numărarea unor	2.1. Reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția sunetelor specifice limbii române și accentul la nivelul cuvântului; 2.2. Transmiterea de informații prin formularea de enunțuri simple	2.1. Reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția specifică a diftongilor, triftongilor și a hiatului la nivelul cuvântului, a accentului și a intonației; 2.2. Transmiterea de informații prin

obiecte din universul apropiat; 2.4. Oferirea de răspunsuri scurte și formularea de întrebări foarte simple în situații de necesitate imediată, cu sprijinul profesorului; 2.5. Participarea la jocuri de comunicare în care reproduce mesaje scurte; 2.6. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în limba română.	referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat; 2.3. Exprimarea de cantități prin intermediul numerelor; 2.4. Oferirea de răspunsuri scurte și formularea de întrebări simple în situații de comunicare pe teme familiare; 2.5. Participarea la jocuri de comunicare în care reproduce sau creează mesaje pe teme cunoscute; 2.6. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în limba română cu interlocutori cunoscuți.	formularea de enunțuri referitoare la întâmplări cunoscute, trăite; 2.3. Utilizarea corectă a cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, acțiuni, cantitatea și ordinea obiectelor din mediul apropiat; 2.4. Oferirea de răspunsuri scurte și formularea de întrebări simple referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat; 2.5. Participarea la jocuri de comunicare în care formulează mesaje; 2.6. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în limba română cu diferiți interlocutori.
Clasa a III-a		Clasa a IV-a
2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare; 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic; 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup; 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare.		2.1. Alcătuirea unor mesaje orale corecte în schimbul de informații, pe teme cunoscute; 2.2. Descrierea unui personaj dintr-o carte/dintr-un desen animat/film pentru copii pe baza unui set de întrebări/plan simplu; 2.3. Prezentarea unor activități zilnice sau a unor întâmplări citite; 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de idei pe teme cunoscute.

Competențele specifice care derivă din competența generală care vizează producerea de mesaje orale reprezintă etape sau niveluri de dezvoltare la care trebuie să ajungă copiii pe parcursul fiecărui an școlar. Se remarcă progresia competențelor specifice în cadrul celor cinci ani de studiu.

Lectura documentelor curriculare relevă faptul că accentele formative vizând competența de producere a mesajelor orale sunt puse pe valorizarea intereselor elevilor din perspectiva exprimării de idei, de păreri, de emoții, abordând tematici relevante pentru experiențele lor de viață. Totodată, sunt valorizate activitățile axate pe interacțiunile dintre elevi, care pun bazele comunicării eficiente și oferă posibilități de relaționare și de socializare. Producerea de mesaje orale trebuie să vizeze intențiile de comunicare autentice ale elevilor și nu rezolvarea unor sarcini stereotipe, repetitive care ar genera abordări superficiale, ar duce la lipsa motivației și a încrederii în sine și în propriile idei. Astfel, în viziunea curriculară, producerea de mesaje orale pune accent pe relevanța contextului de comunicare, pe interogare, pe explorarea universului copilului, inclusiv prin apelul la noile tehnologii.

În activitățile propuse pentru dezvoltarea și evaluarea capacității de comunicare orală, programele școlare recomandă oferirea unor mesaje/texte-model sau a unor puncte de sprijin pentru formulare și exprimare, iar evaluarea activității elevilor trebuie să se realizeze continuu, oferindu-se posibilitatea corectării, reluării, îmbunătățirii producțiilor proprii și ale colegilor.

În programele școlare pentru însușirea limbii române ca limbă nematernă în ciclul primar, se menționează faptul că evaluarea reprezintă o componentă organică a procesului de învățare. Ea trebuie corelată cu competențele specifice și cu toate activitățile didactice care vizează producerea de mesaje orale. Abordarea comunicativ-funcțională impune evaluarea inițială (la începutul anului școlar), evaluarea formativă (pe tot parcursul anului școlar) și cea sumativă/finală, cu scopul urmăririi progresului înregistrat de fiecare elev în parte. Evoluția elevilor trebuie monitorizată și înregistrată cu scopul urmăririi, încurajării și valorizării progresului fiecăruia. În acest sens, se recomandă observarea sistematică a activității de vorbire a elevilor, centrarea pe progresul personal, pe autoevaluare în contexte de comunicare autentice, adaptate vârstei.

4.3. Aspecte specifice ale evaluării competenței de producere a mesajelor orale

Așa cum am arătat în capitolul anterior, în procesul învățării limbii române ca limbă nematernă, competența de producere/exprimare orală este în strânsă legătură cu cea de receptare a mesajelor orale. În procesul de predare-învățare, activitățile de ascultare constituie punctul de pornire. Acestea asigură baza producerii de mesaje orale, prin utilizarea unor exerciții aplicative variate. Integrarea celor două competențe atât în procesul învățării, cât și în cel al evaluării, presupune adoptarea parcursului didactic care asigură utilizarea conștientă a limbii române ca mijloc de comunicare.

Cercetările științifice legate de dezvoltarea vorbirii la copii au arătat că există o corelație între cele două competențe: perceperea/înțelegerea și producerea/formularea mesajelor orale. La ciclul primar, această corelație devine tot mai evidentă, deoarece vorbirea se dezvoltă împreună cu abilitățile de percepere și de înțelegere a mesajelor orale.

Totodată, trebuie menționat faptul că abilitățile de comunicare orală (ascultarea și vorbirea) indică, într-o mare măsură, nivelul la care se situează copiii în înțelegerea și în producerea textelor scrise. Astfel, evaluarea competențelor orale poate furniza informații și despre nivelul de dezvoltare a competențelor de comunicare scrisă. Faptul că aceste competențe de comunicare se află într-o strânsă relație, întărește justificarea evaluării continue, consecvente a activităților de vorbire ale copiilor.

Succesul în procesul de evaluare a competenței de producere a mesajelor orale este condiționat de fidelitatea și de validitatea instrumentelor de evaluare utilizate.

Fidelitatea vizează consecvența și siguranța unei evaluări și garantează ca mai mulți evaluatori să obțină aceleași rezultate în urma administrării acelorași instrumente. Kate Cain (Cain, 2012, p. 258) vorbește despre trei aspecte ale fidelității unei evaluări:

- *fidelitatea testare-retestare*: se referă la obținerea de către o persoană a unor rezultate similare în urma administrării repetate ale aceluiași instrument de evaluare (după o pauză de timp relevantă și suficientă);
- *fidelitatea inter-evaluatori*: vizează acordul dintre diferiți evaluatori privind aprecierea rezultatelor;
- *fidelitatea inter-itemi*: indică faptul că fiecare item măsoară aceeași competență.

Validitatea vizează adecvarea instrumentului de evaluare la scopul urmărit. Având în vedere că evaluarea vizează competența de producere a mesajelor orale, sunt relevante două tipuri de validitate:

- *validitatea de conținut*, care se referă la tipul și la relevanța itemilor;
- *validitatea de construct*, care urmărește modul în care instrumentul de evaluare măsoară ceea ce și-a propus.

Pornind de la recomandările metodologice ale programelor școlare în vigoare vizând învățarea limbii române ca limbă nematernă și de la politica lingvistică actuală, se poate remarca centrarea pe învățarea în context a elementelor de conținut și asigurarea unui demers didactic axat pe modelul comunicativ-funcțional. Această abordare pragmatică răspunde nevoilor elevilor și îi pregătește pentru ceea ce *trebuie să știe să facă* în utilizarea limbii ca mijloc de comunicare. Dezvoltarea și evaluarea competenței de producere a mesajelor orale pe baza acestor recomandări curriculare are în vedere o serie de macrofuncții și de microfuncții cuprinse în CECR (Cadrul european comun de referință pentru limbi).

Macrofuncțiile reprezintă mesaje orale care au o dominantă funcțională: descrierea, povestirea, argumentarea, formularea de instrucțiuni etc.

Microfuncțiile sunt producții orale formulate în cadrul unor interacțiuni verbale și se referă la salutul și prezentarea, adresarea cuiva, formularea de urări, cererea și oferirea de informații, formularea de enunțuri despre starea de sănătate, exprimarea preferinței, a opiniei, formularea de interdicții, de sfaturi, formularea unei invitații, a unei oferte, inițierea, menținerea și încheierea unei conversații, revenirea asupra mesajului formulat cu scopul remedierii greșelilor.

Cu cât competența de producere a mesajelor orale este mai dezvoltată, cu atât gradul de conștientizare a microfuncțiilor este mai ridicat. De exemplu, o microfuncție cum ar fi oferirea de informații poate activa mai multe macrofuncții, cum ar fi descrierea sau argumentarea.

În capitolul trei al *Ghidului metodologic* au fost prezentate principalele tipuri de sarcini de vorbire și tipuri de exerciții de producție orală, adecvate macrofuncțiilor și microfuncțiilor specifice ciclului primar.

În cadrul evaluării competenței de producere a mesajelor orale, S. Luoma recomandă următoarele (Luoma, 2004, p.187-191):

- conceperea unor tipuri de sarcini și criterii orientate pe dimensiunea comunicativă;
- includerea activităților în perechi/grupuri, ce presupun cât mai multă interacțiune;
- importanța crescută a fenomenelor de interevaluare și feedback, ce demonstrează importanța conștientizării actului de comunicare orală;
- importanța conștientizării rolului grilelor și a criteriilor în procesul de evaluare a vorbirii.

Este indicat ca evaluarea competenței de producere a mesajelor orale să se desfășoare pe baza unei grile care să cuprindă următoarele criterii:

- *conținutul*: adecvarea la temă și la contextul de comunicare;
- *complexitatea și acuratețea*: utilizarea unui vocabular adecvat și acuratețea în pronunțarea și accentuarea cuvintelor, enunțurilor;
- *fluența și coerența*: ritmul normal al vorbirii, prezența cuvintelor de legătură, fluiditatea și logica ideilor formulate;
- *eficiența comunicării*: respectarea regulilor de comunicare în schimbul de mesaje, intonația corectă și prezența elementelor paraverbale și nonverbale.

4.4. Forme și instrumente de evaluare a competenței de producere a mesajelor orale

4.4.1. Formele evaluării și rolul acestora în procesul didactic

În funcție de momentul în care se desfășoară evaluarea și de modul în care se integrează în procesul didactic, se disting trei forme ale acesteia:

- evaluarea inițială (predictivă, diagnostică);
- evaluarea formativă (continuă);
- evaluarea sumativă (finală, cumulativă).

Evaluarea inițială (predictivă, diagnostică) se realizează la începutul clasei pregătitoare, la începutul fiecărui an școlar sau în cazul în care clasa este preluată de un alt profesor. Rolul acestei

evaluări este de a stabili nivelul achizițiilor elevilor vizând cunoștințele, abilitățile și competențele dobândite anterior, necesare asimilării noilor conținuturi. Această formă de evaluare oferă informații relevante care orientează profesorul în planificarea activităților de predare-învățare și a strategiilor de optimizare și diferențiere, în funcție de capacitățile elevilor.

În cazul elevilor aparținând minorităților naționale, necesitatea evaluării inițiale la limba română ca limbă maternă, decurge din următoarele considerente:

- existența unei eterogenități în ceea ce privește nivelul de cunoaștere și de utilizare a limbii române de către elevi și specificul lingvistic al diferitelor comunități în care trăiesc aceștia;
- asigurarea continuității în asimilarea cunoștințelor și în formarea și dezvoltarea competențelor;
- nevoia de a planifica un proces de instruire adecvat posibilităților de învățare ale elevilor.

Evaluarea formativă (continuă) însoțește întregul parcurs didactic, îi oferă profesorului posibilitatea de a urmări progresul elevilor și astfel, influențează procesul de predare-învățare. Secvențele de evaluare formativă se pot insera în orice moment al demersului didactic, ajutând profesorul să stabilească dacă elevii posedă achizițiile necesare în dezvoltarea competențelor vizate.

Această formă de evaluare presupune verificarea rezultatelor elevilor pe parcursul procesului didactic și se realizează pe secvențe mai mici, permite cunoașterea și identificarea neajunsurilor, a punctelor critice după fiecare secvență de învățare și, în consecință, adoptarea unor măsuri de remediere pentru unii elevi și de ameliorare a procesului de predare-învățare.

Pentru a avea funcție formativă, evaluarea trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie continuă, sistematică, realizându-se permanent, pe unități de învățare mici;
- să verifice toți elevii în ceea ce privește asimilarea elementelor de conținut și nivelul dezvoltării competențelor;
- să evalueze atât conținutul învățării, cât și procesul prin care s-a ajuns la rezultatele obținute;
- să asigure aprecierea rezultatelor pe baza obiectivelor stabilite și nu în raport cu rezultatele altor elevi;
- să ghideze elevii în învățare prin corectarea greșelilor și remedierea neajunsurilor;
- să cultive capacitatea de autoevaluare a elevilor, pe baza cunoașterii criteriilor de evaluare.

Evaluarea sumativă (finală, cumulativă) se realizează la sfârșitul parcurgerii unei unități de învățare, la sfârșit de modul, de an școlar sau de ciclu curricular. Este o evaluare sintetică, globală

care îndeplinește funcția de stabilire a nivelului de dezvoltare a competențelor dobândite. Trebuie să acopere în totalitate competențele specifice formate și dezvoltate pe parcursul unei unități de învățare, al unui an școlar sau al unui ciclu curricular. Ion T. Radu consideră că evaluarea sumativă este „pluridimensională, în sensul cerinței ca mijloacele utilizate să ia în evidență efectele instruirii/învățării asupra elevilor, capacitățile și competențele formate, dar și procesele și mijloacele de lucru folosite pe parcursul activității.” (Radu, 2000, p. 180)

Evaluarea formativă a vorbirii are mai multe avantaje decât cea sumativă, deoarece:

- nu implică o situație de evaluare, copiii nu știu că sunt evaluați;
- se testează competența de vorbire sub forma unor jocuri, a unor discuții libere;
- este continuă și vizează un volum de achiziții mai redus decât cel urmărit în cadrul evaluării sumative;
- permite intervenția evaluatorului, astfel pot fi eliminate blocajele de comunicare;
- se pot identifica și corecta din mers eventualele greșeli.

4.4.2. Instrumente de evaluare a competenței de producere a mesajelor orale

În funcție de obiectivele educaționale urmărite, profesorul optează pentru acea formă de evaluare care îi poate oferi un feedback relevant despre progresul realizat de elevi și despre eficiența procesului de predare-învățare parcurs. Pentru a avea informații concludente asupra performanțelor școlare ale elevilor, se pot utiliza diverse *instrumente de evaluare*. Alegerea celor mai adecvate metode și instrumente de evaluare reprezintă o decizie importantă în vederea realizării unui demers evaluativ obiectiv și util.

4.4.2.1. Instrumente recomandate pentru evaluarea formativă

În evaluarea formativă a competenței de producere a mesajelor orale, *observarea sistematică a activității elevilor* este o tehnică care poate furniza profesorului o serie de informații utile atât în primii ani de școală, în perioada preabecedară, cât și ulterior, deoarece această competență trebuie evaluată pe tot parcursul ciclului primar. Această tehnică are la bază utilizarea *grilelor de evaluare* elaborate pe baza unor indicatori, conform competențelor specifice ale programei școlare. O astfel de grilă este redată în tabelul 10.

Tabelul 10. Grilă orientativă pentru evaluarea competenței de producere a mesajelor orale

INDICATORI		DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ			
		FOARTE BINE	BINE	SUFICIENT	INSUFICIENT
		Procent de realizare a indicatorului: 85 – 100%	Procent de realizare a indicatorului: 65 – 84%	Procent de realizare a indicatorului: 45 – 64%	Procent de realizare a indicatorului: sub 45%
1.	Pronunță corect sunetele specifice limbii române în cuvinte, structuri lexicale și enunțuri, respectând accentul și intonația.				
2.	Denumeste obiecte, persoane și activități cunoscute, din mediul apropiat.				
3.	Numără obiecte din mediul apropiat și exprimă cantități prin intermediul numerelor.				
4.	Integrează în enunțuri proprii cuvintele, structurile lexicale și formulele uzuale învățate.				
5.	Formulează enunțuri simple referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat, pe baza unui suport vizual.				
6.	Formulează răspunsuri scurte la întrebări despre teme familiare.				
7.	Formulează întrebări simple, pe teme familiare.				
8.	Formulează enunțuri simple de prezentare a unor obiecte, persoane și activități cunoscute, preferate.				
9.	Participă activ la situații de comunicare în care reproduce mesaje orale, pe teme cunoscute.				
10.	Participă activ la schimburi de mesaje orale în care formulează enunțuri simple/ replici, pe teme familiare.				

Grila de evaluare prezentată poate fi adaptată în funcție de obiectivele urmărite. Se poate utiliza la nivelul fiecărei clase, prin adaptarea la diferite sfere lexicale și arii tematice, pe întregul parcurs al unui an școlar sau ciclu de învățământ, prin raportare la conținuturile planificate, conform programei școlare.

4.4.2.2. Instrumente recomandate pentru evaluarea sumativă

Cu toate că nu există o formulă universală de evaluare sumativă a competenței de producere a mesajelor orale, literatura de specialitate recomandă proiectarea și organizarea unor *scenarii de vorbire* care au ca scop stabilirea nivelului de dezvoltare a abilității de vorbire pe baza următoarelor criterii: adecvarea la temă și la contextul de comunicare, utilizarea unui vocabular adecvat, acuratețea pronunției și accentuării, ritmul vorbirii, logica ideilor și respectarea regulilor de comunicare.

În proiectarea și organizarea probelor de evaluare care vizează competența de producere a mesajelor orale se recomandă respectarea următoarelor aspecte:

1. *Organizarea spațiului de desfășurare a evaluării*: este indicat ca proba orală să se desfășoare într-un loc special amenajat, în sala de clasă.

2. *Rolul profesorului*: profesorul va avea atât rol de examinator, cât și rol de evaluator. Ca examinator, profesorul prezintă cerințele sarcinilor, oferă explicații și intervine dacă elevii au nevoie de ajutor. Ca evaluator, profesorul notează producțiile orale ale elevilor în grila de evaluare, pe baza criteriilor stabilite.

3. *Desfășurarea probei orale*: elevii participă la evaluare în grupe de câte doi. Acest aspect e important, deoarece în cadrul probei se evaluează și interacțiunea verbală, totodată, elevii au fost obișnuiți să interacționeze cu colegii în cadrul activităților didactice organizate în perechi și în grupuri, astfel, evaluarea nu le va crea disconfort. O atenție deosebită trebuie acordată stabilirii perechilor de elevi care participă la evaluare. În acest sens, e indicat ca în cadrul aceleiași perechi, elevii să nu prezinte diferențe prea mari în privința capacității de producere orală.

4. *Etapile evaluării orale*: urmând modelul comunicațional, e indicat ca evaluarea să conțină câte o etapă de *conversație dirijată*, de *monolog cu suport vizual* și de *interacțiune verbală*.

În etapa de conversație dirijată, profesorul adresează un set de întrebări prestabilite, în funcție de ariile tematice studiate, care sunt vizate în cadrul evaluării.

În etapa de monolog cu suport vizual, elevii primesc câte un set de imagini, pe o temă cunoscută. Ei vor formula, pe rând, enunțuri conform sarcinilor primite (descriere, povestire, argumentare etc.), pe baza suportului vizual. Profesorul poate interveni cu întrebări de sprijin, fără a sugera răspunsuri, fără a corecta greșelile de exprimare.

În etapa de interacțiune verbală, cei doi elevi care formează o pereche participă la un dialog, sub forma unui joc de rol. Profesorul îi introduce în situația de comunicare, apoi le prezintă sarcinile. Elevii își asumă câte un rol și formulează replici potrivite acestuia.

Pentru evaluarea sumativă a abilității de producere a mesajelor orale, pot fi utilizate *scenarii de evaluare a vorbirii*. Aceste instrumente sunt construite cu respectarea celor trei etape ale evaluării și conțin următoarele elemente:

- enumerarea abilităților vizate în cadrul evaluării;
- tipul sarcinilor de vorbire;
- fișa profesorului și fișa elevului;
- grila care conține criteriile de evaluare;
- baremul de evaluare.

Model de scenariu de evaluare

Abilități vizate:

- pronunțarea corectă, clară a sunetelor specifice limbii române;
- accentuarea corectă la nivelul cuvintelor;
- intonația potrivită situației de comunicare;
- utilizarea cuvintelor și a structurilor lexicale specifice temei;
- răspunsul la întrebări referitoare la tema abordată;
- descrierea unor obiecte, persoane, activități pe baza suportului vizual;
- argumentarea, prin formularea de enunțuri simple și dezvoltate, deseori conectând ideile (pe baza imaginilor sau a unor întrebări ajutătoare);
- solicitarea de informații, clarificări;
- formularea unor sugestii;
- participarea la conversații scurte în perechi, pe teme familiare;
- ascultarea activă cu scopul menținerii dialogului;
- utilizarea elementelor de limbaj nonverbal și paraverbal în transmiterea unui mesaj;
- sesizarea eventualelor greșeli și corectarea acestora.

Tipul sarcinilor de vorbire:

- *Conversație dirijată:* răspuns la un set de întrebări, pe teme familiare, cunoscute;
- *Monolog cu suport vizual:* descriere, argumentare;
- *Interacțiune verbală:* participare la un dialog pe baza unei teme/situații prezentate de profesor, care cuprinde elemente de solicitare de sugestii, argumentare, formulare de sugestii, acord, dezacord.

Fișa profesorului

Sarcina 1 – Conversație dirijată

Alege un cartonaș tematic!

Citește întrebările, apoi răspunde la ele!

Cartonaș tematic: Jocul preferat

- Care este jocul tău preferat?
- De la cine ai învățat acest joc?
- Când și unde îl joci?
- Cu cine?
- Cui ai recomanda acest joc?

Grilă de evaluare:

Elev:	Nivel minim de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel înalt de performanță
Cerința a)			
Cerința b)			
Cerința c)			
Cerința d)			
Cerința e)			

Barem de evaluare:

Nivel minim de performanță:

- a acoperit doar parțial cerințele propuse;
- a formulat enunțuri elementare și, de cele mai multe ori, neconectate;
- a prezentat idei și puncte de vedere previzibile și repetitive;
- ritmul vorbirii a fost lent, marcat de pauze lungi sau de o intonație care a îngreunat înțelegerea;
- a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei.

Nivel mediu de performanță:

- a acoperit în mare măsură cerințele propuse;
- a formulat enunțuri elementare, conectate între ele;
- a prezentat idei și puncte de vedere previzibile, reformulate;
- ritmul vorbirii a fost normal, dar marcat de pauze;
- nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei.

Nivel înalt de performanță:

- a acoperit toate cerințele propuse;
- a formulat enunțuri bine prezentate, conectate între ele;
- a prezentat idei și puncte de vedere proprii;
- ritmul vorbirii și intonația au fost potrivite;
- nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei.

Sarcina 2 – Monolog cu suport vizual

Privește aceste imagini despre diferite sporturi pe care le practică copiii!

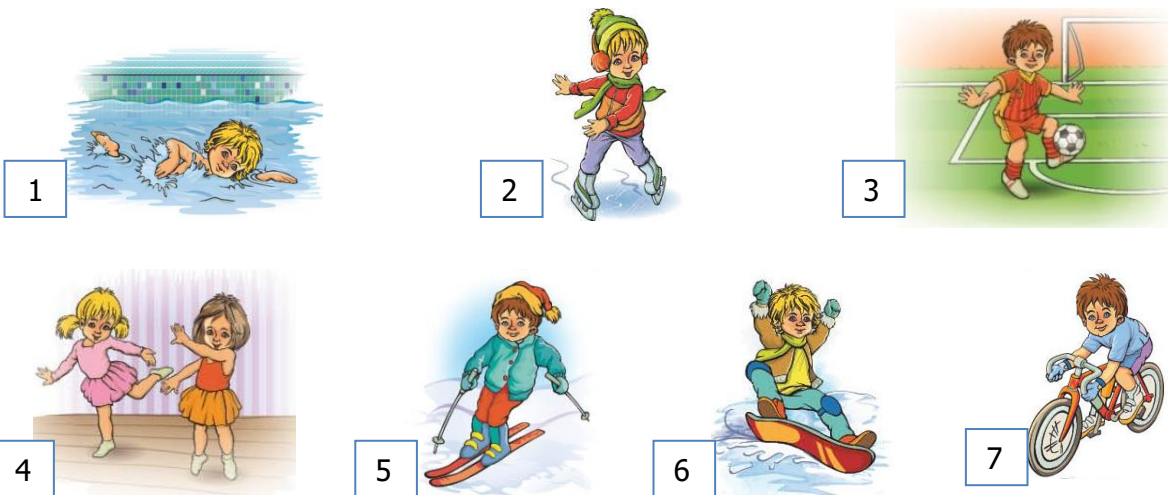
Alege trei dintre acestea și spune ce știi despre ele! Te ajută întrebările.

- Când și unde se pot practica aceste sporturi?
- Prin ce se aseamănă? Prin ce diferă?

Acum alege o imagine care îți place mai mult și spune de ce ai ales-o!

Te ajută întrebările.

- De ce e bine să practicăm acest sport?
- Ce trebuie să facă o persoană care vrea să aibă performanțe în acest sport?
- Cunoști sportivi care au atins performanțe în această ramură sportivă?
- Crezi că acest sport ți se potrivește? De ce?



Grilă de evaluare

Criterii	Nivel minim de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel înalt de performanță
<i>Conținut</i>			
<i>Complexitate și acuratețe</i>			
<i>Fluență și coerență</i>			
<i>Eficiența comunicării</i>			

Barem de evaluare

Criterii	Nivel minim de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel înalt de performanță
Conținut	A respectat doar parțial cerința și tema.	A respectat în mare măsură cerința și tema.	A respectat integral cerința și tema.
Complexitate și acuratețe	A folosit cuvinte și structuri lexicale parțial corecte și a avut mai mult de 4 ezitări .	A folosit cuvinte și structuri lexicale corespunzătoare , dar a avut 3-4 ezitări .	A folosit cuvinte și structuri lexicale corespunzătoare , nu a avut mai mult de 1-2 ezitări .
Fluență și coerență	A avut formulări repetitive și a solicitat ajutor în exprimarea unor idei, ritmul vorbirii a fost lent , au existat pauze mai lungi .	A alcătuit enunțuri corecte , dar a avut și formulări repetitive , exprimarea ideilor a fost, în general, logică , ritmul vorbirii a fost potrivit situației de comunicare, dar au existat pauze .	A formulat enunțuri corecte , exprimarea ideilor a fost logică , ritmul vorbirii a fost potrivit situației de comunicare .
Eficiența comunicării	A avut un comportament parțial adecvat situației de comunicare și o intonație care a îngreunat , uneori, înțelegerea .	În mare măsură a avut un comportament adecvat situației de comunicare și o intonație , în general, potrivită .	A avut un comportament adecvat situației de comunicare și o intonație potrivită .

Sarcina 3 – Interacțiune verbală

Tu și prietenul tău veți merge în weekend într-o excursie cu colegii de clasă.

Imaginați-vă o convorbire telefonică prin care să stabiliți câteva detalii: unde și când vă veți întâlni, cu ce vă veți îmbrăca, ce veți mânca, ce veți face în autocar, ce veți fotografia în timpul excursiei.

Grilă de evaluare

Criterii	Nivel minim de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel înalt de performanță
Conținut			
Complexitate și acuratețe			
Fluență și coerență			
Eficiența comunicării			

Barem de evaluare

Criterii	Nivel minim de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel înalt de performanță
Conținut	A respectat doar parțial cerința și tema.	A respectat în mare măsură cerința și tema.	A respectat integral cerința și tema.
Complexitate și acuratețe	A folosit cuvinte și structuri lexicale parțial corecte și a avut mai mult de 4 ezitări .	A folosit cuvinte și structuri lexicale corespunzătoare , dar a avut 3-4 ezitări .	A folosit cuvinte și structuri lexicale corespunzătoare , nu a avut mai mult de 1-2 ezitări .

Fluență și coerență	A avut formulări repetitive și a solicitat ajutor în exprimarea unor idei, ritmul vorbirii a fost lent , au existat pauze mai lungi .	A alcătuit enunțuri corecte , dar a avut și formulări repetitive , exprimarea ideilor a fost, în general, logică , ritmul vorbirii a fost potrivit situației de comunicare, dar au existat pauze .	A formulat enunțuri corecte , exprimarea ideilor a fost logică , ritmul vorbirii a fost potrivit situației de comunicare .
Eficiența comunicării	A avut un comportament parțial adecvat situației de comunicare și o intonație care a îngreunat, uneori, înțelegerea .	În mare măsură a avut un comportament adecvat situației de comunicare și o intonație, în general, potrivită .	A avut un comportament adecvat situației de comunicare și o intonație potrivită .

Fișa elevului

Sarcina 1 – Conversație dirijată

Alege un cartonaș tematic! Citește întrebările, apoi răspunde la ele!

Cartonaș tematic: Jocul preferat

- Care este jocul tău preferat?
- De la cine ai învățat acest joc?
- Când și unde îl joci?
- Cu cine?
- Cui ai recomanda acest joc?

Sarcina 2 – Monolog cu suport vizual

Privește aceste imagini despre diferite sporturi pe care le practică copiii!

Alege trei dintre acestea și spune ce știi despre ele! Te ajută întrebările.

- Când și unde se pot practica aceste sporturi?
- Prin ce se aseamănă? Prin ce diferă?

Acum alege o imagine care îți place mai mult și spune de ce ai ales-o! Te ajută întrebările.

- De ce e bine să practicăm acest sport?
- Ce trebuie să facă o persoană care vrea să aibă performanțe în acest sport?
- Cunoști sportivi care au atins performanțe în această ramură sportivă?
- Crezi că acest sport ți se potrivește? De ce?

1



2



3





Sarcina 3 – Interacțiune verbală

Tu și prietenul tău veți merge în weekend într-o excursie cu colegii de clasă.

Imaginați-vă o convorbire telefonică prin care să stabiliți câteva detalii: unde și când vă veți întâlni, cu ce să vă veți îmbrăca, ce veți mânca, ce veți face în autocar, ce veți fotografia în timpul excursiei.

Scenarii de evaluare asemănătoare pot fi utilizate la nivelul fiecărei clase, în funcție de scopul urmărit. Acestea se pot adapta la diferite sfere lexicale și arii tematice, astfel, pot fi folosite pe întregul parcurs al unui an școlar sau ciclu de învățământ, prin raportare la conținuturile planificate, conform programei școlare.

5. INTEGRAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJOELOR ORALE CU ALTE COMPETENȚE DE COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE

Cuvinte-cheie: *integrarea competențelor, formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale, proiectare didactică, design instrucțional, dimensiuni macrostructurale, dimensiuni microstructurale, proiectare centrată pe competențe, proiectare bazată pe modelul comunicativ-funcțional, algoritmul proiectării, planificare calendaristică, proiect de unitate de învățare, proiect de lecție, metoda proiectului, autoevaluare în activitatea de proiectare*

5.1. Modalități de dezvoltare integrată a competențelor

Programele școlare pentru studiul limbii române în școlile și clasele cu predare în limbile minorităților naționale, în ciclul primar, recomandă centrarea pe competențe și adoptarea modelului comunicativ-funcțional, asigurând astfel transferul și mobilizarea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în situații și contexte noi, accentuând latura pragmatică și dimensiunea acțională a învățării. În acest context, demersul didactic trebuie orientat spre formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, acoperind atât latura orală (ascultarea și vorbirea), cât și cea scrisă (citirea și scrierea). Totodată, documentele curriculare recomandă „dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală și a celor de receptare a mesajului scris și de exprimare în scris.” (*Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013, p. 18*).

În general, competența de comunicare are la bază abilitatea de înțelegere și cea de producere a mesajelor orale, iar într-o etapă următoare, se formează și se dezvoltă deprinderile de receptare și de formulare a textelor scrise. Astfel, competența de comunicare este rezultatul dezvoltării integrate a capacităților de receptare și de producere a mesajelor orale și scrise.

Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă nematernă este un proces complex, care presupune parcurgerea unor etape de însușire și de utilizare a elementelor și a modelelor de limbă până când acestea devin funcționale în conduita comunicatională a elevilor. Aceste etape reprezintă trecerea de la nivelul elementelor lingvistice învățate de copii (cuvinte, structuri lexicale, formule uzuale etc.) la nivelul aplicării acestora în diferite contexte de

comunicare (nivelul competențelor). „Drumul achizițional, în cazul formării competenței de comunicare, implică lărgirea sferei de referențialitate, căci formarea competenței presupune contextualizarea și pragmatizarea conținutului achizițional.” (Tódor, 2020, p. 81)

În practica didactică, în procesul învățării limbii române ca limbă nematernă, *integrarea competențelor* de receptare și de producere orală și scrisă se realizează gradat, pornind de la dezvoltarea abilităților de percepere și decodare a mesajelor orale prin activități de ascultare. Această etapă inițială este specifică claselor pregătitoare și I, având ca scop dezvoltarea și activizarea vocabularului, cunoașterea și diferențierea sunetelor specifice limbii române, conștientizarea pronunției, a accentului și a intonației la nivelul cuvintelor, a structurilor lexicale și a mesajelor orale simple. Activitățile care vizează *formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor orale* pornesc de la activitățile de ascultare care oferă elevilor modele de comunicare și au ca scop exersarea acestora, într-o manieră progresivă. La început, elementele lingvistice se vor exersa în situații comunicaționale similare celor ascultate, apoi va urma aplicarea cunoștințelor dobândite în contexte variate. Accentul trebuie pus pe exersarea contextuală, dialogată a elementelor de limbă abordând teme familiare și pe lectura de imagini cu scopul formării comportamentului de vorbitor activ. În concluzie, pe parcursul claselor pregătitoare și I, se realizează *integrarea competențelor de receptare și de producere a mesajelor orale (ascultarea și vorbirea)*, acest demers didactic fiind fundamental în formarea și dezvoltarea vorbirii într-o limbă nematernă. Această perspectivă de abordare integrată a celor două competențe de comunicare orală trebuie menținută pe tot parcursul ciclului primar, deoarece comportamentul de vorbitor activ are la bază abilități de percepere și de înțelegere a mesajelor orale.

O nouă etapă în însușirea limbii române, etapa abecedară, începe în clasa a II-a, când accentul cade pe însușirea sunetelor și literelor specifice limbii române, precum și a combinațiilor de sunete și litere ce presupun o pronunție și o grafie diferită în limba română în raport cu limba maternă. Dezvoltarea competențelor de comunicare orală continuă și în această etapă, rolul lor fiind la fel de important în dezvoltarea și activizarea vocabularului, precum și în oferirea și în exersarea modelelor comunicaționale, ca în clasele anterioare. La acestea se adaugă o nouă valență, concretizată în facilitarea înțelegerii textului scris prin familiarizarea elevilor cu contextul de comunicare și cu elementele de conținut. Astfel, se realizează *integrarea competențelor de receptare și de producere a mesajelor orale cu cea de receptare a mesajelor scrise (ascultarea, vorbirea și citirea)*.

În clasele a III-a și a IV-a, continuă dezvoltarea integrată a celor trei competențe vizate în etapele anterioare, la care se adaugă, treptat, formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajelor scrise. Acesta este un proces complex care pornește de la scrierea cuvintelor și a enunțurilor simple, având ca scop formarea deprinderilor productiv-creative menționate în

documentele curriculare. În privința producerii mesajelor scrise, se recomandă oferirea unor modele și a unor puncte de sprijin, astfel încât textele formulate să fie adaptate contextelor de comunicare. În acest demers, ascultarea și vorbirea au un rol facilitator prin exerciții care ajută la stabilirea contextului de comunicare, la prezentarea modelelor oferite ca puncte de sprijin, la înțelegerea și conștientizarea reperelor de conținut și de redactare. Astfel, până la finalul ciclului primar, se realizează *integrarea celor patru competențe de bază (ascultarea, vorbirea, citirea și scrierea)*.

Pe tot parcursul ciclului primar, competențele de ascultare și cele de vorbire sprijină însușirea elementelor de construcție a comunicării, care potrivit recomandărilor programelor școlare, se învață intuitiv, astfel, identificarea regularităților limbii se face în context, din perspectivă funcțională, aplicativă. În acest sens, în cadrul activităților care vizează ascultarea activă și vorbirea, pot fi create contexte de comunicare model prin care se observă, se exersează și se aplică regularitățile identificate, acest demers având ca finalitate utilizarea conștientă a acestora în comunicarea proprie a elevilor.

În clasele ciclului primar cu predare în limbile minorităților, studiul limbii române vizează atât o componentă cognitivă, cât și una aplicativă a învățării, cu accent pe valorificarea experienței lingvistice a elevilor. Îmbinarea armonioasă a metodelor didactice clasice cu cele moderne, a activităților individuale și de grup, precum și strategiile de dezvoltare integrată a competențelor de comunicare stimulează implicarea activă și conștientă a elevilor în procesul de învățare.

Având în vedere că la copii, abilitățile de receptare și de producere a mesajelor orale se dezvoltă mai repede decât cele de receptare și de producere a mesajelor scrise, se remarcă faptul că limba vorbită pe care o ascultă și o exersează reprezintă fundamentul însușirii limbii române ca limbă maternă. Astfel, se impune dezvoltarea continuă, consecventă a competențelor de comunicare orală, pe tot parcursul ciclului primar, utilizând strategii de integrare cu celelalte componente ale competenței de comunicare

5.2. Exemple concrete de integrare a competenței de vorbire cu celelalte competențe de comunicare

Nivelul: clasa I

Scopul: învățarea cuvintelor care denumesc legume și fructe și utilizarea acestora în enunțuri.

Competențele integrate: ascultarea și vorbirea.

a) Ascultă dialogul dintre mama și Ana despre pregătirea unei supe de legume!

Transcrierea textului dialogului:

- Ana, mă ajuți să facem o supă de legume?
- Da, te ajut cu plăcere!
- Te rog să aduci din cămară doi morcovi, cinci cartofi și o varză mică.
- Să aduc roșii și ardei?
- Da, adu o roșie și un ardei!

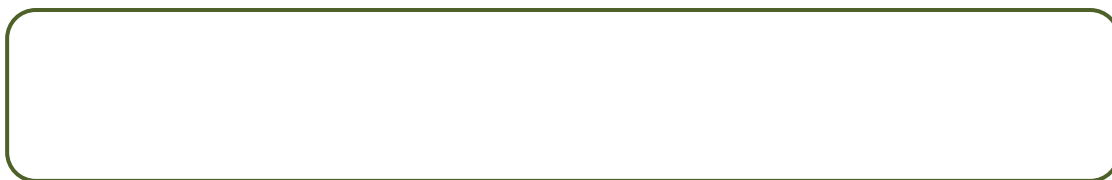


b) Ascultă din nou dialogul și încercuiește legumele despre care ai auzit!



c) Enumeră legumele din care mama și Ana fac supa de legume!

d) Desenează fructele din care ai pregăti un suc gustos!



e) Activitate în perechi:

Formulați un dialog despre pregătirea unui suc de fructe! Vă ajută dialogul de la punctul a.

Nivelul: clasa I

Scopul: - reactualizarea cuvintelor care denumesc articole de îmbrăcăminte;

- învățarea unor cuvinte care denumesc activități și sporturi de iarnă, precum și utilizarea acestora în enunțuri.

Competențele integrate: ascultarea și vorbirea.

a) Ascultă enunțurile și arată, pe rând, desenele la care se referă!

- A. Fetița care se dă cu sania are căciulă roșie, geacă roz și pantaloni mov. Ea are cizme portocalii. Sania fetei e albastră.
- B. Băiatul care se dă cu schiurile este îmbrăcat cu geacă verde, pantaloni maro și are căciulă galbenă. Mănușile lui sunt gri. Are schiuri roșii.
- C. Copilul care se dă cu snow-boardul are fular albastru închis. Geaca lui e portocalie. Pantalonii lui sunt negri. Are un snow-board colorat.

b) Ascultă din nou enunțurile, apoi colorează desenele potrivite!



c) Formulează enunțuri despre fiecare desen!

Nivelul: clasa a II-a

Scopul: formularea de întrebări și răspunsuri la întrebări, pe teme familiare.

Competențele integrate: citirea și vorbirea.

a) Citește și formulează întrebările care lipsesc din dialoguri!

-  – _____ ?
-  – Merg la patinoar.
-  – _____ ?
-  – Merg împreună cu mama, tata și Amalia.

b) Citește întrebările și formulează răspunsurile care lipsesc!

-  – Ce i-ai oferit mamei de ziua ei?
-  – _____ .
-  – Ce fel de flori i-ai cumpărat?
-  – _____ .

Nivelul: clasa a II-a

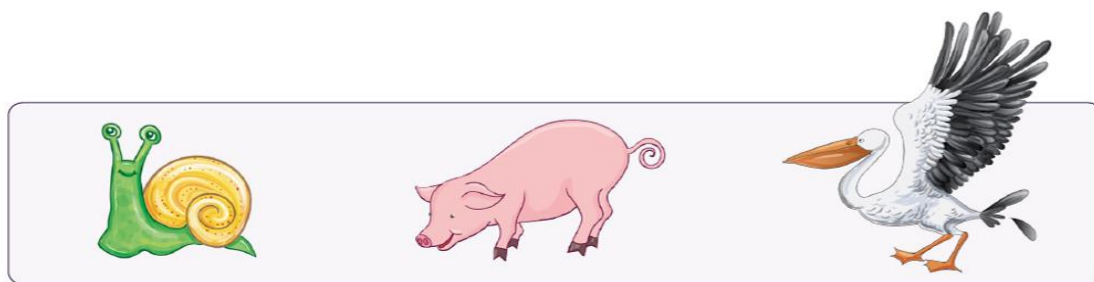
Scopul: - înțelegerea unui text audiat;

- ascultarea unor enunțuri model despre animalul preferat;

- formularea de enunțuri despre animalul preferat, pe baza modelelor ascultate.

Competențele integrate: ascultarea, scrierea și vorbirea.

a) Ascultă ce spun copiii despre animale!



Transcrierea textului monologurilor:

- ① Este o pasăre care înoată foarte bine. Are corp mare, pene albe și un cioc lung. Sub cioc are o pungă galbenă-portocalie. Mănâncă animale mici pe care le pescuiește din apă.
- ② Este un animal domestic. Are patru picioare și o coadă subțire, scurtă. Are carne gustoasă din care se fac cârnați, salam, șuncă și friptură.
- ③ Este un animal mic, dar puternic, pentru că își duce căsuța în spate. Se mișcă încet. Când îi este frică, se ascunde în căsuța lui.

b) Scrie în caiet denumirile animalelor în ordinea în care ai auzit despre ele!

c) Repetă prezentarea acestor animale!

d) Desenează animalul tău preferat și prezintă-l colegilor!

Nivelul: clasa a II-a

Scopul: - înțelegerea textelor citite;

- ascultarea unor enunțuri model despre alimentele preferate;
- formularea de descrieri simple despre alimente, pe baza modelelor ascultate.

Competențele integrate: citirea și vorbirea.

a) Citește enunțurile! Arată desenele potrivite acestora!

- Este făcută din fructe uscate.
Mie îmi place să o beau cu lămâie.
Este băutura mea preferată.
- Este o mâncare făcută din ouă.
Este gustoasă.
O mâncăm la micul dejun sau la cină.
- Este făcută din multe fructe proaspete.
Are multe vitamine.
E desertul meu preferat.



salată de fructe



omletă



ceai de fructe



prăjitură

b) Formulează enunțuri despre desenul pe care nu l-ai ales!

Nivelul: clasa a II-a

Scopul: - identificarea de informații relevante dintr-un text audiat;

- participarea la un schimb verbal pe baza întrebărilor de sprijin;
- formularea unei descrieri orale despre familia proprie.

Competențele integrate: ascultarea, scrierea și vorbirea

a) Ascultă cum își prezintă Alina familia!

Transcrierea textului ascultat:

Numele meu este Alina. Eu am 8 ani. Familia mea este formată din mama, tata, bunica, bunicul și noi, copiii. Eu am o soră care se numește Crina. Ea are 6 ani. Am și doi frați: Florin și Matei. Florin e mai mare decât mine, el are 10 ani. Matei are 8 ani, ca și mine. Este fratele meu geamăn. Mama noastră este tânără, blondă. Ea lucrează la supermarket. Tatăl nostru este înalt și puternic. El conduce un camion mare. Suntem o familie mare și fericită.

b) Completează enunțurile pe baza textului ascultat!

Alina și Matei sunt gemeni. Ei au ani.

Florin e mai decât Alina. El are 10 ani.

Sora Alinei are 6 ani. Ea este cea mai din familie.

Mama copiilor lucrează la Tatăl lor este

Familia Alinei este mare și

c) *Activitate în perechi:*

Realizează un interviu împreună cu colegul/colega de bancă pe baza următoarelor întrebări:

Cine sunt membrii familiei tale?

Câți ani are fiecare?

Cum arată părinții tăi? Dar frații tăi?

Ce meserie au părinții tăi?

Unde locuiți?

Care sunt activitățile preferate ale familiei voastre?

d) *Portofoliu:*

Realizează o colecție de fotografii cu cele mai importante evenimente din familia ta!

Prezintă colecția colegilor tăi!

Nivelul: clasa a III-a

Scopul: - identificarea de informații relevante dintr-un text citit;

- formularea asemănarilor și deosebirilor pe baza unor criterii date;
- formularea de enunțuri pe baza informațiilor identificate în text.

Competențele integrate: citirea, scrierea și vorbirea.

a) *Citește articolul de ziar!*

Nr. 50 (2512). 21.12.2016

Meteorologii din lumea animalelor

În țara noastră, ursul este cel mai cunoscut meteorolog din lumea animalelor. În fiecare an, la începutul lunii februarie, ursul iese din bârlog. Dacă timpul este frumos, e soare și își vede umbra pe zăpadă, intră din nou în adăpost pentru că iarna va mai dura 40 de zile. Dacă este frig și nu își vede umbra, nu se mai întoarce în bârlog pentru că primăvara va sosi repede.

În Statele Unite ale Americii un alt „meteorolog” este urmărit în ziua de 2 februarie.




arie. Ca și ursul de la noi, marmota Phil iese din adăpost și dacă își vede umbra, se întoarce și mai doarme câteva săptămâni. Această zi este așteptată și sărbătorită de mulți oameni.

(Sursa: <http://www.manager.ro/articole/astazi-in-istorie/oare-prognoza-marmotei-phil>)

b) Activitate de grup:

Formați grupuri de câte 4 colegi. Comparați cei doi „meteorologi” din lumea animalelor!

Căutați asemănări și deosebiri între urs și marmotă! Scrieți-le în două coloane!

Vă ajută următoarele întrebări:

- Unde trăiesc?
- Cum este înfățișarea lor (mărimea, culoarea blănii, alte lucruri interesante)?
- Cu ce se hrănesc?
- Ce obiceiuri au?
- De ce sunt considerați meteorologi?

ASEMĂNĂRI	DEOSEBIRI
Sunt animale sălbatice.	Ursul e ..., marmota e ...
.....	
.....	

c) Prezentați colegilor comparațiile făcute! Alegeți cea mai bună prezentare!

Nivelul: clasa a III-a

Scopul: - înțelegerea globală a unui text audiat;

- identificarea de informații dintr-un text funcțional citit (fluturaș);
- completarea de enunțuri cu informațiile identificate;
- formularea de întrebări și răspunsuri în cadrul unui interviu pe baza informațiilor ascultate și citite.

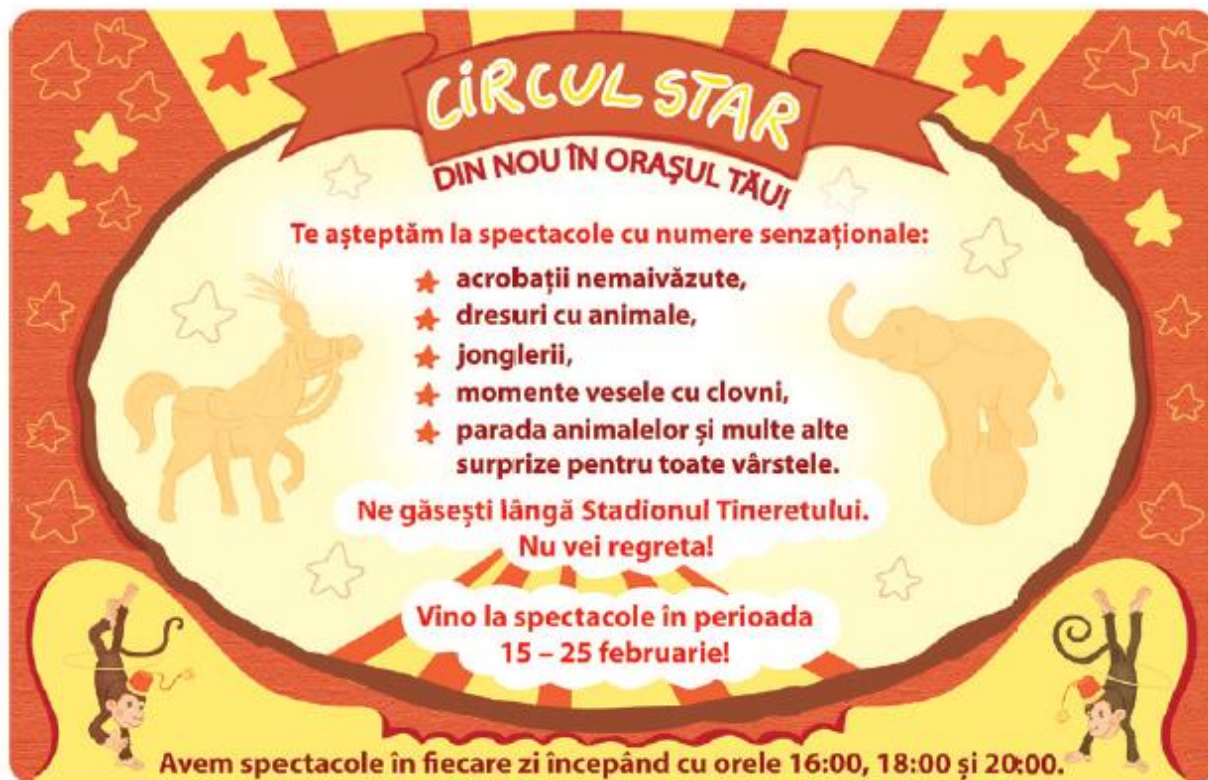
Competențele integrate: ascultarea, citirea, scrierea și vorbirea.

a) Ascultă convorbirea telefonică dintre Mihai și Petrică despre un spectacol de circ!

Transcrierea textului dialogului:

- Salut, Mihai!
- Servus, Petrică!
- A sosit în sfârșit Circul Star și în orașul nostru!
- De unde știi?
- Am găsit un fluturaș în cutia poștală despre spectacolele de circ.
- Ce bine! Circul Star are întotdeauna un program bogat.
- Abia aștept să văd dresura cu ponei!
- Și eu vreau să merg la circ! Să mergem împreună!
- Bine.
- Fug până la cutia poștală, poate am primit și eu un fluturaș. Te sun mai târziu să stabilim când mergem la spectacol.
- Salut!
- Servus!

b) Citește fluturașul despre care au vorbit băieții!



c) Completează enunțurile cu informațiile de pe fluturaș!

Circul va avea spectacole în perioada, lângă Spectacolele încep la orele:,, Publicul poate urmări numere senzaționale, cum ar fi :

d) Activitate în perechi:

Realizați un interviu! Unul dintre voi va fi reporter, iar celălalt, directorul circului.

Reporterul formulează întrebări referitoare la spectacolele circului, iar directorul va răspunde.

Vă ajută informațiile de pe fluturaș.

Nivelul: clasa a III-a

Scopul: - înțelegerea semnificației mesajelor citite;

- exersarea formulării de enunțuri afirmative și negative;
- formarea comportamentului de ascultător activ;
- participarea la un schimb de mesaje pe baza unor întrebări prestabilite.

Competențele integrate: citirea, scrierea și vorbirea.

a) Citește ce au răspuns copiii la întrebările referitoare la timpul liber!

ÎNTREBĂRI

Te uiți la desene animate?
Mergi în excursii?
Ai fost în tabără?
Ai ascultat muzică?



Mă uit la desene animate.
Nu merg în excursii.
Nu am fost în tabără.
N-am ascultat muzică.



Nu mă uit la desene animate.
Merg în excursii.
N-am fost în tabără.
Am ascultat muzică.

b) Răspunde în scris la întrebări!

Îți place să faci sport? Care e sportul tău preferat?

Citești în timpul liber?

Îți plac emisiunile despre animale?

Folosești internetul?

Îți ajuti părinții la treburile casnice?

c) Activitate în perechi:

Realizați un interviu cu colegul vostru/colega voastră folosind întrebările de la punctul b!

Schimbați rolurile!

d) Povestiți ce ați aflat de la colegul vostru/colega voastră!

Nivelul: clasa a IV-a

Scopul: - înțelegerea semnificației mesajelor citite;

- identificarea și corectarea greșelilor de ortografie, pe baza regulilor învățate;
- formularea de răspunsuri și exprimarea părerii personale, pe baza textului citit;
- participarea la un schimb de mesaje, pe baza experienței proprii;
- formarea comportamentului de ascultător activ.

Competențele integrate: citirea, scrierea și vorbirea.

a) Hugo a avut un program cu multe activități după orele de la școală.

Citește ce și-a propus el pentru fiecare zi! Enumeră cuvintele scrise greșit!

LUNI	întâlnire cu Nico, meci de baschet 
MARCI	curs de gitară, cumpărarea de mănuși de portar  
MIERCURI	film la cinema "Arta", joc de cărți cu Nico 
ZOI	înot la piscină, încercarea unei noi rețete de înghețată 
VINERI	alecerea unui giozdan super tare, susținerea echipei de hocei favorite la meci  
SÂMBĂTĂ	excursie cu familia 
DUMINICĂ	vizită la bunici, învățarea lecției la geografie (lucrare la orizont!!!)  

b) Scrie corect programul lui Hugo!

c) Răspunde la întrebări!

Când și-a propus Hugo să învețe?

Ce părere ai despre programul lui?

De ce nu e bine să îți propui foarte multe activități pentru o zi?

d) Activitate în perechi:

Discutați cu colegul vostru/colega voastră despre programul de după-masă!

Spuneți cum vă organizați ca să aveți timp suficient și pentru lecții, și pentru distracție!

e) Povestiți ce ați aflat despre programul colegului/colegei!

Nivelul: clasa a IV-a

Scopul: - înțelegerea semnificației mesajelor ascultate;

- formularea de răspunsuri pe baza textului ascultat;

- extragerea de informații relevante dintr-un text funcțional citit (fluturaș) și completarea de enunțuri lacunare cu acestea;

- participarea la un schimb de mesaje pe baza informațiilor identificate.

Competențele integrate: ascultarea, citirea, scrierea și vorbirea.

a) Ascultă dialogul dintre copii despre un curs interesant!

Transcrierea textului dialogului:

- Salut, Radu! Mă bucur că te văd! Vreau să-ți arăt ceva interesant!
- Servus, Ștefan! Despre ce este vorba?
- Azi dimineață am găsit în cutia poștală acest fluturaș. Cred că te-ar interesa și pe tine, pentru că știu că îți plac caii.
- Ai dreptate, mă interesează orice lucru legat de cai.
- La Sighișoara este o fermă care organizează cursuri de călărie.
- Probabil este numai pentru adulți.
- E pentru copiii care au împlinit 10 ani.
- Super! Cum putem să ne înscriem?
- Ne uităm pe site-ul lor sau putem afla informații și prin telefon. Astăzi e marți, putem să-i sunăm până la ora 18:00.
- Bine, să-i sunăm azi, dar mai întâi să vorbim cu părinții.

b) Răspunde la întrebări!

Despre ce fel de curs au vorbit băieții?

De ce a vrut Ștefan să-i vorbească lui Radu despre fluturaș?

Cum se pot interesa băieții despre curs?

c) Citește fluturașul!



FERMA DE CAI „STAR”
organizează cursuri de călărie.

Dacă îți plac caii și ai împlinit 10 ani, îți oferim o aventură de neuitat.

Vom învăța împreună:

- De ce este calul un animal deosebit,
- Cum se îngrijește un cal,
- Diferite stiluri de mers cu calul (pas, trap, galop).

Mai multe informații poți afla de pe site-ul nostru: www.fermadecaistar.ro.
Ne poți contacta și telefonic la numărul 0123456789 de luni până vineri,
între orele 10:00-18:00, sau sâmbătă între orele 14:00-20:00.
Dacă nu te-ai hotărât să începi un curs de călărie, dar îți plac caii, vizitează ferma noastră
din Sighișoara, Str. Lungă nr. 123.

Te așteptăm cu drag!



d) Completează enunțurile cu informațiile de pe fluturaș!

Fluturașul prezintă informații despre un curs de Cursul este organizat de Pot participa copiii care au deja Participanții vor învăța trei stiluri de mers cu calul:,, Cei interesați pot afla informații prin telefon între orele, în zilele lucrătoare, iar, între orele 14:00 - 20:00. Ferma este în localitatea

e) Activitate în perechi:

Formulați un dialog pe baza informațiilor de pe fluturaș!

Nivelul: clasa a IV-a

Scopul: - înțelegerea semnificației mesajelor ascultate;

- stabilirea valorii de adevăr a unor enunțuri, pe baza textului audiat;
- formularea de enunțuri adecvate, pe baza textului ascultat;
- formularea unor răspunsuri la întrebări, pe baza experienței proprii;
- elaborarea unei hărți, pe baza unui model;
- formularea unei descrieri, utilizând structurile lexicale învățate.

Competențele integrate: ascultarea, citirea, scrierea și vorbirea.

a) Privește harta parcului de distracții! Citește, apoi arată locurile numerotate!



b) Ascultă dialogul despre parcul de distracții!

Transcrierea textului dialogului:

– Tată, ce bine că am ajuns în sfârșit la parcul de distracții! De mult n-am mai fost aici.
– Eu nu am fost niciodată. Mă bucur că acum am putut veni cu tine și cu tatăl tău. Abia aștept să văd cum e.
– Să luăm biletele de intrare! Acolo este casa de bilete.
– Bună ziua! Dați-mi, vă rog, trei bilete!
– Pofțiți! Distracție plăcută!
– Să ne uităm pe hartă!
– Uite, aici este turnul cu lift. E mai înalt decât roata uriașă. Știi ce repede urcă și coboară liftul? Prima dată m-am speriat.
– Vreau să merg și eu cu liftul.
– Bine, dar întâi să mergem cu trenulețul, apoi putem urca și în vagoanele fără frână. Să vezi ce viteză au!
– Haideți să ne grăbim că până la ora 18:00 trebuie să ajungem acasă!

c) Arată pe hartă locurile despre care au vorbit copiii!

d) Ascultă din nou dialogul, apoi stabilește care dintre enunțuri sunt adevărate (A) și care sunt false (F)!

1. Copiii s-au dus la parcul de distracții cu mama. ____
2. Tata a cumpărat patru bilete. ____
3. La intrare, tata și copiii s-au uitat pe harta parcului. ____
4. Roata uriașă este mai înaltă decât turnul cu lift. ____
5. Liftul din turn urcă și coboară foarte repede. ____
6. Copiii au hotărât să meargă întâi cu trenulețul. ____
7. Vagoanele fără frână au viteză mică. ____
8. Tata a spus că trebuie să ajungă acasă până la ora 18:00. ____

e) Reformulează enunțurile false astfel încât să fie adevărate!

f) Răspunde la întrebări!

Tu ai fost până acum într-un parc de distracții? Ce ți-a plăcut cel mai mult?

Imaginează-ți că ești în parcul de distracții la care au mers copiii! Ce ți-ar plăcea să faci acolo?

g) Activitate de grup: Formați grupuri de câte 4 colegi! Faceți harta unui parc de distracții! Prezentați clasei cele mai importante atracții!

5.3. Aspecte specifice în proiectarea didactică

5.3.1. Conceptul de proiectare didactică

„Una dintre premisele cele mai importante, s-ar putea spune chiar indispensabile a succesului în procesul educațional este pregătirea conștientă a profesorului pentru organizarea procesului de predare-învățare-evaluare. Principala dimensiune a pregătirii pentru actul didactic este planificarea preliminară a procesului, fiindcă în lipsa unei asemenea pregătiri complexe și versatile, educația nu va depăși calitatea oferită de oportunism și contingență. Necesitatea planificării nu se bazează numai pe complexitatea procesului educațional, ci și pe sistemul intervalelor de timp impuse cu precizie, scene definite sau factori subiectivi implicați. Cu toate acestea, planificarea este necesară deoarece este singura modalitate de a asigura în mod adecvat eficacitatea procesului.” (Fodor, 2009, p. 21)

În didacticile actuale proiectarea didactică a primit semnificații și definiții diferite, dar toate referindu-se la acțiunile și operațiile de anticipare, analiză, prevedere, construcție, organizare, evaluare a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de predare-învățare-evaluare. Scopul acestor acțiuni și operații este obținerea celor mai bune rezultate, în funcție de resursele umane, materiale și logistice. Printr-o sintagmă sugestivă, numită *design instructional* (Gagné, Briggs, 1975), proiectarea didactică sau designul educațional reprezintă totalitatea proceselor și a operațiilor deliberative și algoritmice prin care cadrul didactic își organizează demersul educațional, în funcție de contextul desfășurării acestuia și cu scopul realizării sale optime în practică.

Filosofii și politici educaționale moderne, asumate de factori decidenți în pedagogia contemporană consideră că proiectarea didactică are dimensiuni *macrostructurale*, care vizează întregul proces de învățământ. Acestea înseamnă înainte de toate o viziune, adică o înțelegere a finalităților educației și a provocărilor actuale la nivel mondial, european, național, al școlii, al unor minorități etnice, și în acest context, o imagine coerentă referitoare la specificul disciplinei predate, cum ar fi limba română ca limbă nematernă în comunitățile etnice din România.

Proiectarea didactică vizează și o *dimensiune microstructurală*, care privește comunitățile educaționale/școlile/profesorii. La acest nivel specific, punctual și operațional, proiectarea este o activitate de concepție în care competențele cognitive și creative ale profesorului sunt solicitate la maximum. Acesta are libertatea să-și personalizeze demersurile prin interpretarea programei școlare, să-și aleagă propriile opțiuni metodologice, să ia decizii în funcție de caracteristicile și compoziția clasei de elevi cu care lucrează. Astfel, proiectarea înseamnă personalizare, pentru că

atunci când proiectează, profesorul trebuie să aibă în vedere misiunea școlii, nevoile socio-familiale, capacitățile cognitive și interesele elevilor din clasă, dar are și șansa unor alegeri personale, influențate de preferințele metodice sau de valorile educaționale proprii.

5.3.2. Proiectarea centrată pe competențe

Proiectarea pedagogică a predării limbii române ca limbă nematernă are ca element structurant *competența de a comunica în limba oficială* a statului. Pentru formarea acestei competențe se aleg conținuturi, metode, forme de organizare, instrumente de lucru adecvate nivelului de cunoaștere a limbii de către elevi, iar evaluarea trebuie să fie în concordanță cu acest tip de abordare. Competența de comunicare în limba română ca limbă nematernă este în strânsă legătură cu dezvoltarea capacității elevilor de a interpreta lumea și de a relaționa cu cei din jurul lor. Această competență reprezintă ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini de a exprima, de a înțelege și de a interpreta gânduri, sentimente, fapte și opinii în formă orală (ascultare, vorbire) și în formă scrisă (citire, scriere) și de a intra în contact lingvistic într-o manieră adecvată și creativă în diferite situații culturale și sociale ale comunității naționale.

Sociolingviștii contemporani definesc *competența de comunicare* drept construct dinamic, un mod de comportament. Însușirea limbii materne se realizează prin modelele verbale percepute de vorbitor, în mod spontan, dinamic în mediul său apropiat, prin situații reale de vorbire. În cazul însușirii unei limbi diferite de cea maternă, treptele calitative ale interiorizării vizează o trecere orientată (mai mult sau mai puțin conștientă) de la nivelul cunoștințelor *de* și *despre* limbă la cel al folosirii, aplicării lor în practica comunicării, la contextualizarea și pragmatizarea conținutului achiziționat.

Proiectarea bazată pe competențe urmărește cele trei componente importante al acestui construct, cu elemente concrete și specifice studierii limbii române ca limbă nematernă:

a) Cunoștințe:

- vocabular;
- gramatică funcțională;
- funcții ale limbii (acte de vorbire);
- conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală;
- însușirea unei serii de texte literare și nonliterare;
- principalele trăsături ale unor stiluri diferite, ale unor registre ale limbii;
- gestionarea variabilității limbii și a comunicării în contexte diferite.

b) Deprinderi:

- comunicare orală și în scris în situații uzuale;
- recunoașterea, evaluarea și adaptarea propriei comunicări la cerințele situației;
- distingerea și folosirea etichetelor lingvistice în diferite situații;
- colectarea și procesarea diferitelor informații;
- utilizarea instrumentelor ajutătoare;
- formularea și exprimarea propriilor gânduri și opinii oral și în scris.

c) Atitudini:

- dispoziția pentru dialoguri constructive;
- disponibilitatea de a interacționa cu alții;
- conștientizarea impactului vorbirii asupra altora;
- conștientizarea nevoii de a înțelege și de a utiliza limba într-un mod responsabil pozitiv și social.

5.3.3. Proiectarea bazată pe modelul comunicativ-funcțional

Programa școlară propune o ofertă flexibilă, care permite cadrului didactic să planifice în mod creativ, să realizeze un demers didactic personalizat, care să asigure formarea competențelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev.

Proiectarea activităților didactice la disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română* pentru minoritățile naționale trebuie să urmărească:

- formarea și dezvoltarea competențelor specifice;
- asigurarea unei proporții rezonabile între etapele de familiarizare cu noile conținuturi, de structurare și de sistematizare necesare consolidării competențelor operatorii, de consolidare și de aplicare a cunoștințelor dobândite;
- relaționarea intra- și interdisciplinară, intra- și crosscurriculară;
- personalizarea procesului de predare-învățare în raport cu competențele profesionale ale cadrului didactic și în raport cu elevul (cu clasa);
- stimularea proceselor cognitive, având ca finalitate formarea de competențe;
- asigurarea unei viziuni de ansamblu asupra învățării;
- posibilitatea unei bune utilizări a resurselor (timp, mijloace materiale și auxiliare didactice).

5.3.4. Algoritmul proiectării didactice

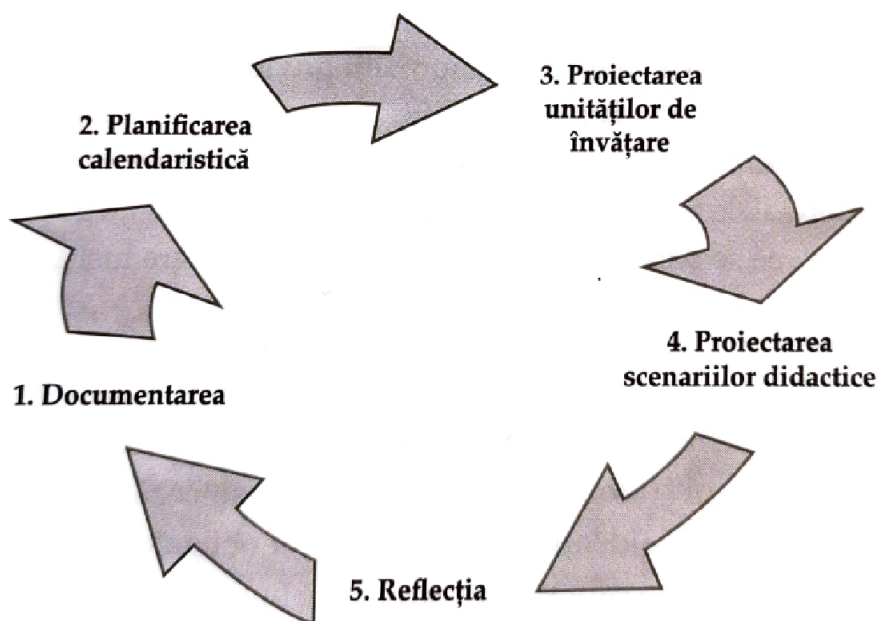


Figura 2. Etapele proiectării (Sursa: Sâmișăian, 2014, p. 71)

5.3.4.1. Documentarea

În realizarea proiectării, profesorii trebuie să studieze următoarele documente curriculare:

- planurile-cadru care reglementează alocările orare pentru fiecare disciplină și orele disponibile pentru opționale;
- ordinul ministrului educației privind calendarul anului școlar actual, pentru a studia câte săptămâni de școală sunt prevăzute pentru fiecare modul, dar și alte informații referitoare la programele *Școala altfel*, *Săptămâna verde* etc.;
- programele școlare pentru disciplina limba română pentru minoritățile naționale;
- manualele alternative, dintre care profesorul îl va alege pe acela care i se pare adecvat clasei de elevi cu care lucrează.

5.3.4.2. Planificarea calendaristică

Planificarea calendaristică este tipul de proiectare la nivel macro și reprezintă dimensionarea pragmatică a activității de predare-învățare-evaluare prin armonizarea competențelor cu conținuturile învățării, cu strategiile didactice și cu resursele de care dispune profesorul. Acest prim

pas de proiectare presupune lecturarea prealabilă a programei școlare cu scopul realizării unor corelații eficiente între competențe, manuale și contextul practic al clasei de elevi. Nu în ultimul rând, planificarea trebuie să reflecte viziunea proprie a profesorului asupra felului în care programa școlară poate fi pusă în act.

La realizarea planificării calendaristice profesorul trebuie să pornească de la o confruntare a programelor școlare pentru predarea limbii române ca limbă nematernă cu manualul școlar ales pentru un anumit an de studiu, cu resursele umane, cu resursele materiale și cu timpul de care dispune. În limita posibilităților, este mai eficientă alegerea unui set de manuale elaborate de aceiași autori la anumite cicluri de studiu (de la clasa I până la clasa a IV-a), ceea ce oferă o continuitate pe o concepție unitară și coerentă cu caracter constructiv din punctul de vedere al vocabularului, al conținuturilor, al textelor, al demersurilor propuse de aceștia.

Planificarea calendaristică are o valoare orientativă, care stabilește reperele importante și care poate fi adaptată oricând în funcție de necesitățile ivite în urma aplicării. În rubrica de *Observații* trebuie consemnate diferențele care apar în aplicarea planificării față de ceea ce a fost stabilit inițial.

Un aspect important, care nu trebuie neglijat, este încadrarea în resursa de timp avută la dispoziție pe baza Planului-cadru în vigoare și pe baza calendarului (structurii) anului școlar, aprobat prin ordinul ministrului. Cadru didactic trebuie să aibă ore alocate pentru toate conținuturile obligatorii din curriculum, ore pentru evaluarea inițială a elevilor, ore alocate pentru evaluările de la finalul fiecărei unități de învățare, ore la dispoziția profesorului.

Model de planificare calendaristică (secvență)

Școala:

Disciplina: Limba și literatura română pentru secțiile cu predare în limba maghiară

Profesor:

Clasa: a III-a

Nr.ore/săptămână: 4

Anul școlar:

Manual folosit: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară pentru clasa a III-a, manual elaborat de Karp Ágnes și Makai Emese, editat la Editura Didactică și Pedagogică București, 2018.

Nr. crt.	Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore	Săptămâna	Observații
3.	Unitatea nr. 3 Titlul unității de învățare: <i>Toamna</i>	1.1. 1.2. 1.3. 1.4.	<i>Funcții ale limbii:</i> - Utilizarea formulelor de salut, de prezentare, de solicitare, de mulțumire,	14 de ore	V-VII-VIII	Modificări care apar față de planificarea inițială

		2.1. 2.2. 2.4. 3.1. 3.3. 3.4. 3.5. 3.6. 4.1. 4.2. 4.3.	<i>de urări (pentru diferite evenimente);</i> <i>- Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog;</i> <i>- Cererea de informații (referitoare la universul apropiat);</i> <i>- Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, după un text și/sau un suport vizual;</i> <i>- Oferirea de informații (referitoare la universul apropiat);</i> <i>- Exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu atitudinea unei persoane.</i> Textul: <i>- Scurt text literar narativ (o poveste adaptată nivelului de vârstă);</i> <i>- Text de informare și funcțional: afiș;</i> <i>- Text de informare și funcțional: bilet;</i> <i>- Text liric: poezie adecvată nivelului de vârstă.</i> Variabilitatea și regularitățile limbii: <i>- Scrierea corectă a ortogramelor învățate: sa/s-a, sau/s-au, la/l-a;</i> <i>- Grupurile de sunete: ea, oa, ie, uă, ua;</i> <i>- Grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.</i>	16		De ex.: Am avut nevoie de patru săptămâni în loc de trei și cu două ore mai multe decât orele pe care le-am alocat pentru această unitate din cauza unei epidemii, când au lipsit foarte mulți elevi din clasă.
--	--	--	---	----	--	---

5.3.4.3. Proiectarea unităților de învățare

Unitatea de învățare reprezintă o secvență didactică unitară și coerentă sub aspect tematic la nivelul competențelor implicate, acoperind mai multe ore de curs. Proiectarea acesteia presupune alegerea strategiilor și resurselor utilizate în favoarea detalierii efective a conținuturilor din planificarea calendaristică și alocarea unui număr de ore adecvat.

În cadrul proiectării unei unități de învățare, profesorul trebuie să răspundă cu precădere la următoarele întrebări:

- **Cum?** – Ce fel de activități de învățare mi se par potrivite pentru dezvoltarea competențelor specifice alese, pentru transferul conținuturilor selectate, pentru a fi adecvate specificului clasei de elevi cu care lucrez?

- **Cu ce?** – Care sunt resursele (textele, metodele, strategiile etc.) și formele de organizare a activităților pe care le voi folosi?
- **Cât?** – Cât timp aloc pentru fiecare activitate, incluzând și activitatea de măsurare a performanțelor elevilor?

Model de proiectare a unei unități de învățare

Școala:

Disciplina: Limba și literatura română pentru secțiile cu predare în limba maghiară

Profesor:

Clasa: a III-a

Nr. ore alocate: 14

Denumirea unității de învățare: **Toamna**

Manual folosit: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară pentru clasa a III-a, manual elaborat de Karp Ágnes și Makai Emese, editat la Editura Didactică și Pedagogică București, 2018.

Nr crt.	C.S.	Detalii și domenii de conținut	Ore alocate	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1.	1.1. 1.2. 1.3. 1.4. 2.1. 2.4. 3.1. 3.3. 3.4. 4.1. 4.2. 4.3.	Funcții ale limbii: - Utilizarea formulelor de salut, de prezentare, de solicitare, de mulțumire, de urări (pentru diferite evenimente); - Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog; - Cererea de informații (referitoare la universul apropiat); - Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, după un text și/sau un suport vizual. Textul: - Scurt text	3	- selectarea variantei corecte dintr-un set prezentat (imagine semnificativă și imagini plauzibile/distractori) pe baza mesajului audiat (1.1.); - formularea de răspunsuri la întrebări (1.1.); - formularea de întrebări pe baza mesajului audiat (1.1.); - jocuri de simulare a mesajului audiat (1.1.); - exerciții de executare a unor comenzi emise de diferiți interlocutori etc. (1.1.); - exerciții de semnalare a corectitudinii/incorectitudinii gramaticale apărute în exprimarea proprie sau a colegilor (1.2.); - exerciții de explicare a sensului cuvântului prin mijloace verbale, nonverbale și paraverbale, pornind de la contextul situațiilor de joc (1.3.); - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de ascultător și vorbitor (1.4., 2.4.);	Resurse materiale: text suport „Povestea stejarului bătrân” după Oltea Paraschiv, dicționar, manual, imagini, sală de clasă cu spațiu de joc, videoproiector, manualul digital, suport tehnic audio-vizual, imagini, hârtie colorată, carioci. Resurse procedurale: situații de joc și de conversație, situații de imitare a schemelor lingvistice inductive și dobândite, procedee de citire activă, conversația, explicația, exercițiul,	Evaluarea după rezolvarea sarcinilor de învățare: - se așteaptă răspunsuri la anumite întrebări sau solicitări ale cadrului didactic; - se lasă elevilor timp de gândire, apoi aceștia pot discuta în perechi sau în grupuri mici rezolvările; atenția învățătorului se poate muta către anumiți elevi, oferindu-le și celor timizi, tăcuți sau neîncrezători în forțele proprii posibilitatea de a se exprima.

		literar narativ (o poveste adaptată nivelului de vârstă). Variabilitatea și regularitățile limbii: - Scrierea corectă a ortogramelor învățate: sa/s-a, sau/s-au, la/l-a.		- jocuri de grup cu teme date (1.4., 2.4.); - solicitarea repetării unui mesaj (de exemplu, „Ce ai spus?/ Mai spune o dată!”) (1.4., 2.4.); - exerciții de exprimare orală după modele date (2.1.); - exerciții de dezvoltare a inițiativei comunicative și a curajului de a interveni în actul comunicării (2.4.); - interacțiuni în activități în grup, în perechi (2.4.); - exerciții de recunoaștere a semnificației textului citit, pe baza unor imagini, cuvinte sau structuri lexicale (3.1); - exerciții de tipul adevărat/fals (3.1); - exerciții de tipul alegere multiplă (3.1); - formularea de răspunsuri la întrebări (3.1); - formularea de întrebări pe baza mesajului citit (3.1); - exerciții de completare a unor enunțuri pe baza textului (3.3.); - exerciții de selectare de informații (3.3.); - folosirea unor organizatori grafici simpli (3.3.); - exerciții de citire cu voce tare, în gând, în lanț, de tip ecou, selectivă, explicativă (3.4.); - exerciții de citire a textelor, respectând intonația impusă de semnele de punctuație (3.4.); - exerciții de formulare a răspunsurilor la întrebări, pe baza unui text studiat (4.1.); - formularea de răspunsuri la 3-5 întrebări despre un animal cunoscut (de exemplu, „Cum arată? Cu ce se hrănește? De ce nu poate fi ținută în casă? De ce se numește „acrobatul lumii animalelor?”) (4.2.); - copieri, transcrieri, dictări de enunțuri/mesaje, în care se regăsesc ortogramele discutate/studiate (4.3.).	metode activ-participative, metode cooperative.	
2.	1.1. 2.2. 2.4. 3.1. 3.3. 4.1. 4.3.	Funcții ale limbii: - Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog; - Oferirea de	2	- selectarea variantei corecte dintr-un set prezentat (imagine semnificativă și imagini plauzibile/distractori) pe baza mesajului audiat (1.1.); - formularea de răspunsuri la întrebări (1.1.);	Resurse materiale: suport de text funcțional (afiș): „Ziua stejarului”, manual, videoproiector,	Observarea sistematică a atitudinii elevilor față de sarcină; Verificare (da, nu): - concentrare asupra sarcinii de rezolvat;

		informații (referitoare la universul apropiat); - Cererea de informații (referitoare la universul apropiat). Textul: - Text funcțional: afiș. Variabilitatea și regularitățile limbii: - Scrierea corectă a ortogramelor învățate: sa/s-a, sau/s-au, la/l-a; - Grupurile de sunete: ea, oa, ie, uă, ua.		- formularea de întrebări pe baza mesajului audiat (1.1.); - exerciții de transformare/completare a unor enunțuri după modele date (2.2.); - scurte relatări pe baza întrebărilor de sprijin (2.2.); - interacțiuni în activități în grup, în perechi (2.2., 2.4.); - exerciții de completare a unor enunțuri pe baza textului (3.1.); - exerciții de tipul alegere multiplă (3.1.); - exerciții de selectare de informații (3.3.); - realizarea unui afiș pentru promovarea unei serbări (4.1.); - completarea cu grupurile de sunete (litere) a unor enunțuri și discutarea rezultatelor (4.3.).	suport audio-vizual, flip-chart, carioci colorate. Resurse procedurale: - exercițiul, conversația euristică, explicația, metode cooperative; - folosirea materialelor audio-vizuale pentru ascultare; - jocuri de situații, jocuri de rol.	- implicarea activă a elevilor în rezolvarea sarcinii.
3.	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.4. 2.4. 3.1. 3.3. 3.6. 4.1. 4.3.	Funcții ale limbii: - Exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu atitudinea unei persoane; - Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog; - Cererea de informații (referitoare la universul apropiat); - Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, după un text și/sau un suport vizual; Textul: - Scurt text literar narativ (o poveste adaptată nivelului de vârstă); - Text funcțional: bilet. Variabilitatea	5	- alegerea variantei corecte în exerciții de tip adevărat/fals (1.1.); - jocuri de simulare a mesajului audiat (1.1.); - exerciții de ascultare (texte audio: dialoguri) pe diferite teme cotidiene (1.2.); - exerciții de sesizare a cuvintelor/structurilor lexicale care împiedică înțelegerea mesajului audiat (1.2.); - exerciții de transformare/completare a unor enunțuri după modele date (2.1.); - scurte relatări pe baza întrebărilor de sprijin (2.1.); - realizarea unei descrieri elementare folosind una-două trăsături (2.2.); - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de vorbitor (2.4.); - jocuri de construire a unor secvențe dialogate pe teme cunoscute (2.4.); - exerciții de tipul adevărat/fals (3.1.); - exerciții de tipul alegere multiplă (3.1.); - formularea de răspunsuri la întrebări (3.1.); - folosirea unor organizatori grafici simpli (3.3.);	Resurse materiale: textul „Cioc! Cioc! Cioc!”, după Emil Gârleanu, ilustrații, manual, videoproiector, manualul digital, imagini, cartonașe cu cuvinte, suport tehnic audio-vizual. Resurse procedurale: exerciții de citire, conversația, explicația, observarea dirijată, exercițiul, metode de gândire critică, metode cooperative.	Observarea sistematică a comportamentului de ascultător. Verificare: - semnalarea, prin mimică, gesturi sau verbal a neînțelegerii mesajului oral ascultat; - sesizarea, după auz, a cuvintelor necunoscute din mesajele orale ascultate. Tema de lucru în clasă: - exerciții de completare a unor enunțuri pe baza textului (3.1.).

		și regularitățile limbii: - Grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.		- exerciții de citire pe roluri (3.6.); - exerciții de formulare a răspunsurilor la întrebări, pe baza unui text studiat (4.1.); - observarea/scrierea unui bilet (3.1, 4.1.).		
4.	1.1. 2.2. 2.4. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5. 4.4.	Recapitulare Funcții ale limbii: - Utilizarea formulelor de salut, de prezentare, de solicitare, de mulțumire, de urări (pentru diferite evenimente); - Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog; - Cererea de informații (referitoare la universul apropiat). Textul: - Text liric: poezie adecvată nivelului de vârstă. Variabilitatea și regularitățile limbii: - Scrierea corectă a ortogramelor învățate: sa/s-a, sau/s-au, la/l-a; - Grupurile de sunete: ea, oa, ie, uă, ua; - Grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.	2	- jocuri simple prin care copiii formulează întrebări legate de mesajele audiate (1.1.); - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de ascultător (1.1.); - descrierea unui obiect/unei ființe prin desen/colaj, urmată de verbalizarea câtorva elemente (2.2); - exerciții de dezvoltare a inițiativei comunicative și a curajului de a interveni în actul comunicării (2.4.); - exerciții de identificare a elementelor descriptive, lirice dintr-un text (3.2.); - exersarea extragerii de informații explicit formulate din textul citit (3.3.); - exerciții de exprimare a primelor reacții față de cele citite folosind coduri diverse: desen, mimă, schemă, ritm/melodie etc. (3.4.); - exerciții de exprimare personală pe baza elementelor din text (3.5.); - alcătuire de enunțuri scurte în diferite situații de comunicare (4.4.); - exerciții de evaluare/autoevaluare a redactării enunțurilor și mesajelor scrise (4.4.); - participarea, alături de colegi și profesor, la activități de grup/proiecte (4.4.).	Resurse materiale: text suport literar: „Zile de toamnă”, de George Coșbuc, manual, videoproiector, manualul digital, suport tehnic audio-vizual. Resurse procedurale: exerciții de citire, conversația, explicația, observarea dirijată, exercițiul, metode pentru dezvoltarea creativității prin desenare, jocuri de rol, jocuri de rimă și ritm.	Observarea sistematică a comportamentului interacțional. Verificare: - cooperarea cu membrii grupului; - contribuția cu idei la realizarea sarcinilor; - participarea activă a elevilor la realizarea sarcinilor.
5.	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.4. 3.1. 3.3. 3.6. 4.1. 4.3.	Evaluarea cunoștințelor Funcții ale limbii: - Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog; - Cererea de informații (referitoare la	1	- alegerea variantei corecte în exerciții de tip adevărat/fals (1.1.); - jocuri de simulare a mesajului audiat (1.1.); - exerciții de ascultare (texte audio: dialoguri) pe diferite teme cotidiene (1.2.); - exerciții de sesizare a cuvintelor/structurilor lexicale care împiedică înțelegerea	Resurse materiale: text suport: „Zile de toamnă” după George Coșbuc (fragment din „Calendarul școlarului”), manual, fișe de evaluare. Resurse	Probă scrisă.

		universul apropiat); - Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, pe baza unui text și/sau pe baza unui suport vizual. Textul: - Scurt text literar narativ (o poveste adaptată nivelului de vârstă). Variabilitatea și regularitățile limbii: - Ordonarea cuvintelor în enunțuri corecte; Grupurile de sunete: ea, oa, ie, uă, ua; - Grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.		mesajului audiat (1.2.); - exerciții de transformare/completare a unor enunțuri după modele date (2.1.); - scurte relatări pe baza întrebărilor de sprijin (2.1.); - realizarea unei descrieri elementare folosind una-două trăsături (2.2.); - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de vorbitor (2.4.); - jocuri de construire a unor secvențe dialogate pe teme cunoscute (2.4.); - exerciții de tipul adevărat/fals (3.1.); - exerciții de tipul alegere multiplă (3.1.); - formularea de răspunsuri la întrebări (3.1.); - exerciții de completare a unor enunțuri pe baza textului (3.1.); - folosirea unor organizatori grafici simpli (3.3.); - exerciții de citire pe roluri (3.6.); - exerciții de formulare a răspunsurilor la întrebări, pe baza unui text studiat (4.1.); - observarea/scrierea unui bilet (3.1, 4.1.).	procedurale: explicația, observarea dirijată, exercițiul.	
6.	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.4. 3.1. 3.3. 3.6. 4.1. 4.3.	Ameliorare – dezvoltare Funcții ale limbii: - Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog; - Cererea de informații (referitoare la universul apropiat); - Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, pe baza unui text și/sau a unui suport vizual. Textul: - Scurt text literar narativ (o poveste	1	- scurte relatări pe baza întrebărilor de sprijin (2.1.); - realizarea unei descrieri elementare folosind una-două trăsături (2.2.); - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de vorbitor (2.4.); - jocuri de construire a unor secvențe dialogate pe teme cunoscute (2.4.); - exerciții de tipul adevărat/fals (3.1.); - exerciții de tipul alegere multiplă (3.1.); - formularea de răspunsuri la întrebări (3.1.); - exerciții de completare a unor enunțuri pe baza textului (3.1.); - folosirea unor organizatori grafici simpli (3.3.); - exerciții de citire pe roluri (3.6.);	Resurse materiale: text suport: „Zile de toamnă” după George Coșbuc (fragment din „Calendarul școlarului”), manual, videoproiector, fișe de evaluare corectate. Resurse procedurale: exerciții de citire, conversația, explicația, observarea dirijată, exercițiul, metode de gândire critică, metode cooperative.	Evaluarea după rezolvarea sarcinilor de ameliorare și dezvoltare; Autoevaluarea.

		adaptată nivelului de vârstă). Variabilitatea și regularitățile limbii: - Ordonarea cuvintelor în enunțuri corecte; - Grupurile de sunete: ea, oa, ie, uă, ua; - Grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.		- exerciții de formulare a răspunsurilor la întrebări, pe baza unui text studiat (4.1.); - observarea/scrierea unui bilet (3.1, 4.1.).		
--	--	---	--	--	--	--

Criteriile evaluării proiectului unității de învățare:

- să existe succesiuni logice și gradate a demersului de la simplu spre complex;
- să urmărească abordarea didactică adecvată pentru fiecare domeniu de conținut;
- să se stabilească corelații clare între competențele specifice, domenii de conținut, activități de învățare și resurse;
- să ofere posibilități pentru diferențiere prin diversitatea și atractivitatea activităților de învățare;
- să asigure concordanța între evaluare (formativă și sumativă) și competențele specifice vizate;
- să acorde atenție alocării timpului adecvat pentru desfășurarea activităților propuse;
- să existe compatibilitate între planificarea anuală și proiectul unității de învățare.

5.3.4.4. Proiectarea lecției sau a scenariului didactic

După Sâmihăian Florentina, proiectul de lecție sau scenariul didactic este un instrument de nivel micro pentru a exersa și a rafina gândirea în detaliu a unui demers didactic. Noul tip de proiectare simplifică mult conceperea proiectului de lecție, acesta derivând în mod logic din activitatea de proiectare anterioară: planificarea calendaristică și proiectul unității de învățare. Dacă proiectul unității de învățare este bine construit, acesta oferă un suport suficient de clar și consistent pentru ceea ce are de făcut cadrul didactic în cadrul fiecărei lecții. Proiectul de lecție adaugă doar niște accente importante, de natură tactică, care pentru profesorii debutanți și pentru cei meticuloși poate fi foarte util.

„Proiectul de lecție sau scenariul didactic este o anexă a proiectului unității de învățare, pe care îl detaliază profesorul pentru fiecare oră de curs în parte sau pentru o serie de două-trei lecții. Prin acest nou model de proiectare se realizează o coerență mai bună a demersurilor educative și o simplificare a activității de proiectare.” (Sâmihăian, 2014, p. 91)

Pentru a proiecta un demers didactic eficient, este necesară formularea obiectivelor operaționale ale fiecărei lecții care să derive din competențele specifice alese pentru a fi dezvoltate în cadrul activităților didactice.

Autorul menționat propune următoarele întrebări de tip tactic pentru elaborarea proiectului de lecție:

- Cum corelez achizițiile anterioare ale elevilor cu ceea ce doresc să învețe astăzi?
- Cum să încep lecția?
- Care sunt activitățile pe care le voi organiza? Rămân la propunerile din proiectul unității de învățare sau elimin unele, respectiv, adaug și altele?
- Ce resurse pot folosi?
- Cum voi încheia lecția?
- Care sunt momentele importante ale lecției?
- Am planificat activități pentru evaluarea formativă?
- Cât timp aloc fiecărei activități?

Model de proiectare a unei lecții

Clasa: a III-a

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare: Toamna în pădure

Tema lecției: Ziua Stejarului

Tipul lecției: formare de priceperi, deprinderi

Competențe specifice:

- 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute;
- 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare;

- 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic;
- 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare;
- 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite.

Obiective operaționale:

Pe parcursul orei, elevii:

- O₁ - să participe activ la jocurile, activitățile propuse;
- O₂ - să participe cu interes la dialogurile inițiate;
- O₃ - să ceară și să ofere informații prin interacțiuni verbale;
- O₄ - să formuleze propoziții pe baza sarcinilor primite;
- O₅ - să lectureze activ textul, cu creionul în mână;
- O₆ - să extragă informații specifice din textul funcțional citit (afiș).

Elemente de strategie didactică:

Resurse procedurale: jocul didactic, conversația, interviul, exercițiul, explicația, jocul dramatic, învățarea prin cooperare (masa rotundă, cercul rotativ);

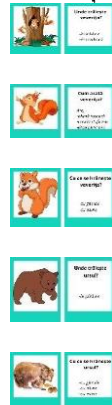
Resurse materiale: frunză de stejar, jetoane, fișe de lucru pe grupuri, fișe cu imagini tip A și tip B, frunze din hârtie colorată, 3 imagini cu emoji, mijloace TIC, manual (Karp, Makai, *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a III-a*, Editura Didactică și Pedagogică București, 2018);

Forme de organizare: frontal, individual, în perechi, pe grupuri.

Durata: 45 de minute

Scenariul didactic

Secvențele instruirii	Ob. op.	Conținutul informațional și demersul didactic	Elemente de strategie didactică			Evaluare
			Metode și procedee	Material didactic	Forme de organizare	
1. Moment organizatoric		Elevii își pregătesc materialele necesare desfășurării lecției.	Îndrumare	manual, caiet		
2. Evocare (Reactualizarea cunoștințelor anterioare)	O ₁	Zvonuri din pădure Profesorul inițiază un joc pe baza lecției anterioare: <i>Povestea stejarului bătrân</i> , după Oltea Paraschiv. Elevii se așază într-un cerc. Profesorul arată o frunză de stejar și începe jocul: spune un cuvânt în legătură cu stejarul (exemplu: bătrân). Elevii dau frunza din mână în mână și spun câte un cuvânt despre stejar.	Joc de asociere	o frunză de stejar 	activitate frontală	observarea sistematică

	O ₂	Vârtej de toamnă <i>- Haideți, să intrăm în mijlocul pădurii și să privim în jur!</i> Elevii se așază în două cercuri concentrice. Cei din cercul interior primesc câte un jeton cu o întrebare și cu răspunsul așteptat. Elevii din cercul exterior răspund, pe rând, la toate întrebările. <i>Unde trăiește veverița?</i> <i>Cum arată veverița?</i> <i>Cu ce se hrănește veverița?</i> <i>Unde trăiește ursul?</i> <i>Cum arată ursul?</i> <i>Cu ce se hrănește ursul?</i> <i>Unde este ariciul?</i> <i>Cum arată ariciul?</i> <i>Unde se ascunde ariciul?</i> <i>Cum se numește fructul stejarului?</i>	Cerc rotativ	jetoane cu două fețe 	activitate frontală	observa- rea sistema- tică corectări și aprecieri reciproce
	O ₁	Mesaj secret Elevii rămân așezați în cerc. Profesorul șoptește un mesaj în urechea primului elev. Mesajul se transmite de la un copil la celălalt, iar ultimul spune cu voce tare ce a auzit. Mesajul șoptit: <i>Azi e Ziua Stejarului.</i>	Joc didactic: Telefon fără fir		activitate frontală	observa- rea sistema- tică, aprecieri verbale
3. Anunțarea temei		Se anunță tema: - Vom vorbi despre Ziua Stejarului. Veți citi și un afiș despre acest eveniment.	Conștientizarea			
4. Realizarea sensului (Desfășurarea activităților de învățare)	O ₃	Predicții Elevii se așază în grupuri de câte 4-5 elevi. - <i>Stejarul din lecția învățată nu știa câți ani are. Oare câți ani poate avea un stejar bătrân? Notați pe fișă estimările voastre! Calculați vârsta medie estimată a stejarului!</i> Prezentarea predicțiilor pe grupuri. - <i>Echipa noastră a estimat că stejarul are de X ani.</i>	Masă rotundă Prezentare pe grupe	Fișă de lucru pe grupuri, exercițiul 1	învățare în grupuri	evaluarea reciprocă

Echipa: _____

Ziua Stejarului

Oare ce vârstă poate avea un stejar bătrân?

Numele: _____ Vârsta estimată: _____

Vârsta medie: _____ ani

Păcăleală

1. _____

2. _____

3. _____

	O ₅	Afișul <i>- Deschide manualul! Citește afișul!</i> 	Exerciții de citire	Manual, p. 16	activitate individuală	
	O ₆	Vânătoare de informații Profesorul întreabă, elevii răspund. <i>- Câți ani are stejarul din Mercheașă?</i> <i>- Unde se organizează Ziua Stejarului?</i> <i>- Când se organizează Ziua Stejarului?</i> <i>- La ce oră încep activitățile?</i> <i>- La ce oră se termină activitățile?</i> <i>- Ce vârstă trebuie să aibă copiii pentru a participa?</i>	Conversație dirijată	Manual, p. 16.	activitate frontală	aprecieri individuale
	O ₄	Păcăleală Elevii se așază în grupuri de câte 4-5 elevi. <i>- Pe baza informațiilor citite, formulați trei enunțuri: două să fie adevărate și unul fals. Notați-le pe fișă!</i> Prezentarea enunțurilor pe grupuri: elevii citesc colegilor cele trei enunțuri, iar membrii celorlalte grupuri trebuie să ghicească, care dintre acestea este cel fals.	Masă rotundă Prezentare pe grupuri	Fișă de lucru pe grupuri, exercițiul 2	învățare în grupuri	corectarea și evaluarea reciprocă
5. Reflecție	O ₃	Pozele zilei <i>- Ce se întâmplă acum în pădure? Recent au fost făcute două fotografii foarte asemănătoare, dar există 5 diferențe mici între acestea. Veți colabora în perechi pentru a găsi diferențele!</i> Fiecare elev primește o fișă cu o imagine mare: jumătatea elevilor o fișă de tip A, iar ceilalți de tip B. Elevii se așază în perechi, astfel încât să nu vadă imaginea celuilalt. Primesc sarcina de a purta discuții pe baza întrebărilor date, pentru a găsi cele 5 diferențe dintre cele două imagini. Fișa A: <i>Imaginea colegului tău este foarte asemănătoare cu a ta, dar există 5 diferențe mici. Le poți găsi pe toate fără să te uiți la imaginea partenerului tău? Pune întrebări pentru a găsi diferențele!</i>	Conversația	Imagini cu diferențe: Fișe tip A Fișe tip B	activitate în perechi	observarea sistematică

		 - Ce anotimp este? - Câte veverițe sunt în imaginea ta? - Câte ciuperci sunt lângă stejar? - Câte frunze au căzut? Fișa B: Imaginea colegului tău este foarte asemănătoare cu a ta, dar există 5 diferențe mici. Le poți găsi pe toate fără să te uiți la imaginea partenerului tău? Pune întrebări colegului tău pentru a găsi diferențele!				
		 - Câți urși sunt în imaginea ta? - Câți arici sunt în imagine? - Câte ghinde au căzut? - Ce culori au frunzele căzute? Rezolvare: 	Auto-corectarea	Imagine pentru prezentare	activitate individuală dirijată	autoevaluarea, evaluarea reciprocă
	O ₅	Interviu Elevii se așază în perechi și realizează un interviu pe baza întrebărilor date, apoi schimbă rolurile. - Vrei să te duci la Ziua Stejarului? De	Interviul, conversația	Manual, p. 16, exercițiul 9	activitate în perechi	corectarea și evaluarea reciprocă

		ce? - Cu cine vrei să mergi? De ce? - La ce activități vrei să participi? De ce?				
6. Încheierea activității	O ₁	Tema pentru acasă Manual, p.16/ exercițiul 8 c <i>Scrieți enunțurile completate în caiete!</i> Evaluare finală - Elevii așază frunzele colorate pe emoticonul care reprezintă starea lor de satisfacție la sfârșitul orei. - Profesorul face aprecieri referitoare la modul în care elevii s-au implicat în activitate, oferă recompense. Dansul frunzelor și ghindelor Elevii ascultă și cântă melodia <i>Frunze ruginii</i> , dansând ca frunzele care cad din copaci.	Explicația Conversația Joc dramatic: imitația	caiet 3 imagini cu emoji, câte o frunză de stejar, ștampile colorate cântec → Aici	activitate frontală activitate frontală activitate frontală	autoevaluarea, aprecieri frontale și individuale

Anexă

Jetoane cu două fețe pentru cercul rotativ:

	Unde trăiește veverița? -în pădure -în scorbură		Cu ce se hrănește veverița? -cu ghinde -cu alune		Cum arată veverița? Are: -blană roșcată -coadă stufoasă -dinți puternici
	Unde trăiește ursul? -în pădure		Cum arată ursul? Are: -blană maro -coadă scurtă -dinți ascuțiți		Cu ce se hrănește ursul? -cu ghinde -cu alune -cu miere
	Unde este ariciul? -sub stejar		Cum arată ariciul? Are: -țepi -bot lung		Ce se ascunde sub frunze? -ciupercă
	Ce fruct are stejarul? -ghindă				

5.3.4.5. Metoda proiectului

Conceptul învățării bazate pe proiect a fost lansat încă la începutul secolului al XX-lea și aparține pedagogului american William Heard Kilpatrick, figură majoră în mișcarea educațională progresivă de la începutul secolului. De-a lungul timpului, s-a dovedit a fi una dintre cele mai benefice forme de învățare, deoarece ajută procesul de formare a competențelor și asigură un demers didactic creativ și eficient.

Metoda proiectului este considerată ca fiind o modalitate de învățare valoroasă, în care sunt necesare atât cunoștințe teoretice, cât și abilități practice cu aplicabilitate pe parcursul activităților. Este o metodă centrată pe elev, care favorizează curiozitatea intelectuală, impulsionează dorința de a învăța și de a crea, dezvoltă capacitatea de a gândi, voința de a acționa, încrederea în propria persoană și în alții, abilitățile de rezolvare a problemelor, de cooperare, de compromis și cultivă simțul responsabilității.

Aplicarea metodei proiectului este binevenită îndeosebi în cazul abordării temelor interdisciplinare, respectiv, în cazul abordării integrate, deoarece propune sarcini, care implică transferul de cunoștințe și competențe dobândite la alte discipline. Totodată, mobilizează competențele de comunicare orală și scrisă, contribuie în mare măsură la dezvoltarea acestora. Scopul este de a construi o serie de competențe la nivel cât mai înalt și de a asigura o învățare motivată, mai puțin stresantă. Această atitudine față de învățare joacă un rol remarcabil în dezvoltarea abilităților de învățare autoreglatorii, caracteristică fundamentală a învățării eficiente și a învățării pe tot parcursul vieții.

Abordarea integrată, interdisciplinară reprezintă pentru elevi oportunitatea de a învăța să exploreze, să participe activ, să coopereze cu colegii. Din acest considerent, strategia de învățare integrată are la bază implicarea activă a elevilor. Complexitatea activităților integrate oferă resurse variate pentru dezvoltarea competențelor.

Model de proiect tematic integrat

Titlul proiectului: Păsările pădurii

Tipul: - legat de curriculum/pornind de la ora de Limba și literatura română;

- multidisciplinar/integrat, realizat în școală/sala de clasă, păstrând pauzele între discipline.

Limba de predare: activitățile de învățare la disciplinele *Matematică, Științe ale naturii, Arte vizuale și abilități practice* se vor desfășura în limba de predare a fiecărei minorități.

Clasa: a III-a

Perioada: săptămânile V-VII

Interval orar: o zi de curs

Tema: Toamna/Toamna în pădure

Argumentare:

Acest proiect tematic este o extindere, o investigare a unei teme incluse în planificarea calendaristică, care se desfășoară pe parcursul unei zile de curs. Tema este pădurea și păsările. Proiectul propune un ansamblu de activități diferite de cele aplicate în mod obișnuit la ore, de exemplu, învățare și experimentări în grup, dirijate de către învățător și de către invitați. Are caracter interdisciplinar, deoarece propune abordarea integrată a conținuturilor și a competențelor mai multor discipline. Proiectul se desfășoară în școală, conform orarului, cu păstrarea pauzelor între orele de curs. Ziua în care se desfășoară este încadrată în planificarea calendaristică la disciplina *Limba și literatura română*, la unitatea de învățare *Toamna*, subunitatea *Toamna în pădure*. Este a doua verigă a acestei unități de învățare.

Scopul proiectului:

Vizează atât dezvoltarea competențelor de comunicare orală, de producere de mesaje orale, cât și capacitatea de cunoaștere și de înțelegere a fenomenelor din mediului înconjurător, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acestora. Totodată, are ca scop sensibilizarea elevilor față de îngrijirea și ocrotirea mediului înconjurător, a păsărilor în special.

Discipline integrate: Limba și literatura română, Matematică, Științe ale naturii, Arte vizuale și abilități practice.

Competențe specifice:

Limba și literatura română:

- 1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare;
- 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii;
- 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute;
- 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferii de informații, pe teme familiare;
- 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic;
- 2.3. Prezentarea unor activități zilnice sau a unor întâmplări citite;
- 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare.

Matematică:

- 2.4. Efectuarea de adunări și scăderi de numere naturale în centrul 0 – 10 000 sau cu fracții cu același numitor;
- 5.1. Utilizarea terminologiei specifice și a unor simboluri matematice în rezolvarea și/sau compunerea de probleme cu raționamente simple;
- 5.2. Înregistrarea în tabele a unor date observate din cotidian;
- 5.3. Rezolvarea de probleme cu operațiile aritmetice studiate, în centrul 0 – 10 000.

Științe ale naturii:

- 1.1. Identificarea unor caracteristici ale corpurilor vii și nevii;
- 1.2. Utilizarea unor criterii pentru compararea unor corpuri, fenomene și procese;
- 3.2. Recunoașterea consecințelor propriului comportament asupra mediului înconjurător.

Arte vizuale și abilități practice:

- 2.1. Utilizarea în contexte variate a materialelor în funcție de proprietăți ale acestora și de tehnici de lucru adecvate;
- 2.2. Realizarea de creații funcționale în diverse tehnici pe diferite suporturi (hârtie, confecții textile, ceramică, sticlă etc.);
- 2.3. Valorificarea elementelor de limbaj plastic în compoziții tematice;
- 2.5. Participarea la activități integrate adaptate nivelului de vârstă, în care se asociază elemente de exprimare vizuală, muzicală, verbală, kinestezică.

Obiective operaționale:

- O/R₁ - să formuleze enunțuri corecte despre obiectele de decor din sala de clasă;
- O/R₂ - să utilizeze corect vocabularul și cunoștințele însușite în cadrul temei actuale;
- O/R₃ - să formuleze enunțuri coerente pentru a realiza un mesaj oral (descriere, argumentare, povestire);
- O/R₄ - să înțeleagă și să desprindă informații din textele științifice;
- O/R₅ - să rețină informații științifice din textele audiate și citite;
- O/R₆ - să recunoască și să exprime corect asemănări și deosebiri;
- O/R₇ - să însușească cuvinte și expresii noi;
- O/R₈ - să rețină informații prin observare directă și cercetare;
- O/R₉ - să ordoneze cronologic informațiile din text;
- O/M₁ - să dezlege ghicitorile matematice prin efectuarea corectă a calculelor;
- O/M₂ - să completeze corect tabelul matematic pe baza textului audiat;
- O/M₃ - să rezolve probleme care presupun operații de adunare și de scădere, respectând etapele de rezolvare;

O/M₄ - să utilizeze terminologia specifică operațiilor de înmulțire pe parcursul rezolvării exercițiilor și a problemelor;

O/M₅ - să utilizeze corect informațiile asimilate pentru completarea unui text lacunar;

O/Ș₁ - să rețină informații științifice prin observare directă și cercetare;

O/Ș₂ - să utilizeze informațiile descoperite pe parcursul diferitelor situații de învățare;

O/Ș₃ - să recunoască importanța ocrotirii păsărilor și să formuleze reguli;

O/AV₁ - să participe la discuții în urma vizionării filmulețului și să-și exprime părerea privind importanța păsărilor și ocrotirea acestora;

O/AV₂ - să aplice corect tehnica aleasă;

O/AV₃ - să realizeze în mod original, creativ compoziția funcțională propusă/aleasă (căsuța, hrănitoarea pentru păsări).

Resurse umane: elevii clasei, învățătoarea, invitați (bibliotecara școlii, un ornitolog/pădurar, medicul/asistentul școlar, responsabilul cu proiecte educaționale din școală, părinți).

Forme de organizare: activități frontale, individuale, în perechi, în grupuri.

Resurse materiale: planșe, jetoane, imagini, volume de Emil Gârleanu, portretul scriitorului, materiale reciclabile, tempera, foarfece, lipici, șnur/panglică, creioane colorate, carioci, semințe, nuci, alune.

I. Ora de limba și literatura română

Moment organizatoric: se pregătește sala de clasă pentru buna desfășurare a orei.

Captarea atenției:

Elevii sunt rugați să închidă ochii. Pentru câteva secunde se aud glasuri de păsări.

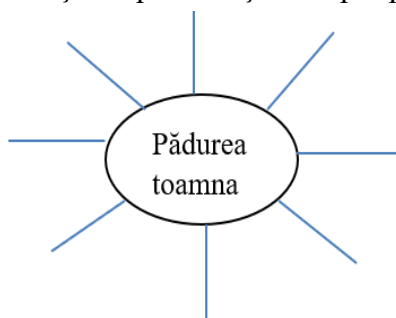
Vocea cucului: <https://www.youtube.com/watch?v=5XE9XLEFeBs>

Cântec de pupăză: https://www.youtube.com/watch?v=BW651-l_hlk

Cântec de privighetoare: <https://www.youtube.com/watch?v=fRHFfGWkeuU>

După ce elevii audiază cântecul păsărilor, sunt rugați să le denumească și să spună unde trăiesc. (În pădure.)

Captarea atenției continuă cu un exercițiu de tip brainstorming. Copiii sunt îndemnați să observe obiectele de decor din clasă și să spună ce știu despre pădure în anotimpul toamnei.



Exercițiul 1

Formulați enunțuri despre pădure! Cum este pădurea toamna? Ce am văzut săptămâna trecută cu ocazia drumeției noastre?

Elevii formulează enunțuri despre pădure. Exemple de posibile enunțuri:

Pădurea e mai liniștită.

Frunzele sunt colorate.

Sunt multe frunze căzute deja.

Pentru a concluziona, profesorul va direcționa conversația spre viața animalelor și a păsărilor.

Exercițiul 2

Fiecare elev primește un cartonaș cu un animal sau cu o pasăre care trăiește în pădure. (iepure, căprioară, veveriță, lup, vulpe, urs, mistreț, arici, fazan, ciocănitoare, cuc, pupăză, pițigoi etc, în funcție de numărul elevilor din clasă).

Elevii denumesc animalele sau pasările de pe cartonașele primite, formulează o descriere (câteva enunțuri) privind viața lor toamna și în următoarea perioadă. Pe tablă pot fi întrebări ajutătoare:

Cum se numește?

Ce este ? (animal sau pasăre)

Cum se comportă toamna/iarna?

Exemplu de descriere: *Acesta este un iepure. Este un animal sălbatic. Nu se adăpostește, nu hibernează iarna. Rămâne activ tot timpul anului.*

Jocul didactic: „Îmi caut locul!”

În spațiul liber din sala de clasă sunt desenate 4 cercuri, reprezentând grupul animalelor care se adăpostesc, al celor care rămân active, al păsărilor călătoare, al păsărilor care rămân la noi în timpul iernii. La îndemnul profesorului (*Caută-ți locul!*), fiecare elev intră în cercul potrivit și interpretează rolul animalului de pe cartonaș, formulând enunțuri. Exemple de argumentare:

(iepure) *Eu rămân în pădure, pentru că pot mânca iarbă uscată.*

(cuc) *Eu trebuie să plec, pentru că nu mai găsesc hrană.*

Desfășurarea activității:

Profesorul rostește ghicitori, cerând elevilor să le dezlege. Copiii care au în mână cartonașele cu animalele despre care era vorba în ghicitori, vor rămâne în picioare, ceilalți vor sta ghemuiți.

Ghicitori:

Cu șapcă roșie și frac,

Ciocănește un copac.

Scurt și iute, ca să vadă

Dacă sunt omizi sub scoarță.

(ciocănitoarea)

Este mică și roșcată,

Și se cațără îndată

În copac ca să adune,

Multe nuci și ghinde bune.

(veverița)

Apar imaginile celor două animale proiectate pe tabla magnetică și profesorul prezintă câteva informații științifice:

„Ciocănitoarea este o pasăre care trăiește în pădure. Are obiceiul de a lovi cu ciocul în scoarța copacilor. Are capul mare. Pene ei sunt albe, negre și roșii. Penele din coadă sunt groase și tari. Are cioc puternic, drept și limba lungă, lipicioasă. Cu ajutorul ei scoate larvele sau insectele de sub scoarța copacilor. Picioarele sunt puternice, degetele se termină în gheare lungi, ascuțite, îndoite. Cu ele se agață de trunchiul copacilor și se sprijină pe coadă.”

Se poate urmări un filmuleț despre ciocănitoare, accesând următorul link:

<https://www.youtube.com/watch?v=nnUUUGiApPA>

„Veverița roșie este cea mai cunoscută specie din pădurile noastre. Are blană roșie cu o pată albă pe burtă. Coada veveriței e lungă, stufoasă. Are picioare puternice, gheare ascuțite care o ajută se urce și să coboare pe trunchiul sau pe crengile copacilor. Mănâncă alune, nuci, semințe, dar și insecte, viermi, ouă de păsări.”

Se poate urmări un filmuleț despre veveriță, accesând următorul link:

<https://www.youtube.com/watch?v=JphI11OWF0g>

Exercițiul 3 (Muncă independentă)

Căutați asemănări și deosebiri între cele două animale pe baza criteriilor de pe cartonaș! Încercuiți cu verde criteriile la care cele două animale sunt asemănătoare și cu roșu pe cele la care constatați deosebiri!

- forma și mărimea corpului
- ce acoperă corpul
- picioarele
- coada
- hrana
- modul de viață

Ca verificare, se cere elevilor să prezinte asemănările și deosebirile dintre cele două animale.

Pentru că au obiceiuri de hrănire similare, profesorul afirmă că aceste două vietăți au devenit personaje într-una dintre poveștile lui Emil Gârleanu. Se prezintă varianta originală a poveștii:

<https://www.google.com/search?client=firefoxbd&q=Cioc%2C+Cioc%2C+cioc+de+Emil+Garleanu#fpstate=ive&vld=cid:9cdf5c35,vid:OfI2hr5gghg>

Urmează ascultarea/citirea model a textului adaptat din manual și exerciții de citire.

Joc didactic: „Ascultă și execută!”

Pentru înțelegerea cuvintelor și a expresiilor noi, fiecare elev primește o nucă spartă, nedeșăcută. Elevii ascultă indicațiile profesorului și execută acțiunile împreună cu el.

- Luați în mână nuca!
- Uitați-vă bine la ea! *Cercetați!* E întreagă? Nu, *e spartă*.
- Desfaceți ușor coaja! Aveți grijă la mâini, să *nu vă zgârâiați!*
- Înăuntru e *miezul!* Scoateți-l, mâncați-l! Miezul a *dispărut!*
- Bravo! Ne bucurăm, nu ne *mâniem!*

Exercițiul 4:

Stabiliți ordinea imaginilor, apoi povestiți! (Ce ați primit? Ce ați făcut? Cum a fost nuca?)



Exemplu de relatare: *Am primit o nucă spartă. Am curățat-o/am desfăcut-o. Am scos miezul.*

L-am mâncat.

Încheierea activității:

În ultimele 5 minute din oră, intră bibliotecara școlii, care prezintă copiilor portretul lui Emil Gârleanu și volume ale scriitorului. Vorbește pe scurt despre viața și activitatea acestuia. Realizează o miniexpoziție de cărți și invită copiii la bibliotecă pentru a le putea împrumuta.

II. Ora de matematică

Moment organizatoric:

Ora începe cu o poveste motivantă în versuri. Profesorul arată imagini cu cele două personaje (veverița și ciocănitoarea).

Veverița supărată

În clasă a intrat

Să vă povestească

Ce i s-a întâmplat:



Ieri a mers în pădure
Ca să adune ghinde.
Când a ajuns acasă,
A fost tare supărată.
Oare de ce? Care este părerea ta?

Azi, **Ciocănitoarea** vă roagă
Să o ajutați în grabă.
În coș alune să adune,
Căci sunt tare bune!
Așadar, dragi copii,
Dacă atenți vom fi,
Corect vom calcula



Și pe ciocănitoare o vom ajuta. *De ce? Care este părerea ta?*

Vom aduna alune,
În coș le vom pune.
Veverița o va ierta... *Oare? Care este părerea ta?*
Prietenia va continua.



Exercițiul 1 (calcul mintal):

Profesorul rostește ghicitori matematice, iar elevii care răspund corect, pun câte o alună în coș.

Să vedem de te descurci,
Și pe loc să îmi răspunzi.
Numără foarte repede
Picioarele a 7 ciocănitoare!

Poți rapid să socotești
Și pe loc să îmi ghicești,
Numărând foarte repede
Picioarele a 7 veverițe?

Numărul animalelor se poate schimba. La fiecare răspuns corect, elevii adaugă câte o alună în coș.

Captarea atenției:

Elevii primesc câte o alună reală pe care o observă: are coajă și miez, ca și nuca. Copiii află că este hrana multor animale din pădure, în special a veverițelor. Primesc și un miez de alună pentru a-l gusta. Se precizează că și oamenii consumă alunele de pădure, pentru că sunt sănătoase, au vitamine și minerale.

Despre alimentația sănătoasă le vorbește câteva minute medicul/asistentul școlar, al doilea invitat al zilei.

Exercițiul 2:

Elevii vor lucra în perechi. Vor participa la un interviu despre alimentație.

Exemplu de întrebări: - *Ce îți place să mănânci cel mai mult? De ce?*

- *Ce îți place să mănânci ca desert sau ca gustare? De ce?*

- *Eu îți propun să mănânci și alune de pădure, pentru că...*

Desfășurarea activității:

Se propune și se rezolvă problema nr.1, în perechi:

O veveriță are în scorbura sa nuci și alune, în total 14 fructe. Câte fructe pot fi de fiecare fel?

Scrieți în tabel toate posibilitățile!

14									
									

Verificarea se face pe baza tabelului completat și proiectat cu ajutorul videoproiectorului.

Perechile care au completat tabelul, primesc câte două alune, pe care le așază în coș.

Fiecare problemă care urmează a fi rezolvată este precedată de o informație științifică audiată.

Se propune și se rezolvă problema nr. 2 (cu doi pași de rezolvare, în cadrul unei activități frontale):

Căutând provizii pentru iarnă, veverița a numărat în pădure 235 de stejari și cu 29 mai puțini brazi. Câți copaci a numărat în total ?

Se prezintă elevilor o imagine cu o pădure.



Ce fel de pădure este aceasta?

Exprimați-vă părerea!

Exemplu de răspuns: *Eu cred că este o pădure mixtă, deoarece acolo sunt și brazi și copaci cărora le cad frunzele toamna, cum ar fi stejarul.*

Pentru răspunsurile corecte, elevii primesc câte o alună.

Se propune și se rezolvă problema nr.3 (cu trei pași de rezolvare, muncă independentă):

Într-o zi, veverița mănâncă 13 nuci și cu 8 mai multe ghinde. Câte alune și ghinde mănâncă în total, într-o zi? Dar într-o săptămână?



Completați enunțurile pe baza informațiilor pe care le-ați aflat din textul științific despre ghindă!

Ghinda este fructul Se coace și cade din copac la sfârșitul lunii ..., începutul lunii Este hrana preferată a ..., ...,

Verificarea rezolvării problemei și a exercițiului de completare se face prin proiectarea pe tablă a acestora. Pentru rezolvările corecte, elevii primesc câte o alună.

Înainte de ultima problemă, profesorul oferă o informație interesantă:

Știați că?

Ciocănitorea este capabilă să lovească cu ciocul de 20 de ori pe secundă. Produce până la 10 000 de mici tăieturi pe zi pe scoarța copacilor.

Se propune și se rezolvă problema nr. 4 (muncă independentă).

Calculați și răspundeți!

- De câte ori poate lovi ciocănitorea cu ciocul în 10 secunde?
- În 30 secunde ?
- Într-un minut?
- Într-o oră?

Verificarea corectitudinii rezolvării problemei se face schimbând caietele și comparând rezultatele. Pentru rezolvările corecte, elevii primesc câte o ultimă alună.

Încheierea activității:

După verificarea rezolvării ultimei probleme, se numără alunele adunate. Urmează autoaprecierea activității. Emoticoanele sunt așezate pe tablă. Elevii ies, aleg emoticonul care reprezintă starea lor, explică de ce l-au ales, apoi iau un emoticon autocolant pregătit de profesor pe care îl și lipesc în caiete.



III. Ora de științe ale naturii

Moment organizatoric:

În sala de clasă se organizează centre (mese alăturate), iar în spațiul liber sunt desenate 6 cercuri mijlocii, acestea reprezentând cuiburi. În locuri mai puțin vizibile, sunt ascunse imagini cu păsări călătoare și păsări care rămân în țară în timpul iernii.

Captarea atenției:

Elevii sunt invitați să descopere păsările ascunse. La cererea profesorului, ei se vor grupa în două locuri desemnate: într-un loc, cei care au găsit păsări călătoare, în celălalt loc, cei care au găsit păsări care rămân în țară în timpul iernii. Profesorul rostește un scurt text despre păsările călătoare:

„Toamna multe păsări din țara noastră pleacă spre țări și locuri mai calde. Se numesc păsări călătoare. Ele pleacă pentru că aici nu găsesc hrană din cauza frigului. Aceste păsări își fac cuibul la noi în țară, clocesc și își cresc puii aici. Pleacă în alte țări din cauza frigului, dar revin la noi când se încălzește vremea. Acesta este locul lor natal.“

Elevii sunt rugați să denumească păsările călătoare care trăiesc în pădure.

Exemple:



cucul



pupăza



privighetoarea

Elevii care au cartonașele cu aceste păsări și informațiile despre ele, le prezintă colegilor .

Pupăza

Este pasăre cu trup mijlociu. Are 29 de cm lungime, cioc lung, subțire și curbat, pene maro, negre, albe și portocalii. Are o creastă de pene în cap, ca o coroană. Aceasta se deschide dacă pasărea este speriată. Mănâncă insecte și omizi.

Cucul

Este pasăre cu trup mijlociu. Are 33 de cm lungime, coadă lungă și aripi ascuțite. Penele lui au culoare gri închis pe spate, gri deschis pe burtă și pe piept. Este cunoscută ca o pasăre, care își ascunde ouăle în cuibul altor păsări, fără să clocească și să-și crească puii.

Privighetoarea

Este pasăre mică, cântătoare și călătoare, care își petrece iernile în sudul Africii. Are pene gri, maro și albe. Cântă foarte frumos, mai ales în nopțile de vară. Își face cuibul în iarba deasă sau în tufișuri. Mănâncă insecte, larve, gândaci, furnici.

Elevii sunt anunțați că vor învăța despre păsările care rămân la noi pe parcursul iernii.

Desfășurarea activității:

Celălalt grup de elevi denumește păsările care rămân în țară în timpul iernii: vrabia, cioara, pițigoiiul, coțofana, cinteza, mierla.



Toți elevii sunt rugați să așeze cartonașele cu imaginile păsărilor pe o foaie sau pe tabla magnetică, în două coloane (păsări călătoare și celelalte păsări).

Activitatea continuă cu *metoda mozaicului*.

Joc didactic de formare de echipe de lucru: „Intră în cuib!”

Copiii „zboară” ca niște păsărele cu aripile întinse prin spațiul gol din sala de clasă. La semnul profesorului și la auzul îndemnului „Intră în cuib!”, se așază în cercurile desenate câte 3-5 elevi, care vor deveni colegi de lucru în echipă.

Intră în clasă al treilea invitat al zilei, un ornitolog/pădurar, care va asista la activitatea grupurilor de lucru.

Elevii se așază la mesele anterior pregătite unde găsesc informații, fișe, atlasuri, cărți despre păsări. Din aceste materiale vor selecta informații pe care le vor nota pe postituri și le vor prezenta colegilor din celelalte echipe.

După 15 minute de lucru, câte un elev din prima echipă merge la celelalte echipe și prezintă informațiile pregătite. Poate duce și imagini sau materiale suport din care și-a notat informațiile. La fel vor proceda și membrii celorlalte grupuri până când toți vor prezenta și vor asculta informațiile despre păsări, învățând unii de la alții prin cooperare.

Activitatea se termină prin așezarea postiturilor pe o foaie, pe coloane diferite, în funcție de imaginile păsărilor.

În acest moment intervine ornitologul/pădurarul cu informații și cu sfaturi pentru ocrotirea păsărilor. Se poate accesa linkul de mai jos pentru informații utile despre hrănirea păsărilor în timpul iernii:

<https://sppn.md/hranirea-pasarilor-salbatice-pe-timp-de-iarna/>

Fixarea cunoștințelor:

Joc didactic: „Vreau să știu ce sunt!”

Fiecărui elev i se prinde pe spate o imagine cu o pasăre, fără ca el să o vadă. La semnul profesorului, elevii spun în cor: „Vreau să știu de la tine ce sunt!” și prind mâna unui coleg apropiat, formând perechi. Cu ajutorul întrebărilor, elevul care are pe spate imaginea păsării, este ajutat să-i ghicească numele. Pot fi formulate doar întrebări la care să se răspundă cu „Da” sau „Nu”. După ghicirea primei păsări, elevii își schimbă rolurile. Jocul continuă până la denumirea corectă a ambelor păsări.

Exemple de întrebări care pot fi puse: *Sunt pasăre călătoare? (da/nu) Am corpul mare? Am pene colorate? Am cioc mic? Mănânc semințe?*

IV. Ora de arte vizuale și abilități practice

Moment organizatoric:

În sala de clasă sunt amenajate patru ateliere de lucru cu diferite materiale. Vor fi utilizate materialele reciclabile, adunate anterior (peturi, borcane, cutii de conserve, cutii de carton).

Captarea atenției:

Se vizionează filmulețul care conține sfaturi pentru ocrotirea păsărilor:

<https://www.google.com/search?q=Curiozitati+despre+pasari&client>

Profesorul inițiază o conversație despre protejarea păsărilor în timpul iernii. Elevii își exprimă părerea prin formularea de enunțuri pe baza filmului vizionat.

Profesorul anunță că, folosind materialele reciclabile din colțul verde al sălii de clasă, vor confecționa căsuțe și hrănitore pentru păsări. Prezintă câteva imagini cu modele care se pot confecționa, precum și etapele de lucru. Elevii observă materialele din care sunt confecționate și le enumeră.





Desfășurarea activității:

Elevii se așază în ateliere, își aleg materialele cu care vor lucra și stabilesc etapele de lucru. În timp ce echipele lucrează, sosește responsabilul cu proiecte educative din școală, care aduce semințele pentru umplerea hrănitoarelor, când acestea vor fi finalizate.

Pe durata activității se propune audiere de voci de păsări:

<https://www.youtube.com/watch?v=nINnv2dvHLo>

<https://www.youtube.com/watch?v=xBvV6LVNuQ4>

Încheierea activității:

Evaluarea se organizează cu *metoda turul galeriei*. Elevii își exprimă părerea despre produsele realizate de celelalte echipe.

V. Activitatea de încheiere/evaluare a proiectului

Din produsele realizate în cadrul proiectului se organizează o expoziție. Copiii prezintă părinților invitați și colegilor din celelalte clase din școală produsele realizate și utilitatea acestora. Părinții vor ajuta copiii să așeze căsuțele și hrănitorele cu semințe pentru păsări pe crengile copacilor din curtea școlii.

Elevii formulează păreri, impresii despre activitatea desfășurată, despre cele învățate cu ajutorul unor „Carduri de ieșire”. Fiecare elev ia un card și continuă enunțul început.

Exemple de carduri de ieșire:

Mi-a plăcut când ...	M-am bucurat când ...	Am ascultat cu atenție când ...	M-a interesat cel mai mult ...	Mi-ar fi plăcut să ...
----------------------	-----------------------	---------------------------------	--------------------------------	------------------------

5.3.4.6. Reflecția/autoevaluarea activității de proiectare

Un ultim pas, dar foarte important în algoritmul proiectării este acela când profesorul își autoevaluează activitatea de proiectare în raport cu ceea ce a reușit să realizeze cu elevii săi în clasă.

Autoevaluarea vizează demersul didactic global (anual, modular), intermediar (unitatea de învățare), nivelul fiecărei lecții.

Reușita proiectării constă în ceea ce a reușit să pună în practică profesorul din ceea ce a planificat. Eficiența proiectării se reflectă în achizițiile și competențele elevilor.

„Reflecția poate fi structurată pornind de la următoarele întrebări:

- Ce părere am eu, ca profesor, despre lecție?
- În ce măsură am respectat/modificat scenariul conceput pentru această lecție?
- Care sunt etapele/activitățile/aspectele care au fost reușite?
- Care sunt etapele/activitățile/aspectele de care nu sunt mulțumit? De ce?
- La ce ar trebui să fiu mai atent în etapele următoare?” (Sâmihăian, 2014, p.99-100.)

Autoevaluarea încheie procesul de proiectare didactică, care se desfășoară în trei trepte: conceptualizare, aplicare, reflecție.

BIBLIOGRAFIE

- Báthory, Z.– Falus, I. (1997): *Pedagógiai Lexikon, Volumul I*, Keraben Kiadó, Budapest;
- Bloomfield, L. (1933): *Limba (Language)*, Holt Rinehart and Winston, New York;
- Borbély, A. (2008): *Distorsionări în comunicarea lingvistică, literară și etnofolclorică românească și contextul european: Bilingvismul*, Revista „Diacronia” ISSN: 2393-1140, p. 33-42, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza Iași;
- Burlacu, D. – Palton, E. – Sonea, I. (2011): *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar. RLNM: P1 – ciclul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Cain, K. (2012): *Abilitatea de a citi – Dezvoltare și dificultăți*, Cluj-Napoca, Editura ASCR;
- Cerghit, Ioan (1983): *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Cezar, Z. – Doboș, M. – Petrache G. (2013): *Repere teoretice și praxiologice pentru aria curriculară Limbă și comunicare – Ghid metodologic*, Editat de IȘJ Iași prin Proiectul cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea resurselor Umane 2007-2013, Iași;
- Crăciun, C. (2017): *Metodica predării limbii române la clasele I-IV (cu limbile de predare ale minorităților naționale)*, Editura Emia, Deva;
- Florincuța, C- Cheregi, E.,(2004): *Transdisciplinaritate și interdisciplinaritate, Învățământul primar*, Editura Miniped, București;
- Fodor, L. (2009): *Didaktikai tevékenységek tervezése*, Revista Metodică a Profesorilor Magiszter, sesiunea 7, nr.1., Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației - UBB Cluj Napoca (pg. 21-31);
- Gagné, M. Robert – Briggs, J., Leslie (1975): *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Gagné, M. Robert – Briggs, J., Leslie (1977): *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Gumperz, J. (1975): *Asupra etnologiei schimbării lingvistice*, în Ionescu-Ruxăndoiu, L., Chițoran, D. ed., *Sociolingvistica, Orientări actuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Haugen, E. (1953): *Limba norvegiană în America. Un studiu asupra comportamentului bilingv*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, Vol.1;

- Horváth, I. – Tódor, E. (2011): *Nyelvhasználat, tananyag és két(több)nyelvű lét*, Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale Kriterion, Cluj-Napoca;
- Ilica, Anton (2003): *Didactica limbii române în învățământul primar*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad;
- Jinga, I. – Negreț, I (1994): *Învățarea eficientă*, Editura Editis, București;
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*, Önkönet, Budapest;
- Karp, Á. – Makai, E. (2018): *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa I*, Editura Didactică și Pedagogică București;
- Karp, Á. – Makai, E. (2018): *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a III-a*, Editura Didactică și Pedagogică București;
- Karp, Á. – Makai, E. (2021): *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a II-a*, Editura Kreativ, Tg. Mureș;
- Karp, Á. – Makai, E. (2021): *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a IV-a*, Editura Kreativ, Tg. Mureș;
- Krashen, Stephen D. (1987): *Principii și practică în însușirea unei a doua limbi*. Prentice-Hall International;
- Krashen, Stephen D. (1988): *Însușirea unei a doua limbi și învățarea limbii a doua*. Prentice-Hall International;
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press;
- M. Nádas, M. (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (Génius könyvek);
- Marouzeau, J. (1951): *Lexicon de terminologie lingvistică*, Paris, Geuthner;
- Nicu, A. – Conțiu, E.R. (2010): *Instrumente pentru învățarea prin cooperare*, Aramis, București;
- Norel, M. (2005): *Limba română ca a doua limbă*, Educația 2000+, București;
- Norel, M. (2010): *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov;
- Norel, M.; Pop, L. (2005): *Limba română ca a doua limbă*, Educația 2000+, București;
- Piaget, J. (1965): *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București;
- Platon, E. – Vîlcu, D. (coord.) (2011): *Procesul de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar. RLNM: P4 – ciclul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Platon, E. – Sonea, I. – Vasiu, L. – Vîlcu, D. (2014/2022): *Descrierea minimală a limbii române. Nivelurile A1, A2, B1, B2*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;

- Platon, E. (coord.) – Sonea, I. – Tărașu, Ș. (2015): *Evaluarea competențelor de comunicare scrisă în limba română – învățământul secundar: (EVRO, P4)*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Platon, E. (coord.) – Vasiliu, L. – Păcurar, E. (2015): *Evaluarea competențelor de comunicare orală în limba română – învățământul primar (EVRO – P1)*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Platon, E. (coord.) – Vasiliu, L. – Păcurar, E. (2015): *Evaluarea competențelor de comunicare orală în limba română – învățământul primar (EVRO – P1)*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- Radu, I. T., (2000): *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Rozenzweig, V.Yu. (1972): *Întrebări de bază ale teoriei contactelor lingvistice // Nou în lingvistică. Problema. VI. Contacte lingvistice*;
- Sarivan, L. – Gavrilă, R.M., Stoicescu, D. (2009): *Predarea interactivă centrată pe elev (modul pentru dezvoltarea profesională a personalului didactic)*, ediția a 2-a revizuită, Editura Educația 2000+, București;
- Sâmihăian, F. – Norel, M. (2011): *Didactica limbii și literaturii române I*, elaborat în cadrul „Proiectului pentru Învățământul Rural”, București;
- Sâmihăian, F. – Norel, M. (2011): *Didactica limbii și literaturii române II*, elaborat în cadrul „Proiectului pentru Învățământul Rural”, București;
- Sâmihăian, F. (2014): *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București;
- Tódor, E. (2015): *Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiho-sociolingvistic al bilingvismului maghiar-român*, Revista Diacronia, Iași;
- Tódor, E. (2017): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Editura Abel, Cluj-Napoca;
- Tódor, E. (2020): *Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate*, Editura Scientia, Cluj-Napoca;
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago;
- Weinreich, U. (1975): *Contact lingvistic și contact sociocultural*, în Ionescu-Ruxăndoiu, L., Chițoran, D. ed., *Sociolingvistica, Orientări actuale*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- *Cadrul European de referință pentru limbi*, www.isjcta.ro/wpcontent/Cadrul-European-Comun-de-Referință-pentru-limbi.pdf, accesat la 14.02.2023;

- Common European Framework of Reference For Languages: *Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume With New Descriptors*, <https://rm.coe.int>, accesat la 10.02.2023;
- Curriculum național (2002). *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română*. Învățământ primar și gimnazial. Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, București;
- *Interferența socială a limbilor. Probleme moderne de știință și educație. interferențe între limbi străine și exemple simple* <https://algoritm-centr.ru/ro/history/socialnaya-interferenciya-yazykov-sovremennye-problemy-nauki-i-obrazovaniya.html>, accesat la 01.04.2023.
- *Metoda proiectului – metodă activă de învățare* http://www.ecoleinclusivееurope.eu/pdf-roumanie-bp/2_e_98_ro_metoda-proiectului--metoda-activa-de-invatare.pdf accesat la 04.01.2023
- *Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013;
- *Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasele a III-a – a IV-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 5003/02.12.2014.

Titlul proiectului: *„Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”*

Beneficiarul proiectului: Ministerul Educației

Elaboratori: EGYED Ildikó; KARP Ágnes; KOCSIS Annamária; MAKAI Emese-Márta; MOLNAR Margareta

Validatori: KAITAR Roxana Anca; SZEJKE Ottilia; VOLLANCS Szidónia

Tehnoredactor: GUBANI Ianko

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.