



UNIUNEA EUROPEANĂ



# GHID METODOLOGIC PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE (CITIRE) 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*



COMPETENȚĂ  
ȘI EFICIENȚĂ  
LIMBA ROMÂNĂ PENTRU MINORITĂȚI

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

**București, 2023**



## CUPRINS

<b>INTRODUCERE.....</b>	<b>5</b>
<b>1. REPERE ÎN ABORDAREA NOILOR TENDINȚE ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE PENTRU MINORITĂȚI.....</b>	<b>9</b>
1.1. Repere curriculare .....	9
1.2. Delimitări conceptuale (Ce înseamnă competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute?).....	11
<b>2. ASPECTE SPECIFICE ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA CLASELE PRIMARE.....</b>	<b>17</b>
2.1. Particularități legate de formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise la elevii din ciclul primar, din clase cu predare în limbile minorităților .....	17
2.2. Influența experiențelor lingvistice în utilizarea limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer, interferență), vizând competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea) .....	19
2.3. Dificultăți întâmpinate în procesul de predare-învățare a limbii române la ciclul primar (lipsa mediului lingvistic și a contactului cu limba română, lexic redus, sonoritate, ritm, accent, topică diferite față de limba maternă), vizând competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute .....	24
<b>3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE .....</b>	<b>30</b>
3.1. Procesul de lectură (caracteristicile textelor, tipuri de lectură, tipuri de lecturare).....	30
3.2. Metode, tehnici, procedee .....	41
3.3. Forme de organizare a activităților de învățare .....	45
3.4. Formele de organizare ale activității de predare-învățare-evaluare în condițiile muncii simultane vizând competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute la elevii din ciclul primar, din clase cu predare în limbile minorităților .....	47
3.5. Tipurile de lecții utilizate în formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute .....	49
3.6. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute .....	50

3.6.1. Exemple de exerciții de pregătire și formare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada preabecedară)....	50
3.6.2. Exemple de exerciții de pregătire și formare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada abecedară).....	53
3.6.3. Exemple de exerciții care vizează formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada postabecedară) .....	56
3.7. Secvențe de scenariu didactic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris .....	59
3.7.1. Secvența 1: Sunetul și litera c, C (consolidare) .....	59
3.7.2. Secvența 2: Robotul virusat (prelucrare text literar).....	63
3.8. Jocuri didactice folosite pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris .....	68
3.8.1. Jocuri didactice în perioada preabecedară (pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei întâi) .....	68
3.8.2. Jocuri didactice în perioada abecedară (pe parcursul clasei a doua) .....	71
3.8.3. Jocuri didactice în perioada postabecedară (după finalizarea însușirii alfabetului) .....	74
3.9. Recomandări cu privire la formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (Așa da! Așa nu!).....	77
<b>4. EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE .....</b>	<b>80</b>
4.1. Forme de evaluare .....	80
4.1.1. Funcțiile evaluării .....	81
4.1.2. Evaluarea vitezei /ritmului de citire/lecturare.....	84
4.1.3. Etapele evaluării competenței de receptare a mesajului scris.....	85
4.2. Metode și procedee de evaluare .....	88
4.3. Instrumente de evaluare.....	94
<b>5. INTEGRAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE .....</b>	<b>111</b>
5.1. Sugestii pentru proiectarea de scenarii didactice integrate .....	111
5.2. Exemple de bune practici vizând activitățile de integrare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute .....	115
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>138</b>

## INTRODUCERE

Înșușirea limbii române constituie un obiectiv important al procesului educațional al cărui grup țintă sunt acei elevi care studiază limba română ca limbă nematernă în ciclul primar. Acest studiu are o însemnătate cu totul deosebită în formarea personalității elevilor, deoarece fără înșușirea corespunzătoare a limbii române, ca limbă oficială a statului, nu poate fi concepută evoluția acestora, pregătirea lor corespunzătoare pentru viața și activitatea socială viitoare. De aici derivă **funcția** informațională și instrumentală a limbii, deci indispensabilitatea însușirii ei. Funcția instrumentală este subliniată de I. Șerdean, potrivit căruia limba română, ca disciplină de studiu, are în primul rând funcție instrumentală, care se realizează în toate compartimentele limbii: citire, scriere, dezvoltarea vorbirii, compunere, gramatică.<sup>1</sup> În zilele noastre, în abordările moderne privind învățarea unei limbi sunt prezentate competențe, care însumează priceperi, deprinderi, capacități și tehnici de lucru ale elevilor.

În contextul situației actuale a școlii românești, se constată necesitatea **optimizării procesului predării-învățării limbii române** ca limbă nematernă pentru minorități. Eficientizarea acestui proces este o problemă de actualitate pentru societatea modernă a zilelor noastre, totodată este o preocupare pentru cadrele didactice care sunt încadrate la grupele/clasele cu predare integrală în limbile minorităților, în dorința de a-și perfecționa propria activitate și de a spori randamentul preșcolarilor și elevilor. Pornind de la această idee și fiind în căutarea unor soluții eficiente, totodată atractive pentru publicul-țintă vizat, în ultimii ani au fost organizate numeroase activități-workshopuri, conferințe, întâlniri de lucru, activități metodice, cursuri de formare în cadrul unor proiecte. 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).

În conformitate cu **noua viziune**, ghidul are la bază competențele lingvistice în forma în care ele apar în curriculumul disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română.

*Competențele generale* care apar în programele școlare în vigoare din anul 2013, respectiv 2014 corespund *modelului comunicativ-funcțional*. Acestea sunt următoarele:

<sup>1</sup> Șerdean, Ioan: Metodica predării limbii române la clasele I-IV, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1992

1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare
3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute
4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

**Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citire)** vine în ajutorul proiectării și implementării procesului de dezvoltare a prezentei competențe. Fiind una dintre cele patru competențe a cărei dezvoltare este urmărită pe parcursul învățământului primar, ea trebuie tratată integrat, alături de celelalte, astfel fiind parte integrantă a procesului de însușire a limbii române ca limbă maternă. Dezvoltarea acestei competențe începe încă din perioada preabecedară (pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei întâi), cu introducerea unor elemente de bază, alături de activitățile de dezvoltare a competenței de receptare de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute (ascultarea)/exprimare de mesaje orale în diverse situații de comunicare (vorbirea). Perioada de însușire a cititului se suprapune cu perioada de însușire a scrierii, adică dezvoltarea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare. Tratarea integrată face posibilă dezvoltarea concomitentă a competențelor generale, având ca efect o privire de ansamblu asupra limbii.

Perspectivile propuse în ghid au rolul de a deschide disciplina, respectiv procesul de implementare a dezvoltării competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea) înspre orientările contemporane ale studiului limbii, spre reconfigurarea predării acesteia, oferindu-i acele atribute care i-au lipsit în ultimele decenii: deschidere, dinamism și plasticitate, iar ca rezultat al procesului, citirea corectă, cursivă, conștientă și, pe cât posibil, expresivă. În acest fel, ghidul devine un ajutor adresat beneficiarilor, cadrelor didactice din învățământul primar cu predare în limba minorităților naționale, elevilor liceelor pedagogice și studenților de la Facultățile de Psihologie și Științe ale Educației care se specializează în domeniul pedagogiei învățământului primar, de a schimba reflecția și de a continua remodelarea creativă a strategiilor didactice, știut fiind faptul că performanța elevilor depinde semnificativ de calitatea didactică, strategică a predării limbii.

Astfel, în ceea ce privește conținutul prezentului ghid, vor fi punctate aspecte care țin de relevarea elementelor care definesc formarea și dezvoltarea priceperilor, deprinderilor și capacităților care vizează competența de citire, cu **scopul** definit al îndrumării/consilierii/orientării cadrelor didactice în demersul lor de a eficientiza formarea și dezvoltarea acestei competențe. În acest context, **obiectivele** principale ale prezentului ghid sunt:

- familiarizarea cadrelor didactice care predau în învățământul primar în limba minorităților naționale cu metode, procedee și tehnici de lucru menite să favorizeze procesul de predare, prin centrarea demersurilor didactice pe elev;
- oferirea unor exemple de procedee, metode, tehnici de lucru tradiționale și moderne, exemple de bune practici, care se pot utiliza în componenta conceptuală, cea acțională și cea evaluativă a procesului educațional.

Pentru asigurarea tuturor elementelor necesare desfășurării în mod optim a procesului de dezvoltare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, ghidul pune la dispoziție prin structura sa aceste informații. Astfel, **ghidul structurat în cinci capitole** grupează tematic componentele care intră în alcătuirea procesului de dezvoltare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea).

Primul capitol prezintă repere curriculare în abordarea noilor tendințe ale predării limbii române pentru minorități. Este, de asemenea, relevantă noțiunea competenței de receptare a mesajelor scrise sub aspect al definirii caracteristicilor și etapelor procesului de formare, respectiv rolul acestuia în procesul de învățare a limbii române.

În al doilea capitol sunt abordate particularitățile însușirii limbii române ca limbă nematernă, influențele experiențelor lingvistice deja formate, fenomenul de transfer și interferență, respectiv posibilele dificultăți care pot fi întâmpinate în procesul de predare-învățare.

Următorul capitol definește procesul de lectură, descrie strategiile didactice utilizate în formarea și dezvoltarea competenței de receptare a mesajelor scrise, în contexte de comunicare cunoscute (metode, tehnici, procedee, forme de organizare, exerciții, secvențe de scenarii de învățare, jocuri didactice). De asemenea, conține recomandări cu privire la modalitățile de formare a competenței tratate.

Capitolul patru face referire la formele, metodele, procedeele și instrumentele de evaluare a competenței de citire, având în vedere rolul crescând al acesteia în ciclul de consolidare (clasele a III-a și a IV-a), față de ciclul de achiziții fundamentale.

Ultimul capitol tratează modalitățile de integrare a *competenței de receptare a mesajelor scrise, în contexte de comunicare cunoscute* în procesul de predare-învățare a limbii române.

În conținutul subcapitolelor regăsim elemente practice care pot contribui în mod considerabil la optimizarea procesului de formare/dezvoltare a priceperilor, deprinderilor, capacităților și a tehnicilor vizând competența de receptare a mesajelor scrise (a citirii).

**Activitatea didactică** trebuie să fie creativă, de aceea recomandările făcute în ghidul metodologic nu trebuie interpretate ca soluții gata elaborate ce pot fi aplicate în orice condiții.



Calitatea actului educațional nu e dată de numărul soluțiilor pe care le conține, ci de măsura în care cadrul didactic armonizează componentele în scopul soluționării problemelor care apar în procesul educațional, în acest caz al dezvoltării competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea).

Prezentul ghid metodologic nu pretinde a fi exhaustiv, își propune însă tratarea unor subiecte de strictă actualitate în ceea ce privește predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă.

**Resursele** informaționale, cu caracter normativ și reglator care stau la baza prezentului ghid sunt: Curriculumul Național (programele școlare pentru disciplina Comunicare în limba română și Limba și literatura română), planul-cadru de învățământ pentru clasele primare cu predare în limbile minorităților, manualele școlare în vigoare, auxiliarele avizate de Ministerul Educației, respectiv disciplina opțională „Lumea din jurul meu” și softul educațional elaborat în cadrul proiectului *„Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”*.

Ghidul în sine, utilizat în mod corespunzător, poate să devină o sursă de resurse procedurale eficiente și funcționale.



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

*Cuvinte/expresii cheie:* competența de citire, model comunicativ-funcțional, proiectare, cicluri de învățare, metoda fonetică, analitico-sintetică, trei etape distincte, câmpul de citire

## 1.1. Repere curriculare

Prezentul ghid vizează dezvoltarea *competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea)*, are la bază Programele școlare pentru disciplina Comunicare în limba română pentru elevi care învață în limba maternă (clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a), aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013, Anexa nr. 2, precum și Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru elevi care învață în limba maternă (clasele a III-a și a IV-a), publicată ca Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003/02.12.2014.

Ghidul, ca resursă educațională, centrat pe competența de citire, este elaborat în vederea dezvoltării elementelor care stau la baza competenței amintite, la nivel de clasă/școală, respectiv pentru a susține activitatea de predare a cadrelor didactice la clasă și pentru a sprijini elevii aparținând minorităților naționale de a înțelege și de a învăța limba română ca limbă nematernă.

Programele școlare mai sus amintite prezintă oferta curriculară obligatorie pentru clasele din învățământul primar cu predare în limba minorităților. Planul cadru alocă clasei pregătitoare un număr de 3 ore/săptămână, respectiv 4 ore/săptămână la clasele I, a II-a, a III-a și a IV-a. Programele școlare pentru aceste discipline promovează **modelul comunicativ-funcțional** al învățării limbii și literaturii române în contextul actual, deoarece s-a demonstrat eficacitatea acestuia.<sup>2</sup> Abordarea comunicativ-funcțională pune accent pe utilizarea practică a limbii ca mijloc de comunicare. Astfel activitățile de predare-învățare-evaluare îl plasează pe elev în centrul situațiilor de comunicare, transformându-l în utilizator activ al limbii române. Programele școlare urmăresc o proiectare curriculară centrată pe competențe, care în acest fel corespunde cercetărilor

---

<sup>2</sup>Autorul a fost profesor metodist în Liceul pedagogic timp de mai multe decenii, promovând eficiența acestei metode. (Tótharsányi, S., 1997)

din psihologia cognitivă. Există cercetări în domeniu care demonstrează că prin dezvoltarea competențelor se realizează transferul și mobilizarea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în situații noi. Astfel dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea), se subordonează aceluiași model. Prin urmare parcurgerea procesului în sine se va realiza având la bază principiile la care s-a făcut referire.

Noua viziune curriculară impune proiectarea obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și a metodelor de evaluare, în interacțiune, oferind calitate actului de predare-învățare. Acest demers face posibilă formarea competențelor de nivel superior, precum și aplicarea cunoștințelor și competențelor în contexte noi. Punerea în practică a acestei viziuni este posibilă doar prin aportul cadrului didactic, mai precis prin demonstrarea anumitei flexibilități, a deschiderii spre nou. Aceste aptitudini permit schimbarea de mentalitate, și implicit, adaptarea la cerințele Curriculumului Național. Totodată viziunea curriculară presupune formarea la elevi a competențelor intelectuale și raționale de nivel superior, a atitudinilor și componentelor necesare conviețuirii individului aparținând unei minorități în societatea majoritarilor. Se impune adaptarea modelului pedagogic, a rolului profesorului în actul educațional, el fiind doar una din componentele unui întreg care cuprinde elevii, părinții, școala, profesorii, comunitatea locală etc.

În **contextul educațional** actual, pentru minoritățile din România disciplina Limba și literatura română se predă pe tot parcursul învățământului preuniversitar după programe școlare și manuale elaborate în mod special, drept asigurat prin Legea Educației Naționale în vigoare, **Legea Nr. 1 din 5 ianuarie 2011** cu modificările și completările ulterioare. În ciclul primar profesorul care predă această disciplină este, de regulă, învățătorul clasei, care el însuși aparține minorității respective.

Pentru elevii care învață a doua limbă ca limbă străină, „există trei elemente care au impact asupra procesului de receptare a mesajului scris: cunoștințele anterioare, cunoștințele lingvistice și strategiile sau tehnicile pe care aceștia le folosesc pentru a aborda un text.” (Platon, Burlacu, Sonea 2011, p. 58)<sup>3</sup> Cunoștințele anterioare în clasele primare sunt sărăcicioase la majoritatea elevilor pentru că lipsește baia de limbă ca metodă de însușire directă a limbii, pe care familia și mediul restrâns în care trăiesc nu o pot asigura.

Față de structura sistemului de învățământ anterior anului 2002, când au apărut primele programe axate pe competențe, structurarea actuală presupune o nouă formă de organizare a vârstelor școlare, concretizată prin introducerea ciclurilor curriculare. Acestea din urmă reprezintă periodizări ale școlarității care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulți ani de studiu, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla procesul de

<sup>3</sup> Este vorba despre promovarea citirii ca o activitate caracterizată prin comprehensiune.

învățământ prin intervenții de natură curriculară. Dintre cele trei cicluri mari de învățare din învățământul obligatoriu – ciclul achizițiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare și cel de observare și orientare – acest ghid se va focaliza pe primele două.

Ciclul de achiziții fundamentale (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială. Ciclul de achiziții fundamentale vizează, printre altele, elemente de bază ale principalelor limbaje convenționale, printre care și citirea<sup>4</sup> (Singer, Sarivan, Oghină, Leahu, Cerchez, Pătrașcu, Norel, Pădureanu, Sâmișăian, 2002). Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a) are ca obiectiv major formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor. Prezentul ghid va trata din această etapă doar etapa inițială, respectiv elemente specifice claselor a III-a și a IV-a. Ciclul de dezvoltare vizează, printre altele, dezvoltarea achizițiilor lingvistice și încurajarea folosirii limbii – în cazul nostru a limbii române, ca limbă nematernă – pentru exprimarea în situații variate de comunicare. Ca spațiu de aplicare apare abordarea pluridisciplinară a competenței de citire, care vizează domenii ale cunoașterii(Singer, și colab.).<sup>5</sup>

Pentru a citi, elevii trebuie să fie capabili să decodeze cuvintele și să înțeleagă ceea ce citesc. Cunoștințele lingvistice se dezvoltă treptat având la bază achizițiile realizate prin studierea limbii materne, pentru care **Planul-cadru în vigoare** oferă în mod firesc și corect un cadru mai generos. Totodată Planul-cadru asigură posibilitatea introducerii unui CDS la nivelul ariei curriculare Limbă și comunicare, decizia rămâne însă la latitudinea școlilor care includ sau nu în oferta curriculară un opțional în limba română, bineînțeles, după consultarea părinților și a elevilor. CDS-ul poate fi inclus în **schema orară** cu o oră/săptămână și poate susține nevoile și interesele comunității restrânse, pentru motivarea elevilor în procesul de învățare a limbii române și pentru a extinde/suplimenta numărul de ore în care se studiază această disciplină.

## 1.2. Delimitări conceptuale (Ce înseamnă competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute?)

Programele disciplinelor Comunicare în limba română (la clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a), respectiv Limba și literatura română (la clasa a III-a – a IV-a), concepute pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților sunt elaborate în conformitate cu noul model de

<sup>4</sup> Structurarea activității de învățare realizată de către specialiștii CNC (Centrul Național pentru curriculum, 2002)

<sup>5</sup> În vederea asigurării eficienței, ciclul de dezvoltare se realizează, potrivit specialiștilor CNC, în decursul a patru ani școlari, trecând din ciclul primar în cel gimnazial, ceea ce ar presupune o colaborare mult mai strânsă între învățători și profesorii care predau în clasele a V-a și a VI-a.

proiectare curriculară, centrat pe competențe. Programa are scopul de a contribui la dezvoltarea profilului de formare al elevului din ciclul primar. Astfel, până la terminarea clasei a IV-a, elevul trebuie să fie capabil să identifice fapte, emoții, opinii în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare; să exprime unele gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare formale sau nonformale de comunicare; să participe la interacțiuni verbale în contexte familiare, toate acestea presupunând utilizarea limbii române.

Învățarea limbii române se obține prin fuziunea celor patru deprinderi: receptarea și exprimarea orală, receptarea și exprimarea scrisă. Competența de *receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute* este una dintre cele patru competențe generale ale căror dezvoltare se urmărește pe parcursul claselor primare în cadrul predării disciplinelor mai sus amintite.

Această competență trebuie tratată integrat, alături de celelalte trei, **ascultarea, vorbirea și scrierea**, astfel fiind parte integrantă a procesului de însușire a limbii române ca limbă maternă. Competența de *receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute* reprezintă de fapt **competența de citire**, adică decodarea a tot ceea ce apare în format scris în limba română, indiferent de conținutul mesajului. Astfel **cititul** este un proces cognitiv complex prin care se realizează o decodare a simbolurilor cu scopul de a obține sens și înțeles. Cititorii folosesc o multitudine de strategii de lectură pentru a-i ajuta în procesul de decodare (pentru a traduce simbolurile în sunete sau în reprezentări vizuale ale vorbirii) și de înțelegere.

În prezent, cititul se face cel mai adesea de pe hârtie sau ecran, cu cuvinte imprimare folosind cerneală, toner sau text tehnoredactat, realizându-se dintr-o carte, revistă, ziar, sau de pe ecranele electronice ale calculatoarelor, televizoarelor, telefoanelor mobile. Scrisul de mână poate fi și el citit, este produs cu ajutorul unor instrumente precum creionul, pixul sau stiloul.

Demersul dezvoltării competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, este precedat de realizarea formei orale a comunicării, deci pronunția, intonația, articularea specifică limbii române ar trebui să fie deja formată, adică elevii ar trebui să fie obișnuiți cu sunetele și structurile fonetice specifice limbii pe care tocmai o învață ca limba a doua. Tot în această perioadă se realizează exerciții specifice de pregătire a procesului de însușire a citit/scrisului. Această etapă are ca termen de realizare doi ani școlari (clasa pregătitoare și clasa I), timp în care la disciplina Comunicare în limba maternă deja s-a inițiat însușirea citit-scrisului. Este cunoscut faptul că în școlile/clasele în care predarea limbii române se realizează conform programelor școlare destinate minorităților naționale, însușirea alfabetului limbii române începe abia în clasa a II-a. Acest proces este facilitat de faptul că în momentul în care la elevi este inițiat procesul de citire, ei, fiind deja cititori în limba maternă, dispun de un volum considerabil de

achiziții legate de citit-scris: sunt familiarizați cu alfabetul limbii materne, cu direcția în care se face citirea, cu semnele de punctuație, cu modul de îmbinare a literelor în cuvinte și a cuvintelor în propoziții, cunosc împărțirea textului în paragrafe. Dacă avem în vedere această situație, putem constata că predarea citit-scrisului în școlile/clasele cu predare în limbile minorităților este ușurată de faptul că majoritatea sunetelor, respectiv a literelor sunt identice în ambele limbi: în limba maternă și în limba română, cu unele excepții. Putem să exemplificăm această afirmație cu vocalele **i, o, u**, și cu consoanele **b, m, n, p, l** ș.a., care nu prezintă nici o deosebire, nici sub raport fonetic, nici sub raport grafic, în limba maternă. Există apoi o serie de sunete sau litere care prezintă deosebiri parțiale sub raport fonetic, ca de exemplu vocalele **a** sau **e** în limba română, față de limba maghiară, sau deosebiri sub raport grafic în cazul unor consoane (**ț** din limba română corespunde cu **c** din limba maghiară și **z** din limba germană, **ș** din limba română corespunde cu **s** din limba maghiară, **b** din limba română corespunde cu **v** din limba ucraineană și limba rusă, **c** din limba ucraineană și limba rusă corespunde cu **s** din limba română).

La fel ca celelalte componente ale limbii, dezvoltarea competenței de *receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute* se realizează într-un timp îndelungat, prin parcurgerea unor pași, care de fapt reprezintă diferite stadii de progres. **Metoda** utilizată în însușirea citit/scrisului este cea **fonetică, analitico-sintetică**, metodă care pune în evidență caracterul fonetic al limbii române, bazată pe corespondența dintre sunet și literă. Această viziune/abordare trasează vizibil trei etape distincte în predarea-învățarea citit-scrisului în fază inițială, și anume etapa preabecedară, etapa abecedară și cea postabecedară, cele trei etape fiind stadiile procesului de formare și dezvoltare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.

#### ***Perioada preabecedară*** (pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei întâi):

Dezvoltarea competenței se realizează prin introducerea unor elemente de bază, alături de activitățile de dezvoltare a competenței de receptare de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute/exprimare de mesaje orale în diverse situații de comunicare.

*În clasa pregătitoare* cadrul didactic va insista pe trezirea interesului copilului pentru învățarea limbii române. Activitățile din cadrul orei de Comunicare în limba română trebuie să se desfășoare sub forma jocului. Se vor căuta soluții în vederea îmbogățirii bagajului lexical al elevilor prin crearea unor situații de învățare motivante, stimulative, plăcute și agreeate de această categorie de vârstă, în așa fel încât cele învățate să poată fi utilizate și în activitățile de învățare din anii următori. Concomitent cu activitatea de formare a limbajului se pun bazele practice ale gramaticii.

Referitor la competența de citire, în clasa pregătitoare vom iniția decodarea unor mesaje scrise, simple și scurte, din universul apropiat, prin activități de căutare a unor mesaje scrise în spațiul clasei/școlii, prin descoperirea semnificației mesajelor scrise din afișe/desene, prin lectură după imagini etc.

În clasa I continuă pregătirea procesului de însușire a cititului prin exerciții de identificare/decodare a unor simboluri/etichete cu mesaje scurte și simple, exerciții de stabilire a corespondenței imagine-mesaj/text, exerciții de recunoaștere și asociere a cuvintelor scrise pe cartonașe cu imaginile lor, exerciții-joc de utilizare a imaginilor ca surse de informație etc. În perioada premergătoare acestor exerciții de decodare este recomandat să se realizeze exerciții menite să pună bazele deprinderii de citire: citirea unor cuvinte după imagini, diferențierea sunetelor, identificarea locului unui anumit sunet (la începutul cuvântului, în interiorul acestuia sau la sfârșitul cuvântului), despărțirea cuvintelor în silabe și stabilirea numărului de silabe care intră în alcătuirea cuvântului, stabilirea structurii propoziției prin identificarea numărului de cuvinte din care este compusă.

#### **Perioada abecedară** (pe parcursul clasei a doua):

În clasa a doua cititul și scrisul se învață simultan. Învățarea literei de tipar, de regulă, este urmată imediat de învățarea literei de mână. Practica a demonstrat că este bine ca însușirea literelor de tipar și a celor scrise să se realizeze într-un interval de timp foarte apropiat – în aceeași oră sau în ora imediat următoare a zilei –, aceasta fiind cea mai simplă și eficientă metodă de învățare a grafemelor, deoarece se facilitează astfel conștientizarea între sunet și literă. Acest lucru înseamnă că este bine ca însușirea fonemelor și a grafemelor corespunzătoare acestora să se predea unitar.

În această perioadă se realizează identificarea semnificației globale a unui text citit scurt, corelarea între text și ilustrația care însoțește textul, recunoașterea sunetelor și literelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maternă, și citirea în ritm propriu și cu voce tare a unui text cunoscut, de mică întindere. Exercițiile care predomină această perioadă sunt cele de citire a unor cuvinte formate dintr-o singură silabă, respectiv două sau trei silabe, citirea cuvintelor despărțite în silabe și citirea unor enunțuri scurte formate din cuvinte despărțite în silabe. Se trece treptat la citirea cuvintelor/enunțurilor/textelor de mică întindere care nu sunt despărțite în silabe. Concomitent cu exercițiile de citire se vor iniția activitățile de învățare care vizează formarea priceperilor și deprinderilor de scriere.

#### **Perioada postabecedară** (după finalizarea însușirii alfabetului):

La începutul acestei perioade li se propun elevilor spre citire texte cu un număr mai redus de cuvinte în vederea lecturării și înțelegerii lor. În clasa a treia textul pentru lectură ar trebui să

conține minimum 200 de cuvinte, iar în clasa a patra textul lecturat trebuie să depășească 350 de cuvinte. Textele propuse trebuie să îndemne elevii la memorarea unor versuri, la descoperirea personajelor literare prin lecturarea cărților din biblioteca personală, a celor împrumutate din bibliotecă sau a textelor care apar în spațiul virtual.

**În perioada postabecedară se urmărește dezvoltarea următoarelor competențe specifice:**

- desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit;
- identificarea secvențelor narrative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text;
- extragerea unor informații de detaliu din texte citite;
- formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit;
- formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia;
- manifestarea interesului pentru citirea corectă, fluentă în limba română;
- decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare;
- identificarea ideilor principale dintr-un text citit;
- formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare;
- asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii;
- extragerea dintr-un text ilustrat a unor elemente semnificative pentru a formula o opinie referitoare la mesajul citit;
- manifestarea interesului pentru lectură.

În învățarea cititului, este necesar să ținem cont de **particularitățile psihologice** ale școlărilor mici, pentru a înlesni acest traseu anevoios. Astfel nu trebuie să neglijăm următoarele aspecte:

- **câmpul de citire** (vederea periferică) al copiilor este redus ca dimensiune, se rezumă la o literă, de aceea ei vor citi cu vocale de sprijin, iar pentru a evita acest lucru, învățătorul trebuie să-i ajute să citească pe silabe, pentru a-și forma câmpul vizual de o silabă;
- elevii revin asupra fiecărui cuvânt și apoi asupra citirii cuvintelor din propoziție, pentru că întâmpină dificultăți în a sintetiza silabele în cuvânt, adică uită ce au citit anterior, dar se poate întâmpla și să aibă dificultăți de asociere a sensului cuvintelor pentru a înțelege integral enunțul, fenomen care este de înțeles, și nu necesită neapărat intervențiile reglatoare ale cadrului didactic;
- nu sesizează înțelesul cuvintelor în momentul citirii acestora, de aceea trebuie să le și explicăm. Este bine ca semantizarea să se producă într-un interval de timp premergător citirii textului, prin prezentarea cuvintelor noi, al căror înțeles este explicat prin sinonimie sau cu ajutorul unor imagini, desene etc.

După însușirea tehnicii cititului, lecturarea trebuie să devină o activitate intelectuală conștientă și automatizată. Reușita procesului de citire constă în obținerea de către elev a capacității de a extrage din modelele tipărite **trei niveluri de înțelegere a textului**.

La primul nivel (**nivelul lexical**) elevii ar trebui să stabilească conținutul semantic al cuvintelor, expresiilor întâlnite. Atingerea celui de-al doilea nivel (**structural sau gramatical**) permite identificarea relațiilor dintre cuvinte, iar al treilea nivel vizează aspectele **socio- culturale**, adică descoperirea unor atitudini, modele de comportament și relații interculturale.

Dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute are o importanță deosebită, cititul fiind un instrument al învățării, o condiție indispensabilă din perspectiva evoluției viitoare a elevilor. Randamentul școlar și prevenirea rămânerii în urmă la învățătură depind de felul în care elevii își însușesc deprinderea de a citi.

Din perspectiva formării viitorului adult, deprinderile de citire reprezintă baza necesară spre dezvoltarea competenței de comunicare, spre înțelegerea mesajului textelor literare, a dezvoltării cognitive, formativ-educative, cultural artistice, stilistice. Cititul este un important instrument al activității intelectuale, iar în viața contemporană este considerată o activitate plăcută a omului modern, deși acum există numeroase mijloacele de difuzare a culturii. Astfel, profesorul Ioan Șerdean subliniază importanța lecturii, definind lecturile ca „prilejuri unice de reflecție, de meditație, îndeamnă la introspecție, angajează valori formativ-educative, care își pun amprenta în întregul comportament al cititorului” (Șerdean, 2008, p. 141).

### ***Idei de reținut:***

1. Competența de citire este una dintre cele patru competențe generale ale căror dezvoltare se urmărește pe parcursul claselor primare.
2. Învățarea limbii române se face pe baza modelului comunicativ-funcțional.
3. Noua viziune curriculară impune proiectarea obiectivelor, conținuturilor, activităților de învățare și a metodelor de evaluare, în interacțiune, oferind calitate actului de predare-învățare.
4. Cele trei cicluri mari de învățare din învățământul obligatoriu sunt: ciclul achizițiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare și cel de observare și orientare - prezentul ghid se va focaliza pe primele două.
5. Metoda utilizată în însușirea citit/scrișului este cea fonetică, analitico-sintetică, metodă care pune în evidență caracterul fonetic al limbii române, bazată pe corespondența dintre sunet și literă.
6. În predarea-învățarea citit-scrișului distingem trei etape: perioada preabecedară, perioada abecedară și perioada postabecedară.



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

**Cuvinte/expresii cheie:** sunete, litere, grupuri de litere, alfabet, genurile substantivelor, transfer, interferență, transfer lingvistic pozitiv, transfer lingvistic negativ, alfabet latin, alfabet chirilic, limba țintă, familia de limbi, mediu lingvistic, topică, lexic, sonoritate, ritm, accent, topică.

### 2.1. Particularități legate de formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise la elevii din ciclul primar, din clase cu predare în limbile minorităților

Dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise la elevii din ciclul primar presupune identificarea cuvântului scris și înțelegerea sensului acestuia. Pentru a înțelege sensul cuvântului citit este nevoie de identificarea corectă a elementelor care alcătuiesc cuvântul, propoziția sau fraza. Paralel cu dezvoltarea lexicului, trebuie să fie asimilate pronunția și ortografia limbii române. De asemenea, este foarte important ca elevul să își însușească elementele de bază ale gramaticii limbii române.

Elevii aparținând minorităților naționale, în momentul în care încep să citească în limba română, citesc deja în limba lor maternă. Nu trebuie să uităm însă faptul că la începutul clasei a II-a aceștia încă nu sunt cititori experimentați. Ei sunt conștienți de procesul decodării literelor, știu că literele se transformă în sunete, sunt capabili să distingă cuvântul și să-l citească în cazul în care acest cuvânt este format din litere identice cu cele din limba maternă.

Specificul limbii române se poate determina la diferite niveluri ale limbii: *la nivel fonetic, la nivel morfologic și la nivel lexical*<sup>6</sup> (Zgârcibară-Bogdan, 2014).

Alfabetul actual al limbii române conține 31 de litere (26 de litere preluate din alfabetul latin și 5 caractere specifice create prin adăugarea unor diacritice), care notează minimum 33 de sunete.

<sup>6</sup> Elena Zgârcibară-Bogdan identifică elemente specifice ale limbii române pe trei nivele. La nivel fonetic limba română are vocalele caracteristice *ă* și *î*, cu corespondente în portugheză și catalană și un sistem consonantic relativ bogat, inclusiv consoana *h*. La nivel morfologic flexiunea nominală este mai bine păstrată decât în celelalte limbi romanice; româna are două categorii de articole; numeralele cardinale, între 11 și 90, au forme tipice; posedă și o flexiune verbală bogată; la nivel lexical – elementele latinești moștenite au frecvența cea mai mare; unele cuvinte latine s-au păstrat numai în română.

Cele 5 litere specifice limbii române sunt: **ă, â, î, ș și ț**, dar nu sunt singurele care pot crea greutăți în formarea priceperilor și deprinderilor de citire în limba română ca limbă nematernă.

Dintre cele șapte vocale ale alfabetului românesc: a, ă, â/î, e, i, o, u, în general, ă și â/î sunt vocalele mai greu de pronunțat/citit de către elevi. Literele î și â redau același sunet, (î/â) și în funcție de poziția lor în cuvânt ele se notează diferit: la începutul și finalul cuvântului vom folosi **î**, de exemplu: *înapoi, înghețată, început, hotărî, coborî*. În interiorul cuvintelor vom folosi **â**. De exemplu: *rând, România, cuvânt, când, vânt*. În cuvintele compuse rămâne **î** neschimbat. De exemplu: *reîncepe, reînnoi, neîncetat, neînsemnat, preaînalt, neînțeleș, bineînțeleș*.

În limba română există grupuri de litere specifice a câte două (**ce, ci, ge, gi**) sau trei litere (**che, chi, ghe, ghi**) care se pronunță:

- într-un singur sunet, dacă în aceeași silabă mai există o vocală, ca: *ceas, geam*.
- **5 litere - 4 sunete**: *ceată, geacă*; **6 litere - 5 sunete**: *geantă, ceartă* etc.
- **6 litere - 4 sunete**: *gheață, cheamă* etc.

În cazul grupurilor de litere **che, chi, ghe, ghi**, nu se pronunță niciodată trei sunete, deoarece litera **h** este doar literă ajutătoare (nu are valoare fonetică) și în nici într-un caz sunet.

Sunetele **e, i, o** și **u** pot fi vocale sau semivocale. **Semivocalele** sunt sunete intermediare între consoană și vocală, care prezintă trăsăturile ambelor. Formulată altfel, ele nu sunt nici consoane, nici vocale. De exemplu **i** în cuvântul *iarnă*, **e** în cuvântul *seară* etc.

Elevii trebuie să cunoască și pronunția corectă a lui **i final**, a fonetic (școli, elevi, studenți etc).

Diftongii și triftongii de asemenea sunt specifici limbii române, dar există și în alte limbi de origine latină și nu numai. O semivocală cu o vocală formează un diftong (**soare, broască, cuib, iute, fier, miel, stea, bea** etc.).

Triftongul este **grupul de sunete** alcătuit dintr-o vocală și două semivocale pronunțate **într-o singură silabă**: **inimioară, beau, vreau, creioane, lupoaică** etc.

Verbul **a fi** la modul indicativ se scrie **este/ești**, dar se pronunță **ieste/iești**. În cazul acesta **e** are valoare fonetică de diftong și notează două sunete.

Fără formarea auzului fonematic și fără o pronunție corectă a cuvintelor nu se pot însuși deprinderile de citire și scriere. Competențele de citire și de scriere depind în mare măsură de pronunțarea corectă a sunetelor.

**Accentul** este important din punct de vedere al înțelegerii textului citit. Accentul reprezintă pronunțarea mai intensă, mai accentuată sau pe un ton mai înalt a unei silabe dintr-un cuvânt. În limba română accentul este mobil. Poate să cadă pe oricare dintre componentele/silabele cuvântului. În limba română sunt cuvinte cu sensuri diferite care se scriu identic, dar se accentuează diferit.

Exemplu: veselă - veselă. Prima formă este un adjectiv și înseamnă bucuroasă, iar a doua este un substantiv comun și numește diferite ustensile de bucătărie.

O altă particularitate a limbii române este **genul substantivului** și existența a trei genuri: **feminin, masculin și neutru**.

Substantivele de genul feminin se numără cu forma *o* și *două*, iar cele de genul masculin cu forma *un* și *doi*. Substantivele de genul neutru pot fi numărate cu forma *un* și *două* și se comportă ca o combinație a celorlalte două categorii (un creion - două creioane, un pat - două paturi). Substantivele abstracte, numele de stări, de acțiuni sau cele formate din adjective colective (mult, mulțime) sunt substantive la genul neutru.

Lectura expresivă implică **citirea** corectă, cu respectarea principiilor **pronunției literare** și este foarte importantă pentru înțelegerea textului citit.

## **2.2. Influența experiențelor lingvistice în utilizarea limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer, interferență), vizând competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea)**

În procesul de învățare/însușire a unei limbi, alta decât limba maternă, apare **transferul**, ca fenomen lingvistic. *Transferul de limbă* constă în aplicarea caracteristicilor lingvistice de la o limbă – de obicei limba maternă, în special în faza inițială a învățării celei de-a doua limbi – la alta. Transferul de limbă se produce de către un vorbitor bilingv sau multilingv. El poate avea loc în ambele limbi în achiziționarea unui *bilingvism simultan* (când se învață două limbi de la naștere) sau de la un vorbitor de limbă maternă matur care învață o a doua limbă. Învățarea unei a doua limbi este o situație mult mai interesantă în cazul în care este vorba de un copil de vârstă școlară mică – acesta nefiind încă un vorbitor matur al limbii lui materne, dar una din limbile vorbite este dominantă.

**Transferul lingvistic** poate fi **pozitiv** atunci când fenomenele din limba maternă și limba nematernă sau limba țintă sunt identice, aproape identice sau cel puțin asemănătoare. Vorbim de o producție corectă a limbajului în cazul în care aceasta este în conformitate cu exprimări acceptabile din punct de vedere al vorbitorilor nativi ai limbii respective.

Dacă vorbim despre diferențe mari între fenomene în cele două limbi, maternă și nematernă, se ajunge la **transfer negativ**, ceea ce apare și sub denumirea de **interferență**. Interferența are

efecte negative la nivelul formării/dezvoltării priceperilor și deprinderilor care vizează competențele învățării/însușirii limbii nematerne.

Din punct de vedere al persoanei care învață o limbă nematernă sau străină, transferul se realizează în două forme: *inconștient* sau *spontan*, adică independent de voința persoanei-țintă, respectiv *conștient* sau *intenționat*, determinat de voința persoanei care învață. Transferul inconștient sau spontan se manifestă în special în faza inițială a însușirii unei limbi, etapă în care procesul de învățare este influențat puternic de limba maternă. Dacă persoana care învață progresa în însușirea limbii nematerne sau străine în așa fel încât reușește să se detașeze de limba maternă, vorbim de un transfer intenționat sau conștient. Este de reținut că, pe când transferul inconștient poate fi de două feluri: pozitiv sau negativ (interferență), transferul conștient este întotdeauna pozitiv.

Printre valorile aduse cu ei la vârsta la care începe școlaritatea, copiii au formate deja o serie de priceperi și deprinderi de comunicare în limba lor maternă. Acestea le permit să se facă înțeleși, respectiv să înțeleagă ceea ce se întâmplă în cadrul grupului/a comunității din care fac parte. Achizițiile lor lingvistice în limba maternă vor influența procesul de învățare a limbii nematerne, fie facilitându-l, fie îngreunându-l.

În momentul în care începe etapa abecedară – în cazul claselor cu predare în limbile minorităților, acesta fiind în prima parte a clasei a II-a –, elevii cunosc deja alfabetul limbii materne. Dat fiind faptul că o serie de litere din limba nematernă – care urmează să fie învățată – sunt identice cu cele din limba maternă, asimilarea lor nu va constitui o problemă pentru elevi. Achizițiile elevilor în domeniul deprinderilor grafice se transferă din limba maternă în limba română. Același fenomen – transferul – se întâmplă și la nivelul competențelor gramaticale, la lexic și la vocabular.

O problemă aparte reprezintă învățarea alfabetului limbii române – literele latine – de către elevii aparținând minorităților al căror alfabet este chirilic (ucraineni, sârbi, ruși). Însușirea literelor alfabetului latin este, în acest caz, mai dificil, procesul fiind îngreunat prin faptul că utilizarea celor două alfabete se va produce concomitent.

În procesul de învățare a limbii române ca limbă nematernă paralel cu transferul intervin și elemente perturbatoare. Este vorba de o serie de achiziții lingvistice, priceperi, deprinderi existente la micii școlari care au fost constituite în cadrul studierii limbii materne. Acestea pot afecta procesul de învățare a limbii țintă, deoarece elevii vor utiliza reguli și obișnuințe din limba maternă și le vor aplica asupra materialului lingvistic al nematernei.

### Exemple pentru fenomenul de interferență:

- a. În limba română accentul este mobil, ceea ce înseamnă că poate să cadă pe prima (ex. masă, casă, iepure, veveriță), a doua (ex. lelea, copil, profesor, aprilie), a treia (ex. muncitor, inginer, diamant, bucurie) sau chiar a patra silabă a cuvântului (ex. alișveriş). În limba maghiară accentul, de regulă, cade pe prima silabă. Prin urmare în faza inițială a învățării limbii române elevii din clase cu predare integrală în limba maghiară vor accentua cuvintele limbii române pe prima silabă. În vederea conștientizării mobilității accentuării cuvintelor se propun exerciții de diverse tipuri.<sup>7</sup> Acestea vizează, deopotrivă, competențele de ascultare, vorbire, citire și scriere.
- b. În limbile germană, maghiară și ucraineană nu există vocalele **ă** și **î** (**â**). Pentru elevii care au aceste limbi ca limbă maternă pronunția vocalelor menționate reprezintă o dificultate pe plan fonetic. În faza inițială a învățării limbii române este frecventă înlocuirea vocalelor cu cele existente în limba maternă a elevilor: **ă** cu **e**, **é** sau **ö** (în maghiară)<sup>8</sup>, respectiv **î** / **â** cu **i** sau cu **ü** (în germană și maghiară).

Cadrul didactic de la clasă trebuie să fie conștient privind durata în timp a procesului de obținere a rezultatelor așteptate atât în privința conștientizării mobilității accentuării cuvintelor în limba română, cât și în cea a pronunției vocalelor **ă** și **î** (**â**), specifice limbii române. Exercițiile repetate de ascultare și vorbire (care se produc în faza inițială a învățării limbii și vizează în mod cert competența de citire), respectiv elaborarea materialelor lingvistice, dacă ele sunt diversificate, interesante și stimulative pentru elevi, pot duce – mai devreme sau mai târziu – la obținerea rezultatelor scontate.

Nu putem trece cu vederea peste faptul că în limba maghiară nu există noțiunea de genuri ale substantivelor. Acest fapt influențează formarea pluralului substantivelor. Dacă în limba maghiară acest proces este relativ simplu, prin adăugarea consoanei **-k** (ex. iskola/școală – iskolák/școli, gyermek/copil – gyermekek/copii), în limba română pluralul substantivelor se formează în diferite moduri, fiind **marcat prin desinențe**:

<sup>7</sup> *Corneliu Crăciun* propune exerciții de ascultare, participări la dialoguri, integrarea aceluiași cuvânt în contexte diferite și învățarea unor cântece în limba română. Însușirea accentuării corecte se realizează prin ascultare și elaborare de text. Trebuie evitate situațiile în care operarea pe cuvinte independente devine o activitate plictisitoare pentru elevi, deci ineficientă.

<sup>8</sup> *Crăciun* dezvoltă ideea exemplelor privind pronunția vocalei **ă** prin asemănarea acesteia cu **e** (-et, -el) din limba germană, și vorbește de dificultăți mai mari în cazul pronunțării vocalei **î/â** la mai toate minoritățile (cu excepția celei ruse), unde soluțiile la care se ajunge prin pronunțarea acesteia sunt, după palatale, aproape de **i** (ex. căte – chite, gândesc- ghindesc), iar după labiale aproape de **u** (ex. până- pună, sau mânz – munz).

Au dificultăți în pronunțarea cuvintelor cu **ă**, **î** și **x** și elevii care au limba maternă tătară. Elevii care au limba maternă sârbă vor întâmpina greutăți la pronunțarea diftongului **oa**, care în limba lor maternă nu există (ex. sore în loc de soare). La vorbitorii care au limba maternă maghiară în ambele cazuri se poate observa pronunția vocalei **ü** n locul lui **î** (câte – cüte, gândesc, respectiv mânz – münz). În cazul vocalei **ă** se poate observa pronunțarea în locul ei a vocalei **ö** din limba maghiară (ex. către – cötre, să – sö, sârbătoare – sörbötoare). [n.a.]

La **masculin** – desinența - **i**: *lup - lupi, munte – munți*; defective: *arici, pui*.

La **feminin** – desinența - **e** : *casă – case, tablă – table*; desinența - **i**: *mână – mâini*; desinența - **le**: *stea – stele*.

La **neutru**: desinența - **e**: *picior - picioare, număr - numere*; - **uri**: *tablou – tablouri, lucru – lucruri, radio – radiouri*.

Unele dintre cele mai frecvente dificultăți pe care le întâmpină elevii care au limba maternă maghiară se produc la formarea pluralului substantivelor, tocmai datorită lipsei noțiunii de gen din limba maternă.<sup>9</sup>

Deosebirile dintre limba ucraineană (din familia limbilor slave), respectiv limba română (din familia limbilor romanice) se manifestă la toate nivelurile limbii – fonetic, morfologic, sintactic și lexical – ducând la posibile greșeli tipice ale vorbitorilor nativi ucraineni în limba română.

La nivel fonetic deosebirea cea mai mare este dată de alfabetul român bazat pe litere latine în comparație cu alfabetul limbilor slave (ucraineană, rusă, sârbă), bazat pe litere slave/chirilice.

Elevii care învață ambele alfabete se confruntă cu nevoia recunoașterii literelor și sunetelor corespunzătoare atât în limba română cât și în limba maternă ucraineană, ceea ce duce la confuzii, la fenomene de transfer și interferență.

În limba română sunetului *b* îi corespunde semnul grafic „b”, lui *c* îi corespunde semnul grafic „c”, în timp ce aceste litere în limba ucraineană și în limba rusă redau sunetele: „v”, respectiv „s”. Litera „h” din limba română redă în ucraineană sunetul „n”.

Aparatul fonator al vorbitorilor nativi de limbă ucraineană este folosit diferit față de cel al vorbitorilor nativi de limba română. Astfel, ucrainenii nu pot pronunța la fel ca românii sunetele vocale: *ă* și *î*. De la nivelul învățământului primar sau chiar preșcolar trebuie inițiate din această cauză exerciții fonetice de articulare și pronunțare corectă a acestor sunete.

Din interferența celor două sisteme alfabetice apar în vorbirea și scrierea copiilor ucraineni greșeli tipice de genul:

- scrierea literelor dintr-un alfabet în altul invers: „să ducă” devine „să gucă” sau ”masă” scris „macă”;
- citirea unor litere în limba română cum se citesc ele în limba ucraineană;
- unele cuvinte ca „morcov”, „mov” – devin „morcou”, „mou”.

Fenomenul se explică prin diferența de aparat fonator al vorbitorilor de limba română, predispus la sunete finale de cuvânt – consoană dură (v) specific regulilor fonetice de transformare

<sup>9</sup> Exemplele pe care le dă *Crăciun* în acest sens sunt substantivele de diferite genuri, dar care se termină în vocala e: la genul masculin: frate, perete, pește, sau la genul feminin: carte, pasăre, sanie. După modelul acestora, elevii vor forma de multe ori greșit pluralul: ex. o frate, o câine, o pește.

a limbii latine în limba română, care presupune căderea silabei sau a terminațiilor finale din cuvintele latinești. Limba ucraineană se caracterizează prin finaluri moi de cuvinte, marcate în pronunție de sunetele vocalice (u, în cazul de față).

Tot la nivel fonetic se face confuzia **ă – e**, **ă – î**, de exemplu: „a bătut vântul și nu mi-am luat fâșul” devine: „a betut ventul și nu mi-am luat feșul”, „pâine” devine „peine” și confuzia **e – ă** „câinele nu vrea să mănânce” devine „câinele nu vrea să mănâncă (formulă întâlnită și la vorbitorii de limbă maghiară maternă).

- transformarea vocalei plenisone **e** în diftongul **ea** de exemplu: „să plece” devine „să pleacă” sau „să meargă” devine „să merge” (formulă întâlnită și la vorbitorii de limbă maghiară maternă).

Cauzele posibile ale acestui fenomen ar fi neperceperea diferenței de persoană, timp sau mod verbal din limba română în paradigma de prezent a conjunctivului (eu să merg, tu să mergi, el, ea să meargă, noi să mergem, voi să mergeți, ei, ele să meargă) care nu corespunde timpului verbal și formelor verbale din limba maternă.

*Alte exemple de diferențe dintre noțiuni gramaticale din limba română și alte limbi ale minorităților naționale din România:*

- În limba română timpul narativ este perfectul compus, în timp ce în limba germană este imperfectul;
- În limba română numeralele se scriu în două sau mai multe cuvinte (o sută, trei mii cinci sute, trei mii cinci sute cinci zeci), pe când în maghiară se scriu, de regulă, într-un singur cuvânt;
- În limba română, pronumele personal are două forme la dativ și acuzativ, accentuate și neaccentuate, în limba germană există o singură formă;
- În limba română articolul hotărât este enclitic, atașat la sfârșitul substantivului. În limba tătarească nu există articol<sup>10</sup>.

*Aspecte importante legate de fenomenul de transfer în perioada abecedară, de care trebuie să se țină cont:*

- Este recomandat în perioada abecedară ca structura lecțiilor să aibă aceeași construcție ca în cazul limbii materne, pornind de la recunoașterea raportului dintre literă de tipar și sunet, formarea de cuvinte cu ajutorul lor, apoi trecerea la exercițiile de citire;
- În privința repartizării predării sunetelor și literelor, transferul ne poate fi de real folos dacă la început se operează cu sunetele/literele identice în cele două limbi, cea maternă

<sup>10</sup> Crăciun aduce și alte exemple din limba tătarească (Dobrogea), și anume faptul că verbele de regulă stau la sfârșitul propozițiilor, iar unele pronume și prepoziții stau la sfârșitul substantivelor.

și cea nematernă, și doar după învățarea lor se trece la cele care se deosebesc parțial sub raport fonetic sau grafic, iar mai apoi, în faza finală, se predau cele specifice limbii nematerne;

- Odată cu însușirea citit-scrisului trebuie să transmitem și unele noțiuni gramaticale, fără să le definim pe acestea<sup>11</sup>.

*Aspecte importante legate de interferență în perioada abecedară, de care trebuie să se țină cont:*

- Acordarea importanței necesare literelor unde deosebirile sunt foarte mici (ș, e, a etc.), deoarece, datorită interferenței, elevii își pot forma deprinderi greșite;
- O atenție deosebită acordată predării diftongilor, triftongilor, a semivocalei **i** și a grupurilor de litere ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi, deoarece pericolul interferenței este ridicat în cazul acestora.

### **2.3. Dificultăți întâmpinate în procesul de predare-învățare a limbii române la ciclul primar (lipsa mediului lingvistic și a contactului cu limba română, lexic redus, sonoritate, ritm, accent, topică diferite față de limba maternă), vizând competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute**

După cum cunoaștem, însușirea limbii române – inclusiv a dezvoltării competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise - de către minorități - pune probleme evidente, motivele acestor dificultăți fiind variate, chiar diferite de la caz la caz. Un punct de pornire important este minoritatea căreia îi aparține elevul. Luând în calcul **fenomenul bilingvismului**, respectiv capacitatea unei persoane de a utiliza două sisteme lingvistice diferite, putem sublinia **importanța familiei de limbi** căreia îi aparține limba maternă a elevului.<sup>12</sup> Concret, *limbile sunt clasificate pe baza criteriului tipologic și al celui genealogic.*

**Criteriul tipologic** împarte limbile în patru grupe: izolante, aglutinante, flexionare și incorporante. **Limbile izolante** (chineza, tibetana, birmana, vietnameza etc.) sunt caracterizate prin absența declinării și conjugării, enunțurile sunt alcătuite dintr-o succesiune de radicali lexicali, iar în

<sup>11</sup> *Alexandru Tótharsányi* face referiri la scrierea numelor proprii cu literă mare și în limba română, reguli elementare de despărțiri ale cuvintelor în silabe, respectiv la faptul că majoritatea semnelor de punctuație au același rol în diferitele limbi.

<sup>12</sup> *Corneliu Crăciun* face referire la faptul că, problemele puse de însușire a limbii sunt ne semnificative în cazul în care limba maternă aparține aceleiași familii din care face parte limba română, iar în cazul în care limba maternă aparține altei familii, problemele întâmpinate vor fi mai accentuate.



realizarea comunicării intră mijloacele non-flexionale (topica, intonația, prepozițiile și conjuncțiile). În **clasa limbilor aglutinante** intră limbi care genealogic fac parte din familii diferite (turca otomană, tătara din familia limbilor turcice, maghiara din familia limbilor ugro-finice). În cazul acestora nu există declinare, alternanțe fonice în interiorul radicalului, iar categoriile gramaticale (gen, număr, persoană, timp) sunt exprimate prin adăugarea unor elemente specializate la elementul radical nemodificat, iar prefixele și sufixele au aceeași valoare și aceeași categorie gramaticală. Limba română este o **limbă flexionară**, îmbinând elemente de natură sintetică și analitică. Caracteristica limbilor flexionare este flexiunea nominală sau verbală, schimbarea formei cuvântului în timpul comunicării, iar astfel radicalul lexical va fi afectat. În limba germană, rusă, raporturile semantic-gramaticale se realizează cu ajutorul desinențelor și afixelor, iar la limba engleză prin articole, prepoziții, verbe modale, topică. **Limbile încorporante** sunt vorbite în afara Europei (Africa, Siberia, America-amerindienii).

*Criteriul genealogic* are la bază înrudirea dintre limbi, astfel **grupului germanic** îi aparține limba germană, engleza, daneza, suedeza. Limba rusă, ucraineană, cehă, slovacă, poloneză, sârbă, bulgară **aparține grupului slav**, iar limba maghiară, alături de finlandeză, estonă, laponă etc. **grupului fino-ugric**. Din **grupul turcic (uralo-altaic)** intră turca otomană și tătara.

*Limba română* face parte din **grupul limbilor romanice sau neolatine** alături de franceză, spaniolă, italiană, portugheză etc. Fiind singura limbă desprinsă din latină utilizată în spațiul est-european, nu se înrudește cu niciuna dintre limbile minorităților care apar datorită poziției geografice a României. Datorită acestui fapt este o limbă mai greu accesibilă celor care vorbesc o limbă diferită de limba maternă. În ciuda acestora, în activitatea de dezvoltare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute este perceput ca factor facilitator faptul că în limba română se folosesc literele alfabetului latin, litere utilizate de către largă majoritate a limbilor mai mari ale Europei. Cele mai multe dintre ele adaugă semne diacritice sau caractere speciale, fenomen întâlnit și în cazul limbii române. Limbile bulgară, sârbă, macedoneană, belarusă, ucraineană și rusă folosesc alfabetul chirilic. Greaca este, în prezent, singura limbă care folosește alfabetul grecesc. În mod similar, la granița dintre Europa și Asia, limbile georgiană și armeană, sunt scrise cu propriul lor alfabet. În cazul în care o anumită minoritate din România folosește un alt alfabet decât cel latin, decodarea literelor/cuvintelor/textelor va fi mai greoaie.

În procesul dezvoltării competenței de citire o deosebită importanță o are cunoașterea limbii standard. Raportarea la limba standard asigură cunoașterea sistemului gramatical însușit până la demararea procesului în mod intuitiv, precum și funcționalitatea mecanismelor de funcționare.



UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale  
2014-2020

## **Limba literară actuală este principalul obiectiv al studiului limbii române și la nivelul competenței de citire.**

În debutul procesului de însușire a citirii de către elevii care aparțin unei minorități, ei deja ar trebui să stăpânească într-o formă inițială aspectul vorbit al limbii române, datorită parcurgerii perioadei de formare a deprinderilor de receptare a mesajului oral, precum și cea de exprimare orală, deci, în principiu, procesul poate fi influențat de mai mulți factori în sensul de stimulare sau de îngreunare a acestuia. În acest caz **mediul lingvistic** al elevului are un rol important, nu putem neglija efectul său asupra absorbției limbii, fiind o cheie importantă pentru dobândirea limbajului. La rândul său, limbajul îi ajută pe copii să-și extindă cunoștințele despre lume. Lumea și limba, cunoștințele despre acestea sunt strâns legate între ele. Elevul care este înconjurat de prieteni, colegi, un mediu social dominant vorbitor de limbă română, va avea acces facil spre limbă, atât în forma ei orală, cât și în cea scrisă. Elevul care nu regăsește în mediul său elementele amintite, va avea mai puține căi de acces la învățarea cititului în limba română. Dacă în mediul lui de viață nu există inscripții, cărți etc. în limba română, el va fi mai puțin motivat să își însușească acest proces, pentru că nu vede utilitatea acestuia. Putem afirma prin urmare, că mediul de limbă, tipul comunității în care trăiește elevul, influențează stăpânirea limbii nematerne.

De asemenea, un elev care intră în contact cu limba română doar prin intermediul școlii, nu va fi stimulat în folosirea utilă a **mediului lingvistic virtual**, care poate fi un element esențial pentru elevul zilelor noastre. Utilizarea resurselor electronice și a mijloacelor de comunicare pe internet, manualele electronice, concepute pentru manipularea diferitelor aspecte ale limbii, pot ajuta în dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, într-un mod considerabil. Este necesară intervenția benefică a cadrului didactic, respectiv a părinților pentru a evita eventualele capcane provenite din mediul virtual. La școală, în clasă (în scopuri educaționale) se pot crea situații de dezvoltare a competenței de citire în mediul virtual, artificial. Acestea sunt facilități oferite de dezvoltarea tehnologică și economică oglindită și în mediul școlar, oferind sprijin în informare și documentare în cadrul rețelelor electronice, folosind mijloace tehnologice comune. În învățământul modern sarcina care îi revine școlii este și formarea unei personalități multiculturale, capabile să se desfășoare în lumea modernă, iar acest lucru este condiționat și de nivelul de dezvoltare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute. În acest sens, pentru a trezi și a menține interesul elevilor pentru limba română, trebuie valorificate toate oportunitățile pentru a ridica procesul educațional la un nivel calitativ nou. Pentru a revitaliza activitățile cu elevii în clasă, profesorii trebuie să implementeze o abordare nouă, de actualitate.

Inițierea predării citit-scrisului în limba română oferă noi posibilități de însușire a limbii. Copilul conștientizează limba prin citit-scris. Pe această cale se dezvoltă interesul copiilor pentru limbă și comunicarea în această limbă, datorită unor noi posibilități de accesare a informațiilor.

Formarea competenței de citire, temele și conținuturile abordate deschid lumea din jurul copiilor, iar lectura individuală oferă posibilitatea de accesare a unei lumi fascinante, în diferite domenii de interes. Copilul care este înconjurat de surse de lectură corespunzătoare vârstei își va îmbogăți **vocabularul** fără a depune efort, doar prin citire, prin discutarea și exersarea informațiilor din text. Perceperea noilor informații va deveni mult mai ușoară, pentru că receptarea acestora se va produce pe căi multiple. Problema lexicului redus poate fi soluționată, deoarece elevii își vor însuși mult mai multe cuvinte, vor avea acces la limba standard prin lecturi de calitate. În lipsa acestei activități elevii au acces la mai puține surse de însușire a limbii, vor fi stimulați mai puțin, iar lipsa stimulilor va conduce la un lexic redus, scăzând posibilitățile de dezvoltare a limbajului. Un vocabular limitat ar putea fi un impediment în înțelegerea textului citit. În cazul competenței de comprehensiune, contextul din care se pot deduce multe informații este un ajutor real pe lângă folosirea vocabularului, a dicționarului. De asemenea, este de amintit faptul că citirea facilitează însușirea limbii literare, rezultatul fiind inițierea unui proces de perfecționare a limbajului și a asigurării corectitudinii acestuia.

Dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute are ca rezultat și însușirea topicii limbii române. După cum știm, **topica** se ocupă cu ordinea cuvintelor în propoziție sau în frază. În vorbire, ordinea cuvintelor în propoziție după funcțiile lor sintactice nu este fixă. În mod obișnuit, ordinea cuvintelor în propoziție este: *subiect + atribut + predicat + complement (+ atribut)*. Exemplu: *Copiii cumiți învață într-o școală frumoasă*).

Se observă că subiectul, împreună cu atributele care îl determină, formează o grupă – cea a subiectului (copiii cumiți) –, iar predicatul, cu toate complementele care îl determină, inclusiv atributele, formează altă grupă – cea a predicatului (*învață într-o școală frumoasă*). Când vorbitorul reliefează o acțiune, primul loc în propoziție îl ocupă predicatul (*Învață copiii cumiți într-o școală frumoasă?*), iar dacă insistă asupra timpului sau locului acțiunii, primul loc îl ocupă complementul (*Într-o școală frumoasă învață copiii cumiți*). Prin citire este exersată topica limbii române, sunt întâlnite multe exemple practice de construcție a propoziției, astfel ajungându-se la un nivel mai înalt de utilizare a limbii. Lipsa exercițiului rezultă o topică neadecvată, stâlcită, inacceptabilă în utilizarea limbii. Acest fapt se datorează diferențelor dintre topica limbii române și a celei materne. De multe ori, topica limbii materne este preluată și transpusă în limba română, fapt ce are ca rezultat o propoziție sau o frază necorespunzătoare topicii limbii române. Se pot întâlni și cazuri în

care mesajul este distorsionat, nu reflectă intenția emițătorului. Se poate ajunge chiar și la situații în care apar neînțelegeri din această cauză, deși mai sunt și alte limbi materne în care topica funcționează pe același principiu.

O condiție esențială în realizarea cu succes a procesului de citire și scriere în limba română, este dezvoltarea auzului fonematic, introducerea sunetelor specifice limbii române, folosirea în vorbire a pauzelor și a accentului. Această activitate începe încă de la clasa pregătitoare, când dascălul trebuie să depisteze și să îndrepte greșelile de pronunție ale școlărilor mici, și se desfășoară chiar și mai târziu. În aceste condiții, cadrul didactic trebuie să fie un model, să se exprime clar și corect din punct de vedere gramatical și expresiv, să dea dovadă de multă răbdare și tact în exersare. În etapa de inițiere a formării competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, cititul cu voce tare are multiple beneficii. Astfel, citirea realizată de către profesor sau de către un coleg mai experimentat în acest proces, poate servi ca model în ce privește **sonoritatea, ritmul, accentul** adecvat citirii. Elevul care încearcă să copieze un model corect va prelua aceste elemente, și astfel le va integra în propriul său proces de citire. Când elevul citește cu voce tare sesizează și eventualele diferențe care apar între citirea model și citirea realizată de către el. Oferirea unui model corect, demn de urmat, precum și formarea unei atitudini pedagogice responsabile, care să aibă o atitudine creativă la aceste fenomene, este responsabilitatea profesorului. Modul de raportare al profesorului la aceste dificultăți este determinant, căci poate rezulta atât o atmosferă puternic motivantă, cât și o atitudine de frustrare. O raportare corespunzătoare reprezintă o condiție a muncii eficiente în acest domeniu. Tendința perfecționistă de corectare permanentă, imediată a greșelilor, poate induce o atitudine anxioasă față de limba în curs de însușire. O corectare inconsecventă și neadecvată poate determina chiar fixarea unor forme greșite, astfel reprezentând o atitudine inacceptabilă din punct de vedere profesional. Formarea unui mod de relaționare corespunzător și eficient presupune o conduită didactică asumată, bazată pe cunoștințe temeinice de limbă și de predare a limbii, cât și pe o raportare empatică vizavi de elevi.

### ***Idei de reținut:***

1. Limba română este o limbă fonetică (cum se pronunță, așa se scrie).
2. Sunetele ă și î/â sunt specifice, ele fiind particularități ale limbii române.
3. Accentul în limba română este mobil și poate să cadă pe oricare dintre silabele componente ale cuvântului (nu există reguli fixe în privința accentuării).
4. Există genul neutru (față de majoritatea limbilor latine, care nu îl au).

5. Transferul lingvistic pozitiv are loc atunci când structura sau elementul gramatical este același în ambele limbi. În acest caz rezultatul este corect.
6. Transferul lingvistic negativ (interferența) are loc atunci când structura gramaticală este diferită de la o limbă la alta. Rezultatul în acest caz încalcă prevederile lingvistice în limba maternă (limba țintă).
7. Un punct de pornire important este minoritatea căreia îi aparține elevul.
8. Limba română este o limbă latină, fiind singura limbă din sud-estul Europei care face parte din familia limbilor italice (latine), astfel nu se înrudește cu limbile vorbite de minoritățile etnice care trăiesc pe teritoriul României.
9. Limba literară actuală este principalul obiectiv al studiului limbii române și la nivelul competenței de citire.
10. Mediul lingvistic, lexicul, topica, sonoritatea, ritmul, accentul au un rol important în învățarea limbii.

### 3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE

**Cuvinte/expresii cheie:** citire, lectură, tipuri de lectură, text literar, text nonliterar, opere epice, opere lirice, formă de organizare, randament/eficiență, activitate frontală, activitate pe grupe, activitate independentă, munca simultană, gruparea claselor, citire cu voce tare/citire în gând, tipurile de lecții, jocuri

#### 3.1. Procesul de lectură (caracteristicile textelor, tipuri de lectură, tipuri de lecturare)

În ultimele două decenii – de la începutul secolului XXI – școala, ca principal factor în procesul de determinare a individului ca potențial viitor cititor s-a confruntat – și continuă să se confrunte – cu o serie de provocări care se datorează transformărilor pe care le-a cunoscut și trăit societatea modernă la începutul unei veritabile ere virtuale. Transformările au marcat semnificativ obiceiurile legate de lectură a ultimelor generații.

„Profesorul are de luptat cu interesul redus față de lectură, aflată în concurență cu mass – media și internetul... Fără a minimaliza importanța mijloacelor moderne de informare, profesorul are datoria de a apropia elevii de carte de la vârstele mici, dar nu obligându-i să citească, ci trezindu-le interesul pentru această activitate intelectuală”, notau V. Molan și M. Bizdună (2006).

Importanța lecturii este actuală, evidentă, și este evidențiată din ce în ce mai mult de rezultatele obținute la evaluările interne și internaționale ale ultimelor două decenii, obținute de elevii din România.

Potrivit *Strategiei naționale de învățare pe tot parcursul vieții pentru perioada 2015-2020*<sup>13</sup>, la începutul secolului XXI România se confrunta cu o serie de provocări privind părăsirea timpurie a școlii și calitatea scăzută a educației. Rezultatele evaluărilor internaționale ale elevilor la care a participat România (PISA, TIMSS) au indicat neajunsuri considerabile în ceea ce privește formarea

<sup>13</sup> În *Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții, 2015-2020*, aprobat prin Hotărârea Guvernului României nr. 418/2015, găsim referiri la rezultatele obținute de elevi la evaluările internaționale la care a participat România. Neajunsurile identificate în urma acestora, conform documentului, duc la acumularea de competențe de bază cognitive și socio-emoționale insuficiente. Nu au existat date concrete furnizate de anchete privind competențele socioemoționale pentru România.

de competențe cognitive<sup>14</sup>. Rezultatele unui studiu național de literație au confirmat neajunsurile identificate de evaluările internaționale<sup>15</sup>. Analizele specialiștilor în educație au evidențiat în măsură din ce în ce mai mare analfabetismul funcțional, ca un motiv principal în privința rezultatelor slabe la examenele finale ale ciclului gimnazial și cel liceal. Există și opinii potrivit cărora rezultatele de la evaluările naționale din ciclul primar – la finele claselor a II-a și a IV-a – se reiau practic la evaluările din ciclul gimnazial, respectiv la cele internaționale.<sup>16</sup>

Programele școlare care vizează disciplinele Comunicare în limba română, respectiv Limba și literatura română pentru școlile/clasele cu predare în limbile minorităților acordă o atenție sporită procesului de formare a competenței de receptare a mesajelor scrise – citirea – încă din clasa pregătitoare, unde aceasta apare în formă incipientă.<sup>17</sup>

Modelul comunicativ-funcțional al disciplinei (Comunicare în limba română în clasa pregătitoare, I. și a II-a, respectiv Limba și literatura română în clasele a III-a și a IV-a, pentru școli/clase cu predare în limbile minorităților naționale) reliefează lectura ca act de comunicare și, în același timp, ca act de cunoaștere.

Programa școlară de Limba și literatura română pentru clasele a III-a și a IV-a cu predare în limbile minorităților are un caracter concentric, în sensul valorificării competențelor specifice formate în anul/anii anteriori de studiu și pentru a favoriza fenomenul de transfer în învățare.

Competențele specifice sunt derivate din competențele generale. În cazul competenței de receptare a mesajelor scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea), ele sunt următoarele:

Tabelul 1. Competențe specifice – citire

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit;</li> <li>- Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text;</li> <li>- Extragerea unor informații de detaliu din texte citite;</li> <li>- Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit;</li> <li>- Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia;</li> <li>- Manifestarea interesului pentru citirea corectă, fluentă în limba română.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare;</li> <li>- Identificarea ideilor principale dintr-un text citit;</li> <li>- Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare;</li> <li>- Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii;</li> <li>- Extragerea dintr-un text ilustrat a unor elemente semnificative pentru a formula o opinie referitoare la mesajul citit;</li> <li>- Manifestarea interesului pentru lectură.</li> </ul>

<sup>14</sup> Câteva date: Rezultatele evaluărilor PISA din 2018 arată că, în medie, procentul de **analfabetism funcțional** a urcat de la 38,5% în 2015 la **44% în 2018**, marcând o creștere de 5%. Rezultatele evaluărilor PISA din 2012 au relevat la citire/lectură un procent de analfabetism funcțional de 37,3. Următoarele evaluări au marcat înrăutățiri ale situației: 38,7% în 2015, respectiv 39,9% în 2018.

<sup>15</sup> Ultimul studiu național de literație a fost realizat de Platforma Digitală pentru Îmbunătățirea Performanțelor Școlare (BRIO) în anul 2022 și arată că 42% dintre elevii din România nu pot interpreta o informație și nu pot avea propriile idei.

<sup>16</sup> În opinia lui Mircea Miclea, rezultatele evaluărilor PISA din 2018 reflectau rezultatele obținute cu 7 ani înainte acestea de elevii claselor primare la Evaluările Naționale la finele claselor a II-a și a IV-a.

<sup>17</sup> În programa de Comunicare în limba română pentru clasa pregătitoare pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților, apare următoarea competență specifică, vizând competența de citire: ” *Manifestarea curiozității pentru decodarea unor mesaje scrise simple și scurte din universul apropiat* ”.

Nu se poate trece cu vederea asupra faptului că, pe când în programa clasei a III-a apare manifestarea interesului pentru citirea corectă, fluentă în limba română, în clasa a IV-a competența specifică este manifestarea interesului pentru lectură.

Alina Pamfil (2008) propune stabilirea unor diferențe conceptuale între termenii *citire* și *lectură*. Citirea ar însemna, potrivit acestei concepții, cunoașterea sunetelor și a literelor corespondente acestora și decodarea lor, respectiv decodarea silabelor și a cuvintelor. Acest proces se realizează în ciclul de achiziții fundamentale (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a). În mod diferit, termenul de lectură ar însemna procese cognitive cu un grad de complexitate/dificultate mult mai ridicat, care permit receptarea de text, în condițiile în care textul înseamnă un ansamblu de propoziții scrise. Lectura, în acest context, este configurată ca fiind cunoștințe despre texte și strategii de lectură. Ea este specifică ciclului curricular de dezvoltare (clasele a III-a și a IV-a).

Lectura în ciclul primar este un act intelectual important care trebuie să fie atent îndrumat de către cadrul didactic de la clasă și trebuie să fie sprijinit și de familie. Ea implică aspecte educative importante, cum ar fi următoarele:

- Aspectul **cognitiv**, care relevă îmbogățirea cunoștințelor elevilor despre mediul înconjurător, și, implicit, despre lumea reală;
- Aspectul **educativ**, care scoate în relief faptul că lectura implică educarea elevilor din punct de vedere estetic și etic;
- Aspectul **formativ**, care evidențiază faptul că lectura este esențială în formarea/ dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală, contribuie la dezvoltarea capacităților de comunicare, a creativității, a gândirii și a imaginației elevilor.

Elevii, prin lectură, sunt îndrumați să își extindă aria cunoașterii prin formarea capacității de a descoperi forme și conținuturi ale realității, de a surprinde diferite modalități de exprimare ale realului și ale imaginarului. Succesul în lectură depinde într-o măsură hotărâtoare de capacitatea elevilor de a decoda și a înțelege, prin efort propriu – fiind vorba îndeosebi de lectură particulară –, a mesajelor celor citite. În vederea asigurării succesului în lectură a micilor cititori, cadrul didactic trebuie să țină cont de multe aspecte, dintre care le amintim doar pe cele mai importante:

- capacitățile psihointelectuale ale fiecărui elev în parte;
- sfera de interes a fiecărui elev în parte;
- asigurarea posibilităților unor manifestări legate de lectură, unde micii cititori își pot etala activitatea/părerile/opiniile: șezători literare, dezbaterile celor citite, prezentarea celor citite de fiecare elev în parte, proiecte tematice legate de lectură: individuale, în perechi, pe grupe/în echipe, jocuri de rol, alcătuirea unor fișe de lectură, recomandarea lecturilor pentru colegi etc;



- evaluarea activității de lectură de către cadrul didactic, elev și colectivul clasei.

Acestea necesită eforturi susținute din partea cadrului didactic, dar rezultatele pot fi pe măsura așteptărilor în procesul de formare a micilor cititori.

Nu se poate stabili cu exactitate momentul în care începe procesul de lectură, dar, odată cu începutul perioadei postabecedare, aceasta se conturează cu siguranță. Unul din obiectivele principale urmărite în această etapă, în concepția lui S. Tótharsányi (1997), este formarea câmpului vizual de citire. Concomitent cu formarea câmpului vizual trebuie să se producă, în limita unor texte scurte formarea primelor deprinderi de citire corectă, curentă, conștientă și expresivă. Formarea și consolidarea deprinderilor care vizează competența de citire apar ca obiectiv fundamental începând din clasa a III-a și continuând în clasa a IV-a.<sup>18</sup> Apare ideea de transfer a priceperilor și deprinderilor de citire formate în cadrul studiului limbii materne (câmpul vizual de citire, deprinderea de a lega sunetele de litere, respectiv fonemele de grafemele corespunzătoare, și deprinderea de a realiza corespondența între literele de tipar și cele de mână.) Pe lângă acestea C. Crăciun (2017) vorbește și despre faptul că elevii conștientizează actul de citire în sine.<sup>19</sup> În opinia lui S. Tótharsányi se produce transferul acestor priceperi și deprinderi, datorită cărora formarea automatismelor de citire este mult ușurată. Se atrage atenția asupra efectelor posibile ale interferenței în cazul literelor la care există deosebiri, fie sub raport fonetic, fie sub raport grafic.<sup>20</sup>

În lecțiile/activitățile focalizate pe citire cadrele didactice de la clase vor urmări obiective ca:

- citirea corectă, curentă, conștientă și expresivă a textelor din manual/a altor texte prelucrate, în care se ține cont de nivelul lexicului însușit;
- utilizarea corectă a modelelor intonațiilor firești și pronunția corectă a accentelor specifice limbii române;
- însușirea ritmului propriu al limbii române în activitățile de comunicare orală și în citirea textelor prelucrate;
- împărțirea pe fragmente/unități logice a textelor studiate și formularea ideilor principale ale acestora.

M. Wolf (2008) definește cinci etape în formarea/dezvoltarea competenței de lectură, respectiv a cititorului, marcând vârsta acestuia. Acestea sunt următoarele: etapa de prelectură (între

<sup>18</sup> S. Tótharsányi insistă asupra importanței îmbogățirii și activizării vocabularului elevilor și în perioada postabecedară, concomitent cu activitățile care vizează citirea și scrierea. În clasele a III-a și a IV citirea devine activitate fundamentală în procesul de însușire a limbii române.

<sup>19</sup> C. Crăciun enumeră printre cunoștințele elevilor din clasa a II-a, care deja citesc în limba maternă în momentul începerii perioadei abecedare în studiul limbii române, direcția de citire, dispunerea textului în paragrafe și semnele de punctuație.

<sup>20</sup> În opinia lui S. Tótharsányi (1997) sunt trei elemente de bază care nu pot lipsi de la nicio lecție de limba română la clasele a III-a și a IV-a: citit, scris, conversație. Pe lângă acestea elevii se vor întâlni cu primele cunoștințe teoretice de gramatică, dar acestea vor fi tratate mai mult funcțional, accentuându-se latura lor practică.

6 luni și 6 ani), etapa de inițiere/cititor începător (de obicei între 6 și 7 ani), etapa de decodare (de obicei între 7 și 9 ani), etapa de înțelegere/de comprehensiune (de obicei între 9 și 15 ani) și, în sfârșit, etapa cititorului experimentat (peste 16 ani).

### Calitățile citirii

În opinia lui C. Crăciun (2017) citirea, pentru a ajunge cu adevărat un instrument al muncii intelectuale, trebuie să corespundă unor exigențe, ale căror realizare trebuie urmărită constant de către cadrul didactic de la clasă. Acestea sunt următoarele:

- *Corectitudinea*: citirea exactă, fără omisiuni, substituiri, fără inversiuni.
- *Ritmicitatea*: trebuie să se acționeze pentru ca fiecare elev să-și formeze un ritm mediu, nici prea lent, nici precipitat.<sup>21</sup>
- *Înțelegerea*: citirea conștientă a unui text presupune înțelegerea semnificației fiecărui cuvânt/fiecărei propoziții citite. Înțelegerea trebuie să vizeze toată construcția sintactică: enunțul/fraza/textul.
- *Expresivitatea*: aceasta presupune respectarea unor reguli, cum ar fi introducerea pauzelor cerute de semnele de punctuație, a pauzelor psihologice<sup>22</sup> și a intonației. Acestea permit o comunicare mai dinamică, mai afectivă, mai vie. Citirea expresivă se poate realiza doar după ce elevii citesc curent și conștient.

S. Tótharsányi (1997) precizează faptul că se poate vorbi despre realizarea unei citiri calitative dacă s-au urmărit toate criteriile care vizează acest aspect, concretizat prin următoarele elemente: citire corectă, cursivă, conștientă și expresivă.

### Tipuri de lectură

W. Iser (2006), unul din teoreticienii care au redefinit fenomenul receptării literaturii, ne propune o viziune diferită în privința textului, potrivit căreia textul în sine nu există, ci el se naște în urma lecturii. Potrivit principiilor generale ale analizei textuale pe care le precizează, sensul nu îl găsim ascuns în text, ci este configurat de cititor în urma realizării actului lecturii. Noile teorii evidențiază faptul că lectura nu înseamnă doar o receptare pasivă a mesajului textului, ci este un proces personal, activ.<sup>23</sup>

Actul de însușire a citirii este unul complex, care, în afară de elementele calitative include înțelegerea integrală a conținutului și în același timp și interpretarea textului. În ciclul curricular de

<sup>21</sup> C. Crăciun (2017) amintește că a citi curent nu înseamnă o citire rapidă, ci una în ritm propriu al fiecărui elev în parte, fără săvârșirea unor greșeli ( poticniri, inversiuni sau omisiuni de litere etc.).

<sup>22</sup> L.A. Gorbushina vorbește despre faptul că este necesară o pauză psihologică, de câteva secunde, pentru a trece de la o parte a lucrării la alta, care diferă puternic în conținutul emoțional. Este foarte potrivit să facem o pauză înainte de sfârșitul fabulei, în punctul culminant al unui basm sau al unei povești.

<sup>23</sup> În opinia Alinei Pamfil (2009) este evidentă o diferențiere între modelul actual și cel tradițional în ceea ce privește definirea noțiunii de lectură.

dezvoltare – clasele a III-a și a IV-a – în cadrul lecțiilor de limba și literatura română vor fi propuse pentru prelucrare texte variate, literare și nonliterare. Pentru înțelegerea acestor texte de către elevi, cadrele didactice de la clase trebuie să conceapă activități atractive, care să fie susținute de citirea explicativă.

În opinia lui Paul Cornea (1988) activitățile de lectură, în cadrul procesului didactic, trebuie să se desfășoare prin multiple lecturări. Acestea trebuie să vizeze receptarea, decodificarea, înțelegerea, analiza și interpretarea textului scris. Procesul lecturii, considera P. Cornea, trebuie să parcurgă următoarele etape:

1. percepția/receptarea textului;
2. re-lectura pentru decodarea sensurilor textului;
3. lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului;
4. lectura interpretativă a unor secvențe de text;
5. interpretarea estetică a textului.

În literatura de specialitate găsim o clasificare bogată a tipurilor de lectură.<sup>24</sup> Potrivit Silviei Nuță (2000), specialiștii în didactica lecturii și teoria literaturii disting mai multe tipuri de lectură, și anume:

- lectura literară, care poate fi: de înțelegere, explicativă, interpretativă;
- lectura de informare, de documentare și de cercetare;
- lectura de descifrare a simbolurilor sau a schemelor;
- lectura notelor muzicale pe un portativ sau de descifrare a unei imagini;
- lectura de destindere/de plăcere sau recreativă etc.

Dintre acestea, în prezentul ghid vom dezvolta cele mai importante/relevante pentru ciclul primar.

**Lectura explicativă**, în concepția lui C. Crăciun (2017), este procesul prin care se asigură înțelegerea și aprecierea textului literar, și reprezintă un nou nivel de performanță.<sup>25</sup> Aceasta facilitează pătrunderea elevilor în universul textului. **Lecția de citire explicativă** are următoarele trei etape:

1. *Etapa de pregătire* a elevilor în vederea interpretării textului prin conversații, povestiri, intuirea unor tablouri, utilizarea unor resurse audio-vizuale, cu scopul introducerii elevilor în problematica textului.

<sup>24</sup> S. Nuță (2000) enumeră următoarele tipuri de lectură: liniară, receptivă, literară, informativă, exploratoare, de cercetare și rapidă.

<sup>25</sup> În viziunea lui C. Crăciun (2017) lectura explicativă este, după ce elevii și-au însușit tehnica cititului, un nou nivel, o nouă performanță cerută elevului și învățătorului, și se va păstra ferm în cadrele destinației sale, de interpretare estetică, lingvistică și morală a textului.

2. *Etapa de receptare a textului*, care la rândul ei include:

- Citirea-model realizată de către cadrul didactic de la clasă;
- Citirea în gând a textului de către elevi;
- Citirea textului după model de către doi-trei elevi care știu citi mai bine;
- Procesul de semantizare prin solicitarea numirii structurilor/cuvintelor neînțelese;
- Interpretarea textului literar (lectura explicativă), ca parte principală a lecției, aceasta având două componente: **analiza fondului** (a ideilor și sentimentelor) pe bază de întrebări stabilite în etapa de pregătire a lecției și **analiza formei**, care vizează felul în care cuvintele/grupurile de cuvinte servesc exprimării fondului. În acest proces se elaborează planul de idei, și, mai apoi, se reproduce textul pe baza planului elaborat.

3. *Etapa de încheiere sau citirea de încheiere*, care în opinia lui C. Crăciun este parte a unui proces prin care elevii sunt pregătiți/formați să abordeze independent alte texte. Nu se poate aplica un tipar privind interpretarea textelor, datorită diversității de conținut și de expresie artistică a acestora. Este importantă poziția cadrului didactic la clasă, care în această fază nu trebuie să fie una de lider în comunicarea cu elevii, ci, mai degrabă, una de partener.

S. Tótharsányi (1997) abordează diferit procesul de semantizare în cadrul lecturii explicative, insistând asupra activității pregătitoare, despre care afirmă că este etapa importantă în care trebuie să se asigure nu numai înțelegerea cuvintelor și expresiilor noi, ci și înlesnirea înțelegerii conținutului propriu-zis prin conversații dirijate de cadrul didactic de la clasă, legate de tema lecturii. Ideea de explicare a cuvintelor învățate se reia după exersarea citirii individuale a textului de către elevi, în secvența metodică în care se recurge la împărțirea acesteia în unități logice, și, după citirea fiecărui fragment, se inițiază o conversație cu scopul înțelegerii depline a textului. În caz de nevoie, se va recurge din nou la explicarea cuvintelor/expresiilor învățate, dar insuficient clarificate, sau se va explica sensul unor cuvinte și expresii care îngreunează înțelegerea textului. Practica a demonstrat gradul ridicat de eficiență a explicării cuvintelor și expresiilor care vor apărea în textul propus pentru studiu în etapa pregătitoare a lecției.

În ceea ce privește **planul de idei**, S. Tótharsányi distinge două forme de realizare, prima fiind cea pe baza unor întrebări, într-o fază de început, când deprinderile elevilor încă nu sunt formate în mod satisfăcător. Planul de idei va conține propoziții enunțiative, care vor sugera succesiunea logică a conținutului. Cea de-a doua formă de realizare a planului de idei se produce într-o fază mai avansată, și va fi sub formă de titluri sau sintagme.

**Lectura interpretativă** vine în ajutorul lecturii explicative, completând-o pe aceasta, dar neluându-i locul. Ea se distinge într-o oarecare măsură de cea explicativă prin faptul că vizează cu

precădere elemente ce țin de inteligența emoțională a cititorilor – în cazul nostru, a elevilor. Și acest tip de lectură urmărește analiza formei textului și a fondului acestuia (idei, sentimente) în aceeași măsură. Analiza formei este realizată cu scopul mai bune înțelegeri a textului. Rezultatele analizei mijloacelor de expresie (ale formei) și ale elementelor de fond în procesul de lectură interpretativă depind și de particularitățile celui care le realizează, de capacitățile acestuia de a se orienta în text.

Câteva *aspecte specifice ale lecturii interpretative, care pot fi recomandate în clasa a IV-a* la secțiile cu predare în limbile minorităților, în completarea lecturii explicative, sunt:

- Reproducerea unor date biografice din viața autorului textului;
- Enumerarea unor opere ale autorului textului (altele, decât cea care stă la baza textului studiat);
- Identificarea momentelor narațiunii;
- Caracterizarea personajelor;
- Analiza limbajului artistic;
- Povestirea lecturii;
- Desprinderea/formularea mesajului textului.

Nu trebuie să se insiste asupra utilizării tuturor aspectelor caracteristice lecturii interpretative. Cadrul didactic de la clasă poate decide care sunt acele elemente care pot favoriza o înțelegere cât mai amplă a textului, în scopul valorizării cât mai eficiente a valențelor multiple ale textului.

### **Caracteristicile textelor în ciclul primar**

O primă clasificare a textelor pe care elevii din ciclul primar vor avea ocazia să le cunoască prin intermediul lecturii, este următoarea: *texte literare* și *texte nonliterare*. Prin intermediul acestora lectura va deveni o tehnică care va fi utilizată din ce în ce mai frecvent de elevi. Textele literare aparțin genului epic și celui liric. Genul dramatic nu este reprezentat la nivelul ciclului primar.

S. Tótharsányi (1997) a evidențiat deosebiri dintre textele literare și cele nonliterare sub raport al conținutului acestora:

- Mesajul textelor nonliterare<sup>26</sup> poate fi descifrat de elevii care studiază limba română ca limbă maternă în mod direct;
- În cazul textelor literare, unde mesajul este alegoric, cuvintele capătă sensuri noi, apare imaginea artistică, a cărei receptare devine o problemă în cazul elevilor care învață limba română ca limbă maternă. În ciclul primar elevii respectivi nu posedă cunoștințe

<sup>26</sup> S. Tótharsányi (1997) utilizează termenul de *texte cu caracter științific-aplicativ*.

corespunzătoare referitoare la elementele de teorie literară, drept urmare elevii nu vor realiza diferența dintre operele aparținând genului epic și cel liric. Necunoscând categoriile estetice de bază, vor recurge la aceleași modalități în procesul de căutare a mesajului, deoarece nu deosebesc mesajul direct de cel indirect. În felul acesta, spre exemplu, vor încerca povestirea conținutului poeziilor.

La lecțiile de **lectură a textelor nonliterare**, în opinia lui S. Tótharsányi (1997) trebuie respectată o anumită structurare:

- activitatea pregătitoare cu momentele/exercițiile de semantizare și discuțiile dirijate de cadrul didactic, menite să înlesnească înțelegerea conținutului propriu-zis;
- citirea model realizată de cadrul didactic de la clasă;
- citirea după model, realizată de elevi (citire explicativă):
  - citire individuală;
  - citirea pe fragmente, urmată de conversații care urmăresc înțelegerea deplină a textului;
- realizarea planului de idei;
- recitirea textului de către elevi cu scopul consolidării cunoștințelor și pentru eventuale explicații suplimentare;
- fixarea cunoștințelor: se va urmări reconstituirea integrală a textului inițial, pe cât posibil, povestit de elevi cu cuvintele lor proprii. Este indicat ca la acest moment să se folosească planul de idei;
- stabilirea temei pentru acasă, care trebuie să urmărească exersarea citirii și consolidarea celor învățate în cadrul lecției.

Lecțiile de **lectură cu conținut literar** trebuie tratate într-un mod aparte, datorită caracterului lor deosebit prin formă și prin conținut față de lecțiile de lectură a textelor nonliterare.

Lectura textelor literare care aparțin **genului epic** sunt cele mai accesibile elevilor din ciclul primar, și sunt printre cele mai îndrăgite de aceștia.

În opinia lui C. Crăciun (2017) caracteristicile textului epic se pot determina prin simple întrebări, fără a recurge la noțiuni de teorie a literaturii.<sup>27</sup> Cadrul didactic de la clasă trebuie să îndrume elevii în procesul de înțelegere a organizării interne a „materialului de viață prezentat de autor”, ceea ce se concretizează prin succesiunea întâmplărilor și prin reliefația stărilor sufletești. În cadrul analizei textelor narative elevii vor sesiza diferența dintre bine și rău prin intermediul unor

---

<sup>27</sup> Întrebările sugerate de C. Crăciun în vederea determinării caracteristicilor textului epic sunt simple, de genul: „Cine este povestitorul? Ce povestește el? Cine săvârșește acțiunea?”

texte propuse pentru prelucrare. În cadrul lecțiilor de interpretare a lecturii ei trebuie ajutați să înțeleagă că acea confruntare dintre bine și rău determină acțiunea din lectura respectivă.

*Etapetele lecției de lectură cu conținut literar care aparțin genului epic*, în concepția lui S. Tótharsányi (1997), sunt:

- *activitatea pregătitoare* cu momentele/exercițiile de semantizare a cuvintelor și expresiilor necunoscute și discuțiile dirijate de cadrul didactic, urmărindu-se introducerea elevilor în atmosfera lecției;
- *citirea model* realizată de cadrul didactic de la clasă;
- *citirea după model*, realizată de elevi (citire explicativă), folosind numeroasele variante ale citirii;
- *conversațiile* în urma citirii, care sunt menite să dirijeze atenția elevilor asupra aspectelor legate de conținut și asupra formelor de realizare artistică;
- *realizarea planului de idei* în urma citirii textului împărțit în unități logice. Delimitarea se poate face pe diverse criterii (succesiunea cronologică a acțiunilor, comportamentul personajelor, locul acțiunilor etc.). În procesul de realizare a planului de idei rolul cadrul didactic de la clasă va fi acela de a dirija conversația, așa încât ideile notate să fie rezultatul interacțiunii cu elevii, iar aceștia să perceapă diferența dintre ideile principale și cele secundare. Se va insista în același timp asupra caracterizării personajelor;
- *fixarea* trebuie să creeze oportunitățile furnizării feedbackului de către elevi, prin repovestirea conținutului lecturii, pe cât posibil, cu cuvintele lor proprii. Elevilor li se vor solicita referiri la mijloacele de realizare artistică;
- *stabilirea temei pentru acasă*, care va urmări consolidarea celor învățate în clasă.

Operelor literare care aparțin **genului liric** nu li se poate aplica aceeași metodică a textelor epice. Acest lucru, în opinia lui C. Crăciun (2017), ar avea urmări negative, deoarece elevii nu ar recepta sensul mesajului și ar resimți inaderența la interpretare. Poeziile contribuie la educarea estetică a copiilor prin încărcătura lor afectivă.

S. Tótharsányi (1997) amintește faptul că micii școlari învață cu ușurință și cu plăcere poezii, fiind atrași de muzicalitatea versurilor, frumusețea limbajului și de unele expresii figurate. Având în vedere aceste precizări, caracterul formativ-educativ al poeziilor în ciclul primar este foarte pronunțat, nemaivorbind de faptul că operele lirice înlesnesc învățarea limbii nematerne. Iată *etapetele* sugerate *pentru o lecție de lectură a textelor aparținând genului liric*:

- *activitatea premergătoare* trebuie să fie subordonată obiectivelor care privesc educarea estetică a elevilor, familiarizarea lor cu unele expresii artistice, respectiv îmbogățirea vocabularului elevilor. Cadrul didactic, apelând la diversitatea mijloacelor audio-vizuale și

- la aplicațiile digitale, trebuie să pregătească elevii în vederea receptării mesajului operei lirice cu ajutorul unor mijloace artistice de bază, recunoscute intuitiv. Se pornește de la sensul de bază al cuvântului și se exploatează posibilitățile de a se utiliza sinonime;
- importanța *citirii model* efectuată de cadrul didactic este accentuată și de C. Crăciun, și de S. Tótharsányi, acesta din urmă susținând că prin aceasta se transmite un model de limbă, se vor trezi emoții și sentimente și se va influența gândirea elevilor;
  - *conversația după lectura model*, importantă pentru a sonda primele impresii, emoții și sesizarea intuitivă a elementelor de imagine artistică;
  - *citirea după model de către elevi*, integrală sau pe fragmente, trebuie să fie citire explicativă, pentru a se dirija atenția elevilor spre ideile principale și spre interpretarea expresiilor utilizate de către autorul poeziei;
  - în *realizarea planului de idei* trebuie să se elimine de la bun început încercările elevilor de a povesti „conținutul” poeziei. Conversația care va sta la baza realizării planului de idei se va axa pe mesajul operei lirice și pe mijloacele elementare de exprimare artistică. Acestea vor fi scrise pe tablă/vor fi consemnate în caietele elevilor;
  - *fixarea cunoștințelor* se va realiza în urma unei conversații dirijate, și se vor urmări elementele de formă și de conținut, respectiv caracterul subiectiv al mesajului;
  - *tema pentru acasă* recomandată este memorarea poeziei/a unui fragment din poezie, având în vedere efectul benefic al memorizării în procesul de învățare al unei limbi.

Nu putem să trecem cu vederea peste alte opere literare îndrăgite de micii școlari, care urmăresc obiective educative. Acestea sunt: *fabula, proverbele, ghicitorile și zicătorile*. În manualele școlare acestea apar cu o frecvență destul de redusă, adesea ca o ilustrare, întărire a ideii conținutului lecturii studiate, adesea ca anexe.

În cazul în care *fabula*, care este o narațiune alegorică, constituie subiectul lecției de lectură, structurarea metodică recomandată este cea de la lecturile genului epic, cu evidențierea elementelor instructiv-educative specifice operei studiate. Fabula are un pronunțat caracter educativ, acesta rezultând din prezentarea unor trăsături de comportament sau ridiculizarea unor slăbiciuni omenești. Morala/învățătura se desprinde, de obicei, ușor, totuși trebuie acordată o atenție specială explicării alegoriei: în pofida faptului că personajele fabulei pot fi plante, animale sau fenomene ale naturii, întâmplările sau trăsăturile de caracter ale acestora pot fi transpuse într-un mediu uman. Este importantă, de asemenea, evidențierea deosebirii între latura narativă și morala fabulei.

*Proverbele și zicătorile* întăresc, de regulă, mesajul unor lecturi, contribuind la realizarea obiectivului urmărit sub raport tematic și lingvistic. Este foarte important ca elevii să fie ajutați în



conștientizarea învățaturii care se desprinde din opera studiată. În acest scop, se poate apela la explicații de rigoare.

*Ghicitorile* au un caracter distractiv, dar și un pronunțat caracter formativ-educativ. Elevii trebuie ajutați în dezlegare prin explicarea unor expresii și cuvinte figurate. Ghicitorile sunt un excelent mijloc pentru dezvoltarea gândirii și a vorbirii copiilor în limba română.

### 3.2. Metode, tehnici, procedee

În alegerea celor mai adecvate metode, tehnici și strategii didactice pentru dezvoltarea competenței de citire trebuie să ținem cont de particularitățile specifice ale limbii române și de particularitățile psihologice ale școlarului mic.<sup>28</sup>

Deoarece limba română este o limbă care are o ortografie fonetică, metoda de bază folosită în predarea/învățarea citit-scrisului este **metoda fonetică, analitico-sintetică**, dar în fiecare etapă a însușirii deprinderii de citire sunt necesare o serie de metode și tehnici combinate cu măiestrie și tact pedagogic pentru realizarea obiectivelor propuse. Metodele, procedeele și tehnicile sunt eficiente dacă sunt folosite la locul și în momentul potrivit. (Tódor, 2020)

În formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise metodele, tehnicile și procedeele sunt selectate în funcție de etapa în care se află formarea și dezvoltarea acestei competențe.

Perioada **preabecedară** este etapa prechizițiilor foarte importante din punct de vedere al însușirii deprinderilor care vizează competența de citire și cea de scriere. Orientarea spațio-temporală, procesarea și coordonarea vizuală, lateralitatea, procesarea fonologică, coordonarea motorie și schema corporală se dezvoltă în **principiul abordării integrate** la nivelul celor două limbi studiate, limba maternă și limba română. Dezvoltarea **auzului fonematic** prin exerciții fonarticulatorii necesită însă o atenție deosebită, mai ales dacă elevii întâmpină dificultăți de pronunție. Exercițiile specifice de sesizare, segmentare și de diferențiere a sunetelor în cuvinte cunoscute, monosilabice sau cu 2-3 silabe sunt specifice **metodelor fonetice**. Aceste exerciții pot fi realizate sub forma unor jocuri didactice, cântece sau frământări de limbă.

În clasa pregătitoare și în clasa întâi folosirea unor „**etichete**” scrise cu majuscule pentru executarea unor sarcini și pentru expunerea în câmpul vizual al elevilor a unor cuvinte uzuale este o tehnică specifică **metodei globale** de însușire a citirii.

---

<sup>28</sup> Metoda este calea sau modalitatea de atingere a obiectivelor didactice în procesul de predare-învățare. Procedeele didactice sunt tehnici de acțiune, care contribuie la punerea în aplicare a unei metode, în situații concrete (Cerghit, 2006). **Strategia didactică** este un ansamblu de metode, procedee, tehnici, mijloace didactice și forme de organizare, selectate în vederea realizării obiectivelor didactice propuse. Strategia didactică poate fi gândită ca un scenariu didactic coerent și complex.

În perioada **abecedară** se pune accent pe valorificarea cunoștințelor însușite la limba maternă, deoarece, conform programei școlare în vigoare aceste etape se realizează **consecutiv** (în clasa I la limba maternă maghiară și în clasa a II-a la limba română)<sup>29</sup>. La începutul acestei perioade se reiau și practic se recapitulează sunetele/grafemele comune în cele două limbi. Aici intervine transferul pozitiv la nivelul deprinderilor însușite. Această perioadă poate să fie mai lungă sau mai scurtă, în funcție de nivelul achizițiilor elevilor. Se trece apoi la însușirea sunetelor și literelor specifice limbii române, a literelor care au grafie identică dar se pronunță diferit și apoi la grupurile de litere/sunete specifice. Însușirea citirii prin transfer este sprijinită de metoda fonetică în cazul în care și limba maternă folosește alfabetul latin.

Metoda fonetică presupune, pe lângă rostire, care este o activitate fonologică, acțiuni de analiză și sinteză, acestea fiind specifice taxonomiei lui Bloom:

- **Analiza** se referă la descompunerea informațiilor, ceea ce în cazul nostru înseamnă detașarea enunțului din textul scris, delimitarea cuvintelor în enunț, despărțirea cuvintelor în silabe și, în final, descompunerea silabelor în sunete/litere;
- **Sinteza** este reversul analizei, procesul invers, de la sunet la silabă, de la silabă la cuvânt, de la cuvânt la propoziție, apoi de la enunț la text.

Această metodă va facilita identificarea treptată de către elevi a elementelor componente dintr-un text scris, separarea cuvintelor din enunțuri, lucru care le va fi de ajutor în procesul de însușire a citirii și scrierii. Prin urmare, demersul metodei este: propoziție-cuvânt-silabă-sunet și invers. În perioada abecedară citirea model este indispensabilă. Alte tehnici de lectură ca: citirea în lanț, citirea selectivă, citirea în perechi, citirea în cor, citirea ștafetă, citirea pantomimă pot avea conotații ludice și pot fi eficiente pentru exersarea deprinderii de citire în clasa a II-a.

**În perioada postabecedară** metodele moderne și cele clasice de lectură trebuie combinate pentru a facilita comprehensiunea.

Una dintre metodele moderne care ne stau la dispoziție este *metoda funcțională*, componentă a modelului comunicativ-funcțional. Această metodă constă în scrierea și citirea de texte funcționale, strâns legate de interesele școlărilor mici: jocuri, afișe, mesaje, reclame, rețete. Cititul și scrisul au la bază situații concrete în care copilul citește mesaje așezate în contexte de comunicare reale și texte funcționale elaborate la clasă.

O metodă asemănătoare este *metoda naturală* sau *metoda Freinet* în care copiii povestesc evenimente din experiența lor iar învățătorul le scrie și le afișează în clasă. Metoda se bazează pe

<sup>29</sup> În limba ucraineană se învață în același timp.

faptul că aceste materiale (texte, date, scheme) create împreună au o semnificație deosebită, creează o stare afectivă pozitivă și vor fi învățate mai ușor decât cele fără sens pentru ei.<sup>30</sup>

O altă metodă care este frecvent folosită în Europa de Vest este *metoda lingvistică integrală*, prin care copiii învață să citească cu ajutorul poveștilor, poeziilor, cântecelor sau ghicitorilor. Textele sunt selectate în funcție de particularitățile de vârstă și de interesul elevilor. Se folosesc cărți uriașe din care învățătorul citește, indicând cu un arătător fiecare cuvânt, iar copiii urmăresc cu privirea. Conținutul cărților sunt studiate în grup și individual, deoarece există și cărți mici, cu același text, pentru fiecare elev. În cadrul acestor metode cititul și scrisul se predau integrat.

*Metoda lecturii (lectura explicativă sau lucrul cu manualul)* este o metodă didactică clasică care are ca instrument de bază manualul. Utilizarea acestei metode are finalitate dublă: înțelegerea textului și însușirea deprinderii de utilizare a manualului. *Lectura explicativă* îmbină lectura cu explicația și este strâns legat de alte două metode clasice: *conversația*, *expunerea*.

O nouă abordare a procesului de predare-învățare este cea din perspectiva profesorului, **facilitator al învățării**. În acest sens, profesorul facilitator este cel care **ușurează** activitatea de învățare a elevului, îl **ghidează** în dobândirea cunoștințelor, deprinderilor și competențelor vizate, permițând astfel, schimbarea prin învățare a elevului. Aceasta este o abordare **centrată pe elev**, pe **nevoile, interesele și particularitățile psihologice** al acestuia.

Metode și tehnici prin care **profesorul facilitator** al învățării creează experiențe de învățare sunt: metodele și tehnicile de cooperare, tehnicile interactive, proiectul, jocul de rol, exercițiul, demonstrația, modelarea.

**Tehnicile de învățare prin cooperare** au la bază interacțiunea, sprijinul reciproc, încurajarea și facilitarea fiecărui membru al grupului pentru a obține rezultatele dorite. Tehnicile de învățare prin cooperare care pot fi folosite în etapa postabecedară, în clasele a III-a și a IV, sunt: Mozaicul, Turul galeriei, Predarea reciprocă, Gândiți, lucrați, în perechi, comunicați, Explosia stelară, Masa rotundă, Jurnalul dublu etc.

**Tehnicile interactive** de învățare sunt instrumente didactice moderne prin care învățătorul poate facilita acumularea de experiențe, cunoștințe, schimbul de idei și opinii. Un scenariu didactic modern, bine conceput, care vizează dezvoltarea competenței de citire în clasele a III-a și a IV-a, trebuie să includă tehnici interactive. Exemple de metode interactive: Cubul, Tehnica pălăriilor gânditoare, Cercul, Metoda Știu/Vreau să știu/Am învățat etc.

Diferența dintre tehnicile interactive și tehnicile de cooperare este legată de modul de organizare a grupurilor și de relațiile între membrii grupului. Aspectele specifice grupurilor în cazul

<sup>30</sup> Aceasta este o metodă frecvent folosită în predarea/învățarea cititului la elevii cu dizabilități auditive.

tehnicienilor de cooperare sunt: colaborarea, responsabilitățile individuale și reciprocitatea. Fiecare membru are un rol important în grupul lui, iar profesorul are mai degrabă rol de facilitator al învățării, decât un rol de lider.

### Tehnici de citire:

- **Citirea în lanț:** fiecare elev citește câte o propoziție într-o anumită ordine (așezare în bancă, ordinea din catalog etc.).
- **Citirea în gând:** elevii vor citi în gând după ce știu să citească fluent, corect, conștient și expresiv, astfel ei vor reuși să reflecteze asupra sensului textului.
- **Citirea în perechi:** se realizează cu voce tare de către unul dintre parteneri, pentru a fi urmărit cu ușurință de către celălalt (eventual cu dificultăți la citire).
- **Citirea selectivă:** se poate realiza cu voce tare sau în gând, va fi urmată de o activitate independentă care va face referire la selecția realizată.
- **Citirea împreună:** elevul care are dificultăți în citire este solicitat să citească împreună cu învățătorul, astfel devine mai încrezător.
- **Citirea în cor:** aplicată mai multă vreme poate deveni plictisitoare, deci este recomandabil să se aplice doar pe secvență din text.
- **Citirea în ștafetă:** îi oferă elevului posibilitatea să citească o propoziție, după care numește un coleg care să continue citirea.
- **Citirea pe roluri:** se realizează în cazul textelor care conțin dialoguri, fiind o tehnică foarte îndrăgită de către elevi.
- **Citirea cu pantomimă:** un elev care citește mai bine, va citi un fragment scurt din text, iar clasa (sau echipa) mimează conținutul textului.
- **Citirea silabisită:** vine în ajutorul elevilor care se descurcă greoi, în special la citirea cuvintelor formate din mai multe silabe.
- **Citirea ortoepică:** la această variantă a citirii silabisite fiecare silabă se citește de două ori, astfel lărgind orizontul de citire, dezvoltând precizia în citirea silabelor în cuvinte.
- **Citirea prin excludere:** este tipul de citire la care textul este citit cu voce tare și se exclud cuvintele alese (primul sau ultimul cuvânt din propoziție, cuvintele care încep cu vocală, cuvintele de după virgulă etc.).
- **Citirea de semnalare a greșelilor:** trebuie realizată cu mare atenție, deoarece dacă elevul solicitat să citească textul comite vreo greșeală, clasa trebuie să semnaleze greșeala.
- **Citirea alternativă:** la această tehnică se citește o propoziție cu voce tare, iar propoziția următoare se citește în gând.

- **Citirea întârziată:** prima dată propoziția este citită în gând, apoi și cu voce tare, astfel la a doua citire greșelile vor fi diminuate sau chiar eliminate.
- **Citirea-ecou:**
  - a. Unul dintre elevi citește, iar celălalt repetă fragmentul citit sub formă de răsunset.
  - b. Unul dintre elevi citește, iar răsunsetul este dat de un grup de elevi sau chiar și de întreaga clasă.
  - c. Un grup de elevi citește, iar răsunsetul va fi produs de un alt grup de elevi.
- **Citirea prin substituie:** constă în înlocuirea cuvântului dat în propoziție cu sinonime ale cuvântului.
- **Citirea în șoptă:** reprezintă o treaptă în pregătirea citirii în gând, iar aici citirea se realizează fără rezonanța coardelor vocale.
- **Citirea în creștere sau descreștere:** este o tehnică cu ajutorul căreia numărul elevilor care citesc cu voce tare crește sau scade după fiecare punct din text, prin adăugarea sau eliminarea de cititori, iar ceilalți elevi citesc în gând. Citirea în creștere se face până se ajunge la citirea în cor, apoi se elimină pe rând câte un cititor (citire în descreștere).

### Strategii de citire rapidă

Strategiile de citire rapidă pot fi folosite pentru a obține informații cheie dintr-un text într-un timp scurt.

**Skimming**-ul este o răsfoire superficială a textului. Scopul acestei strategii este să se identifice cuvintele cheie, titlurile, subtitlurile, începuturile și sfârșiturile de paragrafe și alte elemente semnificative ale textului. Această tehnică este utilă atunci când dorim să ne formăm o imagine de ansamblu asupra unui text.

**Scanning** sau parcurgerea rapidă se poate folosi la cautarea unor informații specifice din text și presupune mișcări rapide ale ochilor. Scanning-ul poate fi folosit pentru căutarea unor definiții, a unor nume proprii sau a unor date importante.

Aceste strategii sunt foarte utile atunci când căutăm informații, dar nu trebuie să înlocuim citirea atentă și în profunzime atunci când este necesară înțelegerea completă a textului.

### 3.3. Forme de organizare a activităților de învățare

Procesul de învățământ este un proces bine organizat, cu finalități clar definite. Buna funcționare a acestui proces depinde de corelarea componentelor sale: conținuturi, competențe, metode și mijloace de învățământ, respectiv resurse educaționale. Aplicarea unei forme adecvate de

organizare asigură unitatea, o corelarea armonioasă a activității de predare/învățare. Randamentul elevilor și eficiența procesului de învățământ depind de calitatea componentelor și a modului de organizare.

Forma de organizare a procesului de învățământ este o componentă importantă aflată în strânsă legătură cu celelalte componente, în primul rând cu conținutul învățării.

Forma de organizare referitoare la formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, la elevii din ciclul primar din clase cu predare în limbile minorităților, include componente numeroase și variate cu privire la:

- constituirea grupurilor de elevi;
- organizarea conținuturilor;
- structura procesului de organizare;
- tipurile de relații care s-au stabilit în proces (elev-elev, elev-cadru didactic).

Alegerea cadrului organizatoric oferă elevilor oportunitatea de a-și exprima personalitatea prin sarcini diverse. În funcție de capacitatea și stilul de învățare al elevilor, de numărul acestora, de modul în care colaborează, există trei *forme de organizare* a lecției:

- activitatea frontală;
- activitatea pe grupe/în echipe;
- activitatea independentă.

**Activitatea frontală** se bazează pe interacțiunea dintre profesor și elevi, primul coordonând, cu ajutorul conversației, sarcinile de îndeplinit, facilitând învățarea în diferite momente ale lecției: captarea atenției, reactualizarea cunoștințelor, predarea de noi cunoștințe.

În perioada de debut a procesului de formare și dezvoltare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte diferite, activitatea frontală are un rol preponderent, deoarece doar atunci când dascălul ascultă cum citește fiecare elev, poate să își formeze o opinie corectă despre modul și capacitatea de citire a acestora, apreciind sau intervenind la timp.

**Activitatea pe grupe** are în vedere efectuarea unor sarcini comune sau diferite de către echipe formate din 4-6 elevi. Această formă de activitate contribuie la dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise prin formarea spiritului de echipă și a colaborării între membrii acesteia, prin implicarea în rezolvarea sarcinilor în urma lecturării textului propus. În cadrul acestei forme de organizare, un rol important îl au metodele activ-participative, precum și cele interactive.

**Activitatea independentă** se referă la faptul că fiecare elev execută o anumită sarcină didactică singur, fără coordonarea cadrului didactic. Prin intermediul acestei forme de activitate se dezvoltă competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, deoarece astfel are loc

personalizarea lecturii ca activitate independentă. Această formă de activitate contribuie la îmbunătățirea tuturor deprinderilor și capacităților care vizează acțiuni de citire, favorizând formarea responsabilității față de sarcinile primite, formarea ritmului individual de lectură, cultivarea capacității de concentrare, apoi inițiativa, flexibilitatea gândirii, originalitatea și creativitatea ca rezultat al citirii.

Cadrului didactic îi revine sarcina de a găsi forma de activitate cea mai potrivită sau să îmbine aceste forme de organizare, astfel ca scopurile stabilite să fie atinse de către elevi.

*Din punct de vedere al locului de desfășurare*, formele de organizare utilizate în procesul de dezvoltare a competenței de citire la elevii din ciclul primar, pot fi: activități didactice **la clasă** și activități didactice **extrașcolare** (în afara școlii).

În procesul de predare-învățare-evaluare la clasele primare preponderente sunt activitățile didactice desfășurate la clasă, dintre care forma principală de organizare a procesului de învățământ este lecția.

Ca activități didactice **extrașcolare** putem adăuga și alte activități organizate în mediul școlar sau în afara școlii, cum ar fi: activități remediale, cercuri de literatură, concursuri școlare, pregătiri suplimentare în vederea participării la concursuri, serbări școlare dedicate unor evenimente, vizite la muzee, întâlniri cu personalități ale culturii și științei, excursii, vizite didactice, vizionări de spectacole și filme tematice, tabere de documentare, prezentări de carte.

Prin participarea la aceste activități elevii dobândesc cunoștințe, își consolidează și sistematizează cunoștințele asimilate anterior.

Competența de citire se poate consolida și prin utilizarea citirii în contexte nonformale, în viața de zi cu zi, citind orice informație interesantă sau folositoare, cum ar fi: programul afișat pe ușa instituțiilor, indicațiile de pe fiecare produs cumpărat, descrierea unei scheme de montaj a unui joc/dispozitiv, etichetele de pe haine, hărți, pliante etc.

### **3.4. Formele de organizare ale activității de predare-învățare-evaluare în condițiile muncii simultane vizând competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute la elevii din ciclul primar, din clase cu predare în limbile minorităților**

În situații speciale (mai ales în mediul rural), în ciclul primar se pot desfășura lecțiile în condițiile muncii simultane, acolo unde numărul elevilor într-o clasă în ciclul primar este mic și nu permite organizarea de clase distincte de elevi pentru fiecare nivel de pregătire.

Specificul activității de predare-învățare-evaluare în condițiile muncii simultane constă în alternarea, în aceeași oră de curs, a activității directe a cadrului didactic cu elevii, cu activitatea independentă a elevilor sub conducerea și îndrumarea dascălului.

Alternarea judicioasă a acestor forme de activitate în vederea realizării obiectivelor procesului de învățământ este asigurată prin: gruparea claselor (grupurilor de elevi), întocmirea orarului și planificarea muncii didactice.

În cazul școlilor cu clase cu predare în regim simultan, gruparea clasei I cu clasa a III-a și a clasei a II-a cu clasa a IV-a s-a dovedit a fi soluția cea mai potrivită. Recomandările recente ale specialiștilor în educație indică gruparea clasei pregătitoare cu clasa I sau cu clasa a II-a, eventual, în condiții de grupare simultană a mai multor clase, cu ambele, aceste trei formațiuni de studiu constituind ciclul de achiziții fundamentale. Dacă situația o impune, gruparea claselor se poate face și în alt mod.

În ceea ce privește stabilirea orarului unei zile sau a unei săptămâni de școală, în aceste condiții, trebuie să se țină seama de specificul obiectului de învățământ, al cărui conținut poate oferi învățătorului/profesorului posibilități mai mari sau mai mici de a propune teme variate pentru munca independentă. Din acest punct de vedere, disciplinele Comunicare în limba română sau Limba și literatura română nu poate asigura un volum prea mare de teme pentru munca independentă, și de aceea, ea poate fi cuplată, în aceeași oră cu educația plastică sau abilitățile practice, deoarece aceste discipline cer un timp mai scurt pentru munca directă și permit cadrului didactic să rezerve un timp mai îndelungat pentru activitatea directă cu elevii care studiază limba română. În aceste condiții, planificarea unității de învățare și proiectarea didactică trebuie întocmite pe o perioadă de o săptămână și trebuie să cuprindă: tema, durata și conținutul activității directe și modul cum alternează cele două feluri de activități în timpul unei ore de curs.

Este de reținut faptul că, în condițiile predării simultane, conținutul și cerințele programei sunt aceleași ca și în condițiile în care se lucrează cu o singură clasă. Durata unei ore de curs, scopul, obiectivele, conținutul, metodele, mijloacele și formele de organizare ale activității didactice sunt aceleași.

Pentru formarea și dezvoltarea în condiții optime a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, este necesară elaborarea unei strategii didactice specifice. Se impune alternarea cu succes a diferitelor forme de organizare, tehnici, exerciții, jocuri care să asigure formarea și dezvoltarea competenței puse în discuție. Astfel, în timp ce una dintre clase va beneficia de activitate frontală, cealaltă clasă va lucra individual. Se vor combina în mod optim tipurile de citire, conform formei de organizare aleasă. La activitatea frontală



se vor alege tipuri de citire care se desfășoară cu voce tare, iar la cea individuală se vor utiliza tehnici de citire în gând combinate cu exerciții de scriere.

### **3.5. Tipurile de lecții utilizate în formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute**

Lecția este activitatea didactică care însumează elementele predării-învățării-evaluării și anume: competența generală, competențele specifice, conținutul informațional, strategiile și mijloacele didactice, personalitatea cadrului didactic, organizarea colectivului, particularitățile psihice ale elevilor.

În conceperea și desfășurarea lecțiilor, înlăturarea stereotipiei este binevenită, deoarece nu se poate accepta o activitate școlară rigidă. Totuși, componența și structura diferitelor tipuri de lecții se păstrează.

În funcție de sarcina didactică, tipurile de lecții care vizează competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, la elevii din ciclul primar se împart în: lecții de comunicare/dobândire de cunoștințe, lecții de formare a priceperilor și deprinderilor, lecții de consolidare/sistematizare a cunoștințelor, lecții de recapitulare, lecții de evaluare, lecții mixte (combinat), lecții de sinteză.

Tipul de lecție cel mai des folosit în cadrul procesului de predare/învățare care vizează competența de citire în clasele primare este **lecția de comunicare/dobândire de noi cunoștințe**.

Pentru formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute în învățământul primar lecția de comunicare/dobândire de cunoștințe în această etapă școlară are o organizare specifică și este cunoscută sub denumirea de lecție mixtă sau lecție combinată. Aceasta înseamnă că, pe parcursul aceleiași ore, se îndeplinesc mai multe sarcini didactice: verificarea cunoștințelor dobândite anterior de elev, dobândirea de noi cunoștințe, fixarea și sistematizarea lor. Cu toate acestea sarcina didactică fundamentală care ocupă cea mai mare parte a lecției rămâne dobândirea de noi cunoștințe.

Acest tip de lecție, dacă este bine concepută, proiectată și realizată de către cadrul didactic, folosindu-se metode, procedee și strategii didactice adecvate, mijloace didactice eficiente, asigură participarea activă și conștientă a elevilor în procesul învățării, iar profesorul are posibilitatea să verifice curent rezultatele obținute de elevii săi în dobândirea competenței de citire, să depisteze la timp lacunele, greșelile tipice și să întreprindă acțiunile necesare în vederea evitării rămânerii în urmă la învățătură.

**Lecția de formare de priceperi și deprinderi** este lecția în care elevii își cultivă tehnicile și capacitățile de activitate intelectuală și capacitățile de aplicare în practică a cunoștințelor.

În acest fel elevii, coordonați de cadrul didactic, folosesc diferite tehnici de citire, astfel ca receptarea de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute să devină o deprindere.

**Leția de recapitulare și sistematizare** (de fixare sau consolidare) are în vedere aprofundarea și consolidarea cunoștințelor însușite, iar în anumite situații și în funcție de nevoi, reluarea unor conținuturi.

Elevii sunt puși în situația de a-și restructura noțiunile învățate. Cu ajutorul citirii/a lecturării, cunoștințele vor fi puse în relații noi pentru a opera cu ele în condiții variate. Lecțiile de recapitulare/sistematizare/fixare/consolidare le formează elevilor și o anumită modalitate de a gândi, un anumit stil intelectual de abordare a problemelor, de soluționare a provocărilor pe care le au de rezolvat.

Planificarea activității de predare/învățare pe parcursul întregului an școlar, trebuie să prevadă acest tip de lecții, după ce au fost parcurse conținuturile predate și, desigur, la sfârșitul unui modul sau al anului școlar.

Pentru ca recapitularea să contribuie în mod eficient la formarea și aprofundarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, atât în cadrul lecțiilor de recapitulare curentă cât și finală, cadrul didactic pregătește în mod riguros conținuturile.

Un alt tip de lecție folosit în clasele primare, pentru dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute este **lecția de evaluare (de verificare și apreciere a cunoștințelor)**. Este necesar ca verificarea și aprecierea rezultatelor obținute de elevi în procesul învățare este necesar să se facă de către cadrul didactic pe tot parcursul studiului limbii române, în toate tipurile de lecții.

Lecțiile de verificare și apreciere a rezultatelor școlare urmăresc, în principal, constatarea nivelului de pregătire al elevilor, dar și planificarea noilor conținuturi. În planificări sunt incluse, după fiecare mare capitol, lecții speciale de evaluare, care se adaugă evaluării curente din lecțiile de comunicare/dobândire de noi cunoștințe.

### **3.6. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute**

#### **3.6.1. Exemple de exerciții de pregătire și formare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada preabecedară)**

**Exerciții care vizează formarea competenței de ascultare, iar în paralel contribuie și la pregătirea și formarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, folosite în perioada preabecedară:**

- **Găsește** diferențele dintre imagini!
- **Spune** cu care sunet începe cuvântul!
- Cu ce sunet începe numele obiectului din imagine? **Desenează** trei obiecte ale căror nume începe cu același sunet!
- **Colorează** imaginile ale căror nume începe cu sunetul...!
- **Colorează** imaginile ale căror nume conține sunetul...!
- **Colorează** cu aceeași culoare imaginile ale căror nume începe cu același sunet!

**Exerciții de pregătire și formare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada preabecedară):**

- Unde auzi sunetul în cuvânt: la începutul cuvântului, în interiorul cuvântului sau la sfârșitul cuvântului? **Colorează** cerculețul potrivit!
- **Desenează** în funcție de locul indicat al sunetului... (să fie la începutul cuvântului, în interiorul cuvântului sau la sfârșitul cuvântului)!
- **Desenează** atâtea cerculețe, câte sunete are cuvântul!
- **Colorează** dintre cerculețele care reprezintă sunetele cuvântului cerculețul care reprezintă sunetul...!
- Care sunet îl auzi în cuvânt: ... sau ...? Dacă auzi sunetul..., **încercuiește** cu culoarea roșie, dacă auzi sunetul ..., folosește culoarea verde!
- **Desenează** obiecte care corespund numărului de sunete reprezentate prin cerculețe!
- **Desenează** obiecte ale căror nume conține sunetul ... !
- **Încercuiește** desenele în a căror nume nu auzi sunetul...!
- Găsește sunetele de început ale numelor obiectelor din imagini! **Desenează** obiectul al cărui nume l-ai obținut prin unirea acestor sunete!
- **Rostește** pe rând sunetele care alcătuiesc cuvântul corespunzător imaginii, apoi **desenează** pe rând lucruri ale căror nume începe cu sunetele respective!
- **Identifică** sunetele de început ale celor două imagini din chenare, apoi **unește** imaginile din rândul de sub chenare cu una dintre cele două imagini, în funcție de sunetul care se regăsește în cuvinte!
- **Colorează** prima imagine din rând, apoi mai colorează din rând imaginea a cărei sunet de început este identic cu al primei imagini!
- **Colorează** prima imagine din rând, apoi mai colorează imaginea a cărei nume are ca sunet de sfârșit sunetul identic cu sunetul de început a primei imagini!

- **Spune** ce vezi în imagini! **Încercuiește** imaginea care nu se potrivește în rând, din punct de vedere al sunetelor cu care încep cuvintele!
- Cum ajunge ... la ... ? **Colorează** acele desene din tabel pe care va păși ..., dacă el/ea nu poate păși decât pe cele ale căror nume începe/se termină cu sunetul...!
- **Colorează** chenarul imaginii în funcție de **sunetul** pe care îl auzi în cuvântul din chenar (ex. *a* – roșu, *ă* – portocaliu)!
- **Încercuiește** imaginile în a căror nume auzi de două ori sunetul ...!
- Desparte în silabe cuvintele! **Trasează** în chenar atâtea liniuțe orizontale, câte silabe ai auzit!
- **Desenează** atâtea cerculețe pe liniuțele care reprezintă silabele, câte sunete sunt în silaba respectivă!
- **Silabisește** cuvântul din imagine! **Desenează** două obiecte ale căror nume începe cu prima silabă a cuvântului din imagine!
- Privește șirul de imagini, apoi **încercuiește** cu aceeași culoare imaginile ale căror nume începe cu aceeași silabă!
- Privește șirul de imagini, apoi **încercuiește** cu aceeași culoare imaginile ale căror nume se termină cu aceeași silabă!
- **Desenează** obiecte care corespund numărului de silabe reprezentate prin liniuțe!
- Grupează imaginile în funcție de numărul de silabe pe care îl conține numele lor! **Unește-le** cu cifra potrivită!
- **Încercuiește** imaginea a cărei nume nu conține silaba...!
- Spune silabisit ce vezi în imagini! **Colorează** imaginea care nu se potrivește în rând (una dintre imagini va avea alt număr de silabe decât celelalte)!
- În sac putem să punem doar lucrurile ale căror nume este alcătuit din trei silabe. **Unește** cu sacul obiectele potrivite!
- **Silabisește** (trasând linii orizontale) numele imaginilor din rând! **Încercuiește** linia care reprezintă silaba în care auzi sunetul ... !
- Privește imaginea, apoi **desenează** în chenarele goale lucruri a căror nume începe cu același sunet, luând în considerare și numărul de silabe indicat de liniuțele orizontale de sub imagine!
- Privește eticheta, apoi așază în ordinea corectă silabele cuvântului, silabe care apar pe etichete diferite!
- Privește etichetele, apoi **unește** cu culori diferite perechile!
- Privește eticheta, apoi **pune** câte un punct sub fiecare literă!
- Privește etichetele, apoi **unește-le** pe cele care au același număr de litere!

- **Colorează** la fel fiecare spațiu din desen în care se află aceeași literă!
- Privește etichetele, apoi **încercuiește**-le cu aceeași culoare pe cele care încep cu aceeași literă!
- Privește etichetele, apoi **încercuiește**-le cu aceeași culoare pe cele care se termină cu **aceeași literă!**
- Privește imaginile și etichetele lor! Amestecă-le, apoi **așază** fiecare etichetă la imaginea potrivită!
- Privește prima dintre imagini/etichete, apoi **încercuiește** perechea ei identică din șirul dat!
- **Colorează** acea etichetă din șirul dat, care este diferită de celelalte!
- Privește eticheta, apoi **încercuiește** din șirul dat **literele** care se regăsesc printre literele **cuvântului** de pe etichetă!
- Privește etichetele, apoi **identifică** prin **separare** cu linie verticală **cuvintele unite** aflate sub etichete!
- Unde s-a ascuns **cuvântul** de pe etichetă? Caută și **colorează** în careu!
- **Unește** punctele din etichetă! **Identifică** cuvântul obținut dintre etichetele aflate pe tablă!
- **Copiază cuvintele** din primul rând de etichete în etichetele goale!
- Privește imaginile și etichetele lor, apoi **desenează** ce se potrivește în chenarul gol al etichetei tale!
- Privește cuvântul silabisit de pe etichetă, apoi **încercuiește-le** pe acelea dintre silabele de sub etichetă, care se regăsesc pe aceasta!
- **Identifică** numărul cuvintelor din propoziție! **Reprezintă**-le cu ajutorul liniilor orizontale!
- **Alcătuiește propoziții** care corespund numărului de cuvinte indicat de liniile orizontale!
- **Alcătuiește propoziții** potrivite imaginii prezentate, corespunzătoare numărului de cuvinte indicat de liniile orizontale!
- Privește etichetele din fiecare rând, apoi **unește-le** cu schemele propozițiilor cărora li se potrivesc!

### 3.6.2. Exemple de exerciții de pregătire și formare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada abecedară)

- **Colorează** cerculețele care conțin litera învățată!
- **Încercuiește** litera nouă din rând!
- **Încercuiește** cu roșu literele **a**, cu verde literele **ă**, cu albastru literele **â**!
- **Unește** literele mici de tipar cu literele mari corespunzătoare!

- Care sunet îl auzi în cuvânt? **Încercuiește** dintre cele două litere aflate sub imagine pe cea care corespunde sunetului auzit!
- **Încercuiește** litera învățată în fragmentul de text!
- **Unește** imaginea cu schema care i se potrivește! Te ajută numărul de silabe, numărul de sunete, precum și literele învățate care apar în schema cuvântului!
- **Încercuiește** în cuvinte silaba dată!
- **Încercuiește** dintre cuvintele din coloane pe cele care au sens!
- **Completează** cuvintele cu litera care lipsește!
- **Completează** cuvintele cu litera care lipsește, pentru a obține un nume!
- **Completează** cuvintele cu litera care lipsește! Găsește mai multe variante!
- **Completează** cuvintele cu litera care lipsește, apoi desenează conform cuvântului obținut!
- **Colorează** traseul animalului în tabel pentru a ajunge la hrană! Animalul nu poate pași decât pe literele învățate!
- **Unește** silabele din cele două coloane pentru a obține un cuvânt!
- Citește cuvintele din cele două coloane, apoi **unește** cuvântul scris cu litere mici cu perechea lui scrisă cu litere mari!
- **Colorează** fragmentele desenului dat cu culorile indicate pe etichetele de alături!
- **Grupează** cuvintele în funcție de câte litere nou învățate conține cuvântul!
- **Alcătuiește** un cuvânt/mai multe cuvinte din literele date!
- **Încercuiește** varianta corectă dintre cele trei variante date a cuvântului corespunzător imaginii!
- **Unește** cuvântul cu varianta silabisită a cuvântului !
- **Desenează** conform cuvântului/propoziției citit/citite!
- **Colorează** etichetele care conțin cuvinte care pot fi alcătuite cu ajutorul literelor date!
- **Alcătuiește** cuvinte din silabele date!
- Care dintre silabele date se regăsește în cuvânt? **Unește** desenul cu silaba potrivită!
- Citește cuvântul de pe etichetă, apoi **încercuiește** din șirul de litere pe cele care le regăsești în cuvânt!
- **Completează** cuvântul cu una dintre cele două litere date!
- **Numără**, câte litere învățate de tine s-au ascuns în careul dat!
- Observă literele numerotate, apoi șirul de numere dat! **Citește** literele conform numerotării. Ce cuvânt ai obținut?
- **Alcătuiește** cuvinte prin unirea silabelor, apoi unește-le și cu imaginea potrivită cuvântului obținut!

- **Citește** piramidele de cuvinte!
- **Încercuiește** cuvintele ascunse în cuvântul dat!
- **Desparte** cu linii verticale cuvintele unite într-un șir!
- **Desparte** cu linii verticale cuvintele propoziției unite într-un șir!
- **Citește** numele date, apoi colorează cu verde numele de băieți, cu roșu numele de fete!
- **Care** dintre cele trei cuvinte date se potrivește în propoziția lacunară? **Încercuiește** cuvântul potrivit!
- **Silabisește** cuvintele cu ajutorul liniilor verticale! Scrie în chenarul gol numărul de silabe!
- Citește cuvintele, apoi **încercuiește** cuvântul care nu se potrivește în șir!
- Citește propozițiile, apoi **încercuiește** cuvântul care este în plus!
- Citește întrebarea, apoi **subliniază** varianta corectă de răspuns dintre cele date!
- Citește propoziția, apoi întrebarea! **Subliniază** în propoziție cuvântul care răspunde la întrebarea formulată!
- Citește propozițiile, apoi **subliniază** propoziția care nu poate fi adevărată!
- **Subliniază** care este continuarea propoziției dintre variantele date!
- **Încercuiește** litera care este în plus în fiecare cuvânt!
- **Alcătuiește** propoziții din cuvintele date!
- Care propoziție cărei imagini i se potrivește? **Unește** propozițiile cu imaginile potrivite!
- **Subliniază** în fiecare șir cuvântul care este scris greșit!
- **Unește** întrebarea cu propoziția corespunzătoare ca răspuns!
- **Unește** imaginile cu trăsăturile date care se potrivesc!
- **Completează** desenele conform textelor de lângă fiecare imagine!
- **Completează** propozițiile cu cuvântul corespunzător imaginii!
- **Completează** cuvântul folosind literele potrivite dintre cele date în rând!
- **Citește** perechile de cuvinte! Atenție, diferă doar o literă!
- **Citește** propozițiile scrise silabisit! **Scrie** la sfârșitul fiecărei propoziții, din câte cuvinte este alcătuită!
- Găsește cuvintele ascunse în careul cu litere! Citește pe orizontală, apoi **colorează** cuvântul!
- **Adevărat sau fals?** Colorează chenarul: adevărat-verde, fals-roșu!
- S-au amestecat cuvintele din două propoziții. **Citește** propozițiile!
- **Unește** imaginile cu una dintre silabele date, în funcție de ultima silabă a cuvântului reprezentat în imagine!

- Citește propozițiile, apoi în funcție de acestea **unește** persoana cu obiectul potrivit!
- Citește propozițiile, apoi **subliniază** propozițiile care se potrivesc imaginii date!
- **Citește** textul în a cărui propoziții sunt inserate și imagini!
- **Descifrează** mesajul scris cu ajutorul semnelor! Fiecărui semn corespunde o literă!
- **Citește** textul silabisit!
- Spune cuvintele corespunzătoare imaginilor doar cu ajutorul vocalelor din cuvânt! **Unește** imaginile cu etichetele corespunzătoare acestor forme ale cuvintelor!
- Caută și **colorează** cuvintele ascunse în șirul de litere! **Unește** cuvintele cu imaginile potrivite!
- **Subliniază** în text cuvinte care conțin grupul de litere învățat!
- Citește coloanele de cuvinte! **Încercuiește** în șirul de litere litera/literele care o/le regăsești în fiecare cuvânt citit!
- Observă imaginile numerotate, apoi **citește** cuvintele de sub imagini! **Scrie** în chenar numărul imaginii potrivite cuvântului!
- **Subliniază** în fiecare rând de cuvinte cuvântul care nu se potrivește!
- Citește cele două coloane de cuvinte! **Unește** cuvintele care au sens asemănător/sens opus!
- **Numerotează** cuvintele/propozițiile date în funcție de întâmplările văzute în șirul de imagini!
- **Numerotează cuvintele** date pentru a alcătui o **propoziție** corectă! Găsește mai multe variante!
- **Subliniază** din șirul de cuvinte **cuvintele care pot fi completate** cu litera...!
- **Completează** cu litera potrivită numele cărora le lipsește prima literă! Alege dintre literele date!

### 3.6.3. Exemple de exerciții care vizează formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada postabecedară)

- **Subliniază** în text cuvintele care îți sunt necunoscute!
- **Formează** un lanț al cuvintelor! **Citește** cuvântul, apoi **subliniază** în text cuvintele care încep cu prima/ultima literă a cuvântului citit!
- **Alcătuiește propoziții** cu ajutorul cuvintelor date!
- **Așază** cuvintele de pe cartonașe în ordinea crescătoare a numărului de silabe pe care le conține cuvântul!
- Citește propoziția, apoi **subliniază** în text cuvintele care încep cu prima/ultima literă a cuvântului citit!



- Care definiție cu care imagine se potrivește? **Numerotați** definițiile conform numărului imaginii potrivite!
- **Unește** cuvintele din cele două coloane, conform sensului (sinonime)!
- **Unește** cuvintele din prima coloană, cu cuvintele cu sens opus din a doua coloană!
- Care dintre sensurile date i se potrivește cuvântului evidențiat? **Încercuiește** cuvintele potrivite!
- Privește cuvântul de pe tablă/bilețel, apoi **subliniază** câte un cuvânt din text pentru fiecare dintre literele cuvântului (cuvintele subliniate să aibă pe rând, ca inițiale literele cuvântului dat)!
- **Încercuiește** dintre cele trei variante ale cuvântului varianta scrisă corect!
- **Citește** cu voce tare, în ordine alfabetică, cuvintele date!
- **Identifică** în text cuvintele date doar cu ajutorul vocalelor/consoanelor!
- **Numește** cu ajutorul unui singur cuvânt cuvintele așezate într-un rând!
- **Subliniază** acel cuvânt din șirul de cuvinte dat, care nu apare în textul citit!
- **Citește** propoziția care urmează după propoziția pe care o auzi!
- Citește textul, apoi **pune o steluță** la locul unde se potrivește în text propoziția dată!
- **Numerotează** propozițiile conform celor întâmplare în text!
- Cine a spus propoziția? Citește propozițiile, apoi **numerotează-le** conform numerelor de pe imaginile care reprezintă personajele!
- **Subliniază** – dintre cele înșirate – personajele care au apărut în text!
- **Numerotează** personajele conform ordinii în care au apărut în text!
- **Răspunde** la întrebare prin **sublinierea** variantei corecte de răspuns dintre cele trei variante date!
- Adevărat sau fals? **Scrive A** în caseta de după propoziție, dacă afirmația este corectă, **F**, dacă afirmația este falsă!
- Studiază imaginea, apoi **răspunde la întrebările** legate de aceasta, **colorând** caseta corespunzătoare (A sau F)!
- **Spune/desenează dezlegarea** ghicitorii citite!
- **Caută și colorează** cuvintele auzite în careul de cuvinte!
- **Decodifică** mesajul scris cu ajutorul semnelor! Observă cărui semn care literă îi corespunde!
- **Alcătuiește** cât mai multe cuvinte folosind literele date!
- Care trăsătură cărui personaj i se potrivește? **Unește** caracteristicile cu personajele potrivite!
- **Unește** fragmentele de propoziții astfel încât să alcătuiască un proverb!
- **Subliniază** – dintre proverbele date – proverbul care se potrivește textului citit!
- Care este semnificația proverbului? **Unește** proverbul cu una dintre semnificațiile date!

- Care proverb cărui personaj i-ar trebui spus? **Unește** proverbul cu personajul potrivit!
- Care dintre cuvintele date se potrivește în propoziție? **Subliniază** cuvântul ales!
- **Încercuiește** dintre cele date, cuvintele care au legătură cu textul!
- **Subliniază** dintre cuvintele date, locurile unde s-a desfășurat acțiunea!
- **Numerotează** locurile întâmplărilor din text conform ordinii desfășurării evenimentelor!
- **Continuă** propozițiile conform textului!
- **Continuă** în mai multe feluri (conform textului) propoziția începută!
- **Subliniază** în text răspunsurile întrebărilor! Semnalează cu aceeași culoare perechile întrebare-răspuns!
- **Citește** de mai multe ori propozițiile date, folosind semne de punctuație diferite la sfârșitul propoziției!
- **Așază** în ordinea corectă cartonașele care conțin câte un enunț din dialog pentru a reface dialogul!
- **Așază** în ordinea corectă cartonașele care conțin câte un vers din poezie pentru a reface strofa!
- **Subliniază** în textul poeziei cuvintele care rimează! Folosește aceeași culoare în cazul perechilor!
- **Numără** silabele din fiecare vers al primei strofe a poeziei!
- **Citește** propoziția din care am aflat că...!
- **Delimitează** în text fragmentele care aparțin fiecărei imagini din șirul de imagini!  
**Numerotează** conform imaginilor!
- **Delimitează** în text fragmentele, apoi dă un titlu potrivit fiecărui fragment!
- Care titlu cărui fragment i se potrivește? **Numerotează** titlurile conform numerotării fragmentelor!
- **Numerotează** fragmentele de text date, astfel încât să obții ordinea corectă a întâmplărilor!
- **Numerotează** fragmentele de text date, astfel încât să obții ordinea corectă a întâmplărilor redată în șirul de imagini!
- Citește informațiile numerotate, apoi **scrie numărul** fragmentului în care regăsești această informație!
- **Asociază** prin numerotare fiecărei întrebări una dintre răspunsurile date!
- Privește cele două imagini, apoi citește propozițiile numerotate! **Scrie** sub imagini **numerele** propozițiilor care se potrivesc imaginii respective!
- Cine a spus în text? **Unește** propoziția cu personajul potrivit, reprezentat prin imagine!

- **Citește** din text propoziția care corespunde propoziției date, dar este formulată cu ajutorul altor cuvinte!
- Citește propozițiile, apoi **colorează** în fiecare propoziție cuvântul care este în plus!
- Care alt cuvânt este folosit în text pentru cuvintele date, scrise cu culori diferite? **Subliniază** în text folosind culoarea potrivită!
- **Asociază** prin unire numerele date cu elementele potrivite care apar în text!
- **Completează** cu cuvintele date schema de ciorchine! **Așază** fiecare cuvânt la locul potrivit!
- **Completează** textul lacunar cu cuvintele date! **Așază** fiecare cuvânt la locul potrivit!
- **Citește** din text propozițiile care conțin evenimente care nu pot avea loc în lumea reală!
- **Caută** în text elementele care sunt reale!
- Care este varianta exactă a propoziției? **Încercuiește** dintre cele trei variante numărul propoziției pe care o regăsești în textul citit!
- **Evidențiază** în text, cu culorile indicate la întrebări, răspunsurile potrivite!
- **Grupează** cuvintele date indicând cu o săgeată categoria în care se potrivesc!
- Cărei categorii aparțin cuvintele date? **Scrie** în fața cuvântului **cifra** potrivită (1-timp, 2-spațiu)!
- **Așază** titlurile de ...de pe cartonașe în categoria potrivită!
- **Subliniază** în propoziții cuvintele care arată locul/personajul!
- **Colorează** chenarele din fața șirului de cuvinte, dacă șirul respectiv conține doar cuvinte cu sens asemănător!
- **Colorează** chenarele din fața perechilor de cuvinte, dacă perechea respectivă conține cuvinte cu sens opus!
- **Citește** propoziția înlocuind cuvântul subliniat cu un cuvânt cu sens asemănător, alegând dintre cuvintele date!
- **Citește** cele două coloane de propoziții, apoi indică prin unire perechile întrebare-răspuns!

### 3.7. Secvențe de scenariu didactic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris

#### 3.7.1. Secvența 1: Sunetul și litera c, C (consolidare)

##### I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Comunicare în limba română
3. Clasa: a II-a

4. Unitatea de învățare: Literele mici și mari de tipar și de mână

5. Conținutul tematic: Sunetul și litera c, C

## II. Competența generală vizată:

Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute

## III. Competențe specifice vizate:

3.1. Citirea unor mesaje scrise, întâlnite în mediul cunoscut;

3.2. Identificarea mesajului unui text în care se relatează întâmplări, fenomene din universul cunoscut;

3.3. Identificarea semnificației unor simboluri, în contexte cunoscute;

## IV. Sarcini didactice:

3.1.1 - să identifice sunetul și litera studiată;

3.1.2 - să citească cuvinte, enunțuri și textul întreg în ritm propriu, cu voce tare;

3.1.3 - să stabilească valoarea de adevăr a unor enunțuri simple;

3.1.3 - să răspundă la întrebări și să formuleze întrebări.

## V. Abilități vizate:

1. Comunicare/vocabular;
2. Conștientizare fonologică;
3. Analiză și sinteză;
4. Abilități de lectură;
5. Abilități de prelucrare a textului care vizează comprehensiunea.

## 1. Vocabular

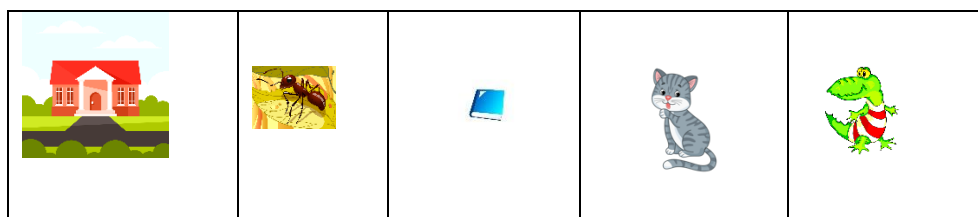
1.1. Completează următoarele cuvinte cu litera care lipsește.<sup>31</sup>

_al		_ro_odil	
ra_		psi_ă	
_adou		va_ă	

<sup>31</sup>Imagimile au fost preluate de pe site-ul <https://creazilla.com/nodes/7932412-fairy-illustration>

_arte		furni_ă	
_asă		Zâna Zinu_a	

## 1.2. Potrivii cuvintele cu imaginile!



furnică	carte	casă	crocodil	pisică
---------	-------	------	----------	--------

## 2. Conștientizare fonologică și fonemică (analiză și sinteză)

<p>2.1. Croco/este/un/crocodil/vesel.</p> <p>crocodil</p> <p>cro-co-dil</p> <p>c _ _ - c _ _ _ _</p>		<p>c C</p>
--	--	------------

crocodil

Croco este un crocodil.

## 2.2. Unde auzim sunetul c? Colorați cerculețul!

○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○

### 3. Tipuri de lecturare

#### 3.1. Citire model



#### Ziua lui Croco

Azi este ziua lui Croco. El a împlinit trei ani. A primit

multe baloane de la Ica, pisica.



Croco este foarte vesel. Are un tort mare.

Prietenii lui vin în vizită. Ei aduc un cadou frumos.

Cadoul este o carte mare despre animale.

Croco ascultă povestea despre prietenii lui: Anica furnica harnică, albina Cătălina, buburuza Roza, fluturele Florin.



Cami este o omidă mititică.



Ea locuiește într-o casă mică. Lângă casa ei este o casă mai mare. Acolo stă

zâna Zinuca.



La ziua lui Croco vine și Zinuca.

Cadoul ei este în valiză.



#### 3.2. Citirea lecției în cor

#### 3.3. Citire ștafetă

#### 3.4. Citire în lanț

#### 3.5. Citire individuală

### 4. Exerciții care vizează comprehensiunea

#### 4.1. Adevărat sau fals?

	A	F
Croco are opt ani.		
De ziua lui a primit un tort mic.		
Crocodilul este vesel.		
Anica și Cătălina sunt prietenele lui Croco.		
Zinuca a adus în cadou o valiză.		

#### 4.2. Alegeți răspunsul corect.

Întrebări	Răspunsuri
1. ? ani are Croco?	
2. ? vine în vizită la Croco?	
3. ? cadou a primit de ziua lui?	

a. Prietenii lui Croco vin în vizită. la

b. Croco are trei ani.

c. Croco a primit multe baloane, o carte și o valiză.

d. Croco este vesel pentru că e ziua lui.

#### 4.3. Formulați o întrebare pentru propoziția neutilizată.

#### 4.4. Continuați povestea! Desenați ce este în valiză?

### 3.7.2. Secvența 2: Robotul virusat (prelucrare text literar)

#### I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a
4. Unitatea de învățare: Universul familiei

5. Conținutul tematic: Textul literar narativ: „Robotul virusat” de Pedro Pablo Sacristán<sup>32</sup>

## II. Competența generală vizată:

3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare

## III. Competențe specifice vizate

3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare;

3.2. Identificarea ideilor principale dintr-un text citit.

## IV. Sarcini didactice:

Elevii să știe/să fie capabili:

3.1.1 - să citească corect, conștient, expresiv, în ritm propriu, cu voce tare;

3.1.2 - să înlocuiască cuvinte/expresii cu sinonime;

3.2.1 - să realizeze corespondențe între ideile date și fragmentele corespunzătoare din text;

3.2.2 - să ordoneze într-o succesiune logică întâmplările prezentate în text.

## V. Abilități vizate:

1. tehnica citirii (citire corectă, cursivă)

2. citirea conștientă

3. citirea comprehensivă

4. interpretarea textului citit

## VI. Secvențe de învățare

### Citire în gând

Citește următoarele cuvinte și expresii.




servitor – persoană angajată pentru treburi casnice  
furios – foarte supărat  
gătea – făcea mâncare  
s-a pus pe treabă – a început să lucreze  
să îl bănuiască – să creadă că este vinovat  
cu eficiență maximă – ceva foarte eficient, foarte folositor  
tâlhăr – hoț, om care fură  
defect – stricat

### Citire cu voce tare, în perechi

<sup>32</sup> Text preluat din manualul de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a IV-a, Karp Ágnes, Makai Emese-Márta – Editura Kreativ, 2021



**Completați** enunțurile de mai jos cu cuvintele potrivite dintre cele citite în exercițiul nr. 1.

 <p>Poliția urmărește un .....</p>	 <p>Această persoană este un .....</p>	 <p>Mașina de spălat este ....., de aceea trebuie reparată.</p>
---	---	--

**1. Activitate frontală, citire cu voce tare**

Înlocuiți cuvintele/expresiile scrise cu litere îngroșate din enunțurile de mai jos cu cuvintele potrivite (sinonimele) dintre cele citite la exercițiul anterior.

La palat a lucrat o **persoană angajată pentru treburi casnice**/un ..... . El **făcea mâncare**/ ..... pentru rege și regină. Într-o zi **a început să lucreze**/ ....., dar aparatele din bucătărie erau **stricate**/ ....., nu funcționau **foarte eficient**/..... . El era foarte **supărat**/..... . A început să **creadă că este vinovat**/..... (pe) grădinarul palatului. Împreună cu grădinarul au prins un **hoț**/....., care a furat piese din aparate.

**Lectură predictivă**

Titlul textului pe care îl vom citi azi este „Robotul virusat”. Ce semnificație are acest titlu pentru voi?

Elevii fac predicții, acestea se scriu pe tablă și se păstrează până la sfârșitul activității, pentru a stabili dacă s-au confirmat.

Elevii primesc textul împărțit în fragmente. După citirea fiecărui fragment vor formula predicții pentru continuarea narațiunii.

Ce credeți că se va întâmpla? **Completați** prima rubrică din tabel.

Ce crezi că se va întâmpla?	Ce s-a întâmplat?
I.	I.
II.	II.

<sup>33</sup> Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://creazilla.com/>

III.	III.
IV.	IV.
V.	V.

**Citiți** primul fragment din text!

### **ROBOTUL VIRUSAT**

poveste după Pedro Pablo Sacristán

Ricky locuia într-o casă care avea tot ce ți-ai putea dori vreodată. Deși nu ajuta prea mult la treburile casei, el a fost foarte încântat când părinții lui au cumpărat cel mai nou model de robot-servitor.

De îndată ce a sosit, robotul s-a pus pe treabă: a început să gătească, să spele, să curețe, să calce și, cel mai important, să adune hainele aruncate pe jos în camera lui Ricky.

După citirea primului fragment se discută frontal, se formulează împreună ideea pentru rubrica: „Ce s-a întâmplat?” Se trece pe tablă, iar elevii scriu și în tabel. Se confruntă ideile din cele două coloane.

**Ce credeți** că se va întâmpla în continuare? **Completați** în tabel!

**Citiți** fragmentul următor! Se continuă astfel până la terminarea lecturii textului.

Fragmentul 2:

Prima zi, când băiatul s-a dus la culcare, camera lui era cum nu se poate mai dezordonată. Când s-a trezit a doua zi dimineața, totul era perfect curat și ordonat. De fapt, era „prea” curat! Ricky nu-și găsea tricoul preferat și nici jucăria lui preferată. Oricât de mult a căutat, nu le-a mai găsit. În același timp au dispărut și alte lucruri. Ricky a început să îl bănuiască pe robotul-servitor cel strălucitor. S-a gândit să-l urmărească prin casă și să facă fotografii ca să dovedească vinovăția robotului. În cele din urmă, l-a prins în timp ce lua una dintre jucăriile lui.

Fragmentul 3:

Băiatul a alergat atunci la părinții săi și le-a spus că robotul-servitor era stricat și programat greșit. Poate chiar era virusat! Așa că le-a cerut să îl schimbe. Dar părinții lui nu au fost de acord pentru că robotul gătea minunat.

Fragmentul 4:

Într-o zi, când robotul l-a auzit pe Ricky plângându-se părinților, a adus una dintre jucării și câteva haine, apoi a spus:

– Iată, domnule. Nu știam că vă deranjează că le-am luat.

– Cum să nu mă deranjeze, tâlharule?! Mi-ai ascuns lucrurile săptămâni întregi! a răspuns băiatul furios.

– Am găsit aceste obiecte aruncate pe podea. Prin urmare, am calculat că nu vă mai plac. Sunt programat să adun obiectele pe care nimeni nu le mai folosește, iar noaptea le trimit acolo unde alți oameni au nevoie de ele. Sunt un robot cu eficiență maximă. Nu știți? a spus el, cu o oarecare mândrie.

## Fragmentul 5:

Ricky s-a simțit rușinat. Și-a dat seama că nu avea grijă de lucrurile lui. Totodată, a înțeles că mulți alți oameni ar fi fost bucuroși să aibă acele lucruri și că robotul nu era nici defect, nici programat greșit, nici virusat, ci era programat chiar foarte bine!

De atunci, Ricky a hotărât să devină un „băiat cu eficiență maximă”. Are grijă de jucăriile și de hainele lui, merge la cumpărături cu bunul său prieten, robotul-servitor, și cumpără doar lucruri necesare.

După citirea întregului text, se poartă discuții despre predicțiile formulate: **S-au adevărit** predicțiile formulate de voi?

Citind propozițiile din rubrica „Ce s-a întâmplat?” se formează planul de idei al textului: **Citiți** propozițiile din coloana a doua! **Ce ați observat?**

### 1. Exersarea citirii corecte, cursive

**Citire în lanț:** Citiți textul în lanț! (Fiecare elev citește câte o propoziție în ordinea așezării în bancă.)

**Citirea alternativă:** Citim textul în mod **alternativ**, prima propoziție se citește cu voce tare, iar propoziția următoare se citește în gând.

**Citire în ștafetă:** Citiți textul în ștafetă! (Un elev citește o propoziție, după care îi solicită unuia dintre colegii săi să continue citirea.)

### 2. Exersarea citirii conștiente

**Citire selectivă:** Citiți cu voce tare alineatul din care am aflat ce știe să facă robotul-servitor....., din care am aflat ce a făcut robotul în camera lui Ricky.... etc.

### Răspundeți la întrebări:

- Cine este autorul poveștii?
- Cine este personajul principal al poveștii?
- Cum era familia copilului?
- Ce au cumpărat părinții lui Ricky?
- Ce făcea robotul-servitor în casă?
- Cum era seara camera lui Ricky?
- Cum era camera dimineața?
- Ce a observat Ricky?
- Ce s-a întâmplat cu lucrurile copilului?

### 3. Completare text lacunar: Completați textul lacunar cu cuvintele potrivite.

<https://learningapps.org/display?v=pz3w9deyn20>

### 3.8. Jocuri didactice folosite pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris

Jocul este mediul natural al dezvoltării copilului, el descoperă și cunoaște lumea prin joc. În timpul jocului simte bucurie, experimentează rolul de învingător și învins, învață să tolereze eșecul, empatizează cu colegul său de joacă. Jocul nu este doar o situație competitivă, ci și un teren de antrenament pentru cooperare. Imaginația își poate lua zborul în timpul jocului, dar poate fi și un mijloc de realizare a siguranței emoționale. În joc copilul simte nevoia de comunicare, de autoexprimare, își testează forța, experimentează tensiunea aventurii. Jocul dezvoltă creativitatea, abilitățile de rezolvare a problemelor, autocunoașterea. Ajută, de asemenea, la integrarea socială, permițând copilului să joace diverse roluri care pot fi integrate în personalitatea sa.

Jocul didactic este una din formele de activitate preferate de copii. Prin joc elevul descifrează realitatea înconjurătoare și raporturile dintre el și această lume. Jocul răspunde în cel mai fericit mod particularităților de vârstă ale elevului, elementul distractiv pe care îl conține stimulând curiozitatea și interesul de cunoaștere al copilului. Jocul este considerat, în teoria pedagogică contemporană, o modalitate de asimilare a realului la activitatea proprie, asigurând elevului largi posibilități de activism intelectual.

Pentru mulți copii drumul către însușirea citirii este anevoios. Prin utilizarea jocurilor didactice acest proces poate fi transformat într-unul interesant și plăcut.

#### 3.8.1. Jocuri didactice în perioada preabecedară (pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei I)

Aceste jocuri vizează dezvoltarea abilităților necesare pentru învățarea citirii. O pregătire minuțioasă înainte de începerea efectivă a învățării citirii are un rol important în dobândirea cu succes a competenței de receptare a mesajului scris.

- **Recunoaște sunetele!** – dezvoltarea sensibilității la sunete, dezvoltarea capacității de concentrare
  - a) Recunoașterea sunetelor din lumea exterioară

*Organizarea participanților:* Elevii stau în cerc pe scaune cu ochii închiși.

*Sarcina de lucru:* Ascultăm sunetele lumii exterioare, vorbim despre sunetele ce ne înconjoară, despre ce surse sonore am recunoscut.

*Instrucțiuni:* Închideți ochii! **Ascultați** sunetele lumii exterioare! **Răspundeți** la următoarele întrebări: Ce sunete ne înconjoară? Ce sunete ați recunoscut? Care este sursa sunetului?

b) Recunoașterea sunetelor produse artificial

*Organizarea participanților:* Elevii stau în cerc pe scaune cu ochii închiși.

*Sarcina de lucru:* Ascultăm sunetele create artificial, încercăm să le identificăm și să le reținem. Învățătorul emite sunete: trage un fermoar, aruncă o minge de ping-pong, deschide o umbrelă, mușcă dintr-un măr etc.

*Instrucțiuni:* Închideți ochii! **Ascultați** sunetele artificiale! **Răspundeți** la următoarele întrebări: Ce sunete ați auzit? Ce sunete ați recunoscut? Care sunet ți-a plăcut cel mai mult? De ce?

- **Nu e ceea ce pare!** – dezvoltarea fanteziei, îmbogățirea vocabularului

*Organizarea participanților:* Elevii stau în cerc pe scaune.

*Sarcina de lucru:* Jocul poate fi jucat cu orice obiect, obiectul ales poate fi transformat în orice, dar nu poate fi ceea ce este cu adevărat.

*Instrucțiuni:* Am un creion în mână. Acest obiect va ajunge la fiecare dintre voi. Când ajunge la tine, **spune-ne** ce crezi că ar putea fi, dacă nu e creion!

- **Vine ploaia!** – dezvoltarea simțului ritmului

*Organizarea participanților:* Elevii stau în cerc pe scaune.

*Sarcina de lucru:* Profesorul emite diferite sunete: își freacă palmele, lovește cu un deget palma, pocnește din degete, bate din palme, lovește cu palmele peste coapse, bate din picioare. Participantul din dreapta învățătorului face același lucru, apoi următorul ș.a.m.d. Pentru a indica sfârșitul ploii, învățătorul inversează ordinea mișcărilor.

*Instrucțiuni:* Încep o mișcare cu care emit un sunet. **Să preluați mișcarea** de la persoana care stă în stânga voastră. Prin combinația acestor efecte sonore **vom imita sunetul ploii**.

- **Părțile corpului** – însușirea schemei corporale, dezvoltarea vocabularului, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii stau în picioare.

*Sarcina de lucru:* Elevii trebuie să atingă părțile corpului numite de învățător. Uneori se va crea intenționat o discrepanță între instrucțiunea verbală și mișcarea executată de profesor.

*Instrucțiuni:* **Ne vom juca** cu părțile corpului. Atenție la indicații! **Trebuie să faceți** ceea ce spun eu. Voi încerca să vă păcălesc cu mișcări greșite.

- **La magazin/ La piață** – recunoașterea sunetelor

*Organizarea participanților:* Profesorul amenajează un mic magazin pe o măsuță. Elevii vor veni pe rând „la cumpărături”.

*Sarcina de lucru:* Se pot cumpăra bunurile din magazin doar dacă sunetul numit de învățător se regăsește în numele obiectului. Elevii trebuie să specifice și locul sunetului (la început, în interior, la sfârșit) din cuvânt.

*Instrucțiuni:* Aștept clienții la magazin. **Puteți cumpăra** doar acele articole care au sunetul „o” în denumirea lor. Dacă **îmi spuneți** unde **auziți sunetul** (la începutul cuvântului, în interiorul cuvântului, la sfârșitul cuvântului), puteți să cumpărați bunurile alese.

- **Trei scaune** – recunoașterea locului sunetelor (la începutul cuvântului, în interiorul cuvântului, la sfârșitul cuvântului)

*Organizarea participanților:* Profesorul așază trei scaune în fața clasei.

*Sarcina de lucru:* Elevii trebuie să specifice locul sunetului (la început, în interior, la sfârșit) în cuvânt.

Dacă sunetul menționat este la începutul cuvântului, elevul se așază pe primul scaun, dacă este în interior, se așază pe scaunul din mijloc, iar dacă este la sfârșitul cuvântului, se așază pe al treilea scaun. Se poate juca și pe echipe: care elev ajunge primul la scaunul potrivit, a câștigat runda.

*Instrucțiuni:* Vă spun cuvinte. **Căutăm locul sunetului „a”**. Dacă „a” este la începutul cuvântului **te așezi pe primul scaun**, dacă este în interior, **te așezi pe scaunul din mijloc**, dacă e la sfârșitul cuvântului **te așezi pe al treilea scaun**. Cuvinte: aer, balon, mare, avion, fetița etc.

- **Unde locuiește sunetul?** – recunoașterea locului sunetelor (la începutul cuvântului, în interiorul cuvântului, la sfârșitul cuvântului)

*Organizarea participanților:* Elevii stau în picioare.

*Sarcina de lucru:* Elevii trebuie să specifice locul sunetului (la început, în interior, la sfârșit) în cuvânt.

Dacă sunetul menționat este la începutul cuvântului, elevii ridică brațele, dacă este în interior, pun mâinile pe umeri, iar dacă este la sfârșitul cuvântului, stau cu brațele lăsate lângă corp. Dacă sunt două sunete în același cuvânt, fac două mișcări.

*Instrucțiuni:* Vă spun cuvinte. **Căutăm** locul sunetului „e”. Dacă „e” este la începutul cuvântului **ridicați brațele**, dacă este în interior, **puneți mâinile pe umeri**, dacă este la sfârșitul cuvântului **țineți brațele apropiate de corp**. Dacă identificați două sunete, faceți două mișcări. Cuvinte: merg, eu, mare, fetița, elefant, merge, fete etc.

- **Limba roboților** – despărțire în silabe

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci sau în picioare.

*Sarcina de lucru:* Pronunță cuvintele spuse de profesor pe limba roboților, adică despărțite în silabe. Silabisirea poate fi însoțită și de bătăi din palme.

*Instrucțiuni:* Vă spun cuvinte. Voi **spuneți** aceste cuvinte **în limba roboților** bătând din palme. **Numărați**, de câte ori am bătut din palme?

- **Ce s-a schimbat?** – observarea secvențialității, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci. Profesorul pregătește șiruri de imagini pe tablă, sau pe ecranul de proiecție.

*Sarcina de lucru:* Profesorul arată elevilor un șir de imagini (inițial 3-4, mai târziu un număr tot mai mare de elemente). Elevii numesc în ordine ce văd în imagini. Copiii își coboară capul pe bancă, în acest timp învățătorul schimbă ceva (va fi diferită ordinea, elimină sau adaugă o imagine). La semnul dat de învățător elevii observă șirul și spun ce s-a schimbat.

*Instrucțiuni:* **Observați imaginile! Ce vedeți? Puneți capul pe bancă! Ridicați capul! Ce s-a schimbat?**

### 3.8.2. Jocuri didactice în perioada abecedară (pe parcursul clasei a doua)

După o pregătire temeinică intrăm în lumea literelor. Elevii aparținând minorităților naționale cunosc deja alfabetul limbii materne, direcția în care se face citirea, semnele de punctuație, modul de îmbinare a literelor în cuvinte și a cuvintelor în propoziții etc. Trebuie să punem accent pe deosebirile dintre limba maternă și limba română.

Din jocurile perioadei preabecedare se pot folosi jocurile: *La magazin/La piață, Trei scaune, Unde locuiește sunetul/litera?, Limba roboșilor, Ce s-a schimbat?* În loc de imagini sau cuvinte pronunțate de profesor vom folosi cartonașe cu cuvinte sau vom proiecta pe ecran cuvintele.

- **Hotelul literelor** – recunoașterea sunetelor/ literelor, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește fișa intitulată ”Hotelul literelor”.

*Sarcina de lucru:* Elevii ascultă sunetele pronunțate de profesor și caută pe fișă literele corespunzătoare.

*Instrucțiuni:* Pregătiți creioanele colorate. **Colorați** în hotelul literelor litera „a” cu roșu, litera „î” cu albastru....ș.a.m.d.

*Variantă:* Ce literă **locuiește** la etajul doi între literele „c” și „s”?

- **Îmi caut perechea** – recunoașterea sunetelor/literelor, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește cartonașe cu litere pe o măsură.

*Sarcina de lucru:* Elevii aleg dintre cartonașe și după pronunțarea sunetului corespunzător literei își caută perechea (literei mari tipărite se atribuie litera mică tipărită sau literei tipărite se atribuie litera scrisă de mână).

*Instrucțiuni:* **Alegeți** câte un cartonaș. **Pronunțați** sunetul corespunzător literei. Ascultați, cine **vă cheamă?** Dacă **v-ați găsit perechea**, așteptați în liniște până când se formează toate perechile.

- **Sunete aduse la viață** – exercițiu de îmbinare a sunetelor (literelor)/silabelor

*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește cartonașe cu litere/silabe pe o măsură.

*Sarcina de lucru:* Elevii aleg dintre cartonașe și după citirea literei/silabei încearcă să formeze cuvinte.

*Instrucțiuni:* **Alegeți** câte un cartonaș. **Citiți** ce literă/silabă vedeți pe cartonaș. **Țineți-vă de mâini** ca să **formați un cuvânt** corect. Puteți descompune din nou cuvântul în litere/silabe, dacă vă dați drumul la mâini.

- **Jocul silabelor 1** – exercițiu de îmbinare a silabelor

*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește cartonașe cu imagini și cuvintele corespunzătoare despărțite în silabe.

*Sarcina de lucru:* Elevii formează denumirea desenelor din silabele pregătite. (Putem adăuga și silabe în plus.)

*Instrucțiuni:* V-am pregătit mai multe desene. Sub fiecare desen **formați cuvântul** potrivit din silabele amestecate.

- **Poștașul** – exercițiu de citire

*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește în plicuri cartonașe cu cuvinte.

*Sarcina de lucru:* Elevii citesc ce scrie pe cartonașe și desenează ce au citit. Desenele și cuvintele se expun în clasă.

*Instrucțiuni:* Poștașul vă aduce câte o scrisoare. **Citiți și desenați** ceea ce ați citit.

- **Mesajul** – recunoașterea literelor, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii stau în perechi, unul în față, celălalt în spatele lui. Se poate juca și pe grupe, caz în care elevii vor forma una sau mai multe coloane.

*Sarcina de lucru:* Elevul din spate desenează cu degetul pe spatele colegului o literă sau un cuvânt scurt. Dacă elevul din față descifrează mesajul se face schimb de roluri. Dacă se joacă în grup, fiecare trece pe spatele celui din față ce literă (cuvânt) „a primit” din spate. Ultimul elev pronunță sau scrie pe tablă litera sau cuvântul.

*Instrucțiuni:* Așezați-vă în perechi, unul după altul. Cel din spate „**scrie**” pe spatele colegului o literă (un cuvânt scurt). Dacă colegul nu reușește să citească din prima încercare, repetați scrierea. Dacă a reușit, **schimbați rolurile**.

- **Anagrama** – exercițiu de formare de cuvinte, îmbogățirea vocabularului

*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește cartonașe cu litere în plicuri.

*Sarcina de lucru:* Elevii alcătuiesc cuvinte din litere date. (La început elevii pot fi ajutați cu imaginea cuvântului dorit.)

*Instrucțiuni:* În plic **găsiți litere**. Din aceste litere trebuie să **alcătuiți un cuvânt**, folosind toate literele.

*Variantă:* **Alcătuiți** cât mai multe **cuvinte din literele** date într-un anumit interval de timp. Puteți folosi câte litere doriți dintre cele date.

- **Casa sunetelor** – exercițiu de diferențiere a sunetelor/literelor



*Organizarea participanților:* Profesorul pregătește „casa sunetelor”. De ex. într-o casă locuiește s-ul, în cealaltă casă ș-ul. Se poate juca în sala de clasă sau în curtea școlii.

*Sarcina de lucru:* Elevii ascultă cuvintele spuse de profesor și aleargă la casa potrivită.

*Instrucțiuni:* Pe căsuțe am scris literele s și ș. Vă **voi spune** cuvinte care conțin aceste sunete. Voi **alergați** la căsuța potrivită, după care **reveniți** la start. Cuvinte: șarpe, sat, soare, șapcă, masă, cașcaval etc.

*Variantă:* Profesorul **arată cuvintele** scrise pe cartonașe, elevii **citesc și aleargă** la căsuța potrivită.

• **Călătorie în Țara Literelor** – recunoașterea sunetelor/literelor, îmbogățirea vocabularului

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci. Cei care spun cuvinte potrivite vor forma un trenuleț.

*Sarcina de lucru:* Elevii spun cât mai multe cuvinte care încep cu sunetul/litera învățat/învățată.

*Instrucțiuni:* **Să călătorim** în Țara Literelor! Cu ce putem călători? **Spuneți nume de vehicule** care încep cu sunetul **t!** (tren, tramvai, troleibuz, taxi) Ce putem mânca? **Spuneți nume de alimente** care încep cu sunetul **t!** (tort, ton, tăieței, tiramisu) Cine poate călători cu noi? **Spuneți nume de persoane** care încep cu sunetul **t!** (Tamara, Tomi, Titii, tata)

• **La fotograf** – citirea literelor/cuvintelor, dezvoltarea memoriei

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci.

*Sarcina de lucru:* Elevii observă 10 secunde literele/cuvintele scrise pe tablă (proiectate pe ecran). Scriu/spun din memorie șirul de litere/cuvinte.

*Instrucțiuni:* **Veți vedea** timp de 10 secunde un șir de litere/cuvinte pe tablă. **Să faceți o poză cu privirea** acestui șir. Va trebui **să scrieți/să spuneți** literele/cuvintele văzute.

• **Memory 1** – citirea literelor/cuvintelor, dezvoltarea memoriei

*Organizarea participanților:* Elevii stau în jurul mesei. Pe masă sunt cărțile Memory întoarse cu fața în jos. Pe cărți pot fi perechi de litere, perechi de litere mici de tipar cu litere mari de tipar, perechi de litere de tipar și litere de mână, perechi de cuvinte, perechi de cuvinte și desene.

*Sarcina de lucru:* Elevii întorc două cărți deodată și încearcă să formeze perechi. Perechea formată se păstrează de către cel care a găsit-o. Cărțile care nu formează perechi se întorc cu fața în jos. Câștigă cine are cele mai multe perechi la sfârșitul jocului.

*Instrucțiuni:* **Jucăm** Memory cu litere/cuvinte. Fiți foarte atenți **să găsiți cât mai multe perechi**.

• **Lanțul alfabetului** – însușirea alfabetului, îmbogățirea vocabularului

*Organizarea participanților:* Elevii sunt așezați în cerc.

*Sarcina de lucru:* Elevii spun pe rând câte un cuvânt cu fiecare literă din alfabet.

*Instrucțiuni:* Să facem un lanț al alfabetului. **Spunem** câte un cuvânt luând pe rând literele învățate.

*Varianta 1:* **Spunem** pe rând câte un nume (nume de animale, plante) cu fiecare literă din alfabet.

*Varianta 2:* **Aranjăm** în ordine alfabetică cuvintele date.

### 3.8.3. Jocuri didactice în perioada postabecedară (după finalizarea însușirii alfabetului)

În această perioadă urmărim dezvoltarea citirii corecte, conștiente. Elevii își formează strategii de lectură care îi ajută să înțeleagă diferite texte scrise. Jocul poate fi un instrument în dezvoltarea abilităților de citire, jocul face învățarea și/sau exersarea mai ușoară, mai plăcută.

- **În căutarea silabelor** – dezvoltarea abilității de despărțire în silabe

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci. Profesorul pregătește o selecție dintr-un text și un tabel cu coloanele numerotate: 1, 2, 3, 4, respectiv mai mult. Numerele din tabel indică numărul de silabe.

*Sarcina de lucru:* Elevii scriu cuvintele din text în coloanele potrivite.

*Instrucțiuni:* **Veți primi** un fragment din lecția citită. **Treceți cuvintele în tabel** conform numărului de silabe. Cine reușește să scrie într-un anumit interval de timp mai multe cuvinte la locul potrivit, va câștiga.

- **Silabe jucăușe** – exersarea despărțirii în silabe, îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea creativității

*Organizarea participanților:* Elevii sunt împărțiți în mai multe echipe. Profesorul pregătește cartonașe cu cuvinte.

*Sarcina de lucru:* Elevii formează cuvinte noi schimbând prima silabă din cuvânt.

*Instrucțiuni:* **Citiți** cuvântul de pe cartonaș. **Despărțiți** cuvântul **în silabe**. **Formați** cuvinte noi **înlocuind prima silabă** a cuvântului cu altă silabă. Pentru fiecare răspuns corect echipa primește un punct, pentru fiecare răspuns greșit se scade un punct. (de ex: cuvântul inițial „ma-re”, cuvinte formate: ca-re, soa-re, oa-re, me-re etc.)

- **Ghici, ce vezi?** – citire conștientă

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci. Profesorul scrie pe tablă/flipchart/ecran propoziții.

*Sarcina de lucru:* Un elev vine în fața clasei, interpretează conținutul unei propoziții. Ceilalți ghicesc care propoziție a fost aleasă de colegul lor.

*Instrucțiuni:* **Citiți** în gând propozițiile. Să alegeți o propoziție pe care să **o mimați** în fața clasei. Următorul „actor” va fi elevul care recunoaște propoziția și o citește.

*Variantă:* **Elevii scriu** propozițiile care vor fi ulterior mimate.

- **Stop! Continuă tu!** – orientare în text, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci. Urmăresc textul lecției.

*Sarcina de lucru:* Profesorul citește un fragment din textul studiat. Elevul care găsește cel mai repede locul de unde citește profesorul, va continua citirea.

*Instrucțiuni:* Urmăriți textul! Vă voi citi din text. Cine **găsește** cel mai repede locul de unde citesc, **va striga „Stop!”** și **va prelua citirea**.

- **Povești întortocheate** – citire conștientă, dezvoltarea gândirii, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii stau în perechi. Profesorul pregătește propozițiile a două texte pe benzi de hârtie.

*Sarcina de lucru:* Perechile primesc propozițiile amestecate și le aranjează în ordine corectă în două texte diferite.

*Instrucțiuni:* Primiți mai multe **benzi cu propoziții** scrise pe ele. Trebuie **să alcătuiți** două texte din aceste fâșii. Câștigă perechea care aranjează cel mai repede în ordine corectă propozițiile celor două texte.

- **Reconstituirea textului** – citire conștientă, dezvoltarea gândirii, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Se poate juca individual, în perechi sau în grupuri mici. Profesorul pregătește un text tăiat în mai multe bucăți, sau acoperit cu pete.

*Sarcina de lucru:* Elevii reconstruiesc textul.

*Instrucțiuni:* Șoricelul din bibliotecă **a ronțăit** povestea/poezia. Vă rog **să reconstituiți** acest text.

- **Memory 2** – citire conștientă, dezvoltarea atenției, dezvoltarea memoriei

*Organizarea participanților:* Elevii stau în jurul mesei. Profesorul pregătește cartonașe cu cuvintele necunoscute/noi din lectura citită.

*Sarcina de lucru:* Jucăm Memory după regulile descrise mai sus. Când s-au găsit toate perechile de cuvinte, le citim din nou.

*Instrucțiuni:* **Jucăm** Memory cu cuvinte din textul studiat. Fiți foarte atenți **să găsiți** cât mai multe **perechi**.

- **Bum!** – citire cursivă, corectă

*Organizarea participanților:* Elevii sunt împărțiți în două echipe.

*Sarcina de lucru:* Elevii din cele două echipe citesc lectura pe rând. Când un reprezentant al unei echipe greșește, cealaltă echipă continuă citirea.

*Instrucțiuni:* Tragem la sorți care echipă **începe citirea**. Dacă un elev **greșește**, membrii celeilalte echipe **strigă:** Bum! În continuare va citi echipa respectivă. Va câștiga echipa care va citi la finalul lecturii.

- **Cuvinte încrucișate** – citire conștientă

*Organizarea participanților:* Elevii stau în bănci. Profesorul pregătește o grilă cu litere.

*Sarcina de lucru:* Elevii descoperă cuvintele ascunse în careu.

*Instrucțiuni:* **Observați** careul. **Căutați** cuvintele ascunse pe orizontală și pe verticală! **Marcați-le** cu culori diferite.

- **Propoziții gemene** – construcția propoziției, dezvoltarea creativității

*Organizarea participanților:* Elevii lucrează individual sau în perechi. Profesorul pregătește propoziții pe tablă/pe ecran.

*Sarcina de lucru:* Elevii alcătuiesc câte o propoziție nouă în care cuvintele încep cu aceleași litere ca și în propoziția inițială. Elevii votează pentru a identifica cea mai bună propoziție alcătuită.

*Instrucțiuni:* **Observați** această propoziție. Aveți sarcina **să creați câte o propoziție nouă** în care cuvintele încep cu aceleași litere ca și în propoziția inițială. De ex: Ariciul a văzut o ciupercă. Ana a vizitat o casă.

- **Vânătoarea de cuvinte** – orientare în text, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii primesc un fragment din text. Profesorul scrie pe tablă patru cuvinte, dintre care unul nu apare în text.

*Sarcina de lucru:* Elevii descoperă cuvântul care nu apare în text (intrusul).

*Instrucțiuni:* **Citiți** cuvintele de pe tablă. **Identificați** în text cuvintele scrise pe tablă. **Scrieți** cuvântul care este scris pe tablă, dar **nu apare** în text. Câștigă cel care găsește cel mai repede intrusul.

- **Cuvântul misterios** – orientare în text, dezvoltarea atenției

*Organizarea participanților:* Elevii primesc un fragment din text. Profesorul alege un cuvânt din acesta.

*Sarcina de lucru:* Elevii descoperă „cuvântul misterios” pe baza indiciilor primite.

*Instrucțiuni:* **M-am gândit** la un cuvânt din text. Puteți **să puneți întrebări** referitoare la locul cuvântului în text. Eu vă pot răspunde doar *Da* sau *Nu*. Dacă ați identificat destule indicii, puteți încerca **să ghiciți** la care cuvânt m-am gândit. Dacă ați găsit cuvântul potrivit, primiți un punct, dacă ați greșit, ieșiți o tură din joc.

O altă modalitate la îndemâna profesorilor pentru a dezvolta abilitățile de înțelegere și de interpretare a textelor citite este **jocul de rol**. După citire elevii pot desena personajele, după decuparea figurinelor pot interpreta povestea. Cu ajutorul unor recuzite și costume simple, elevii pot deveni personajele poveștilor. Dacă elevii știu că după citire va urma jocul de rol, vor fi mai motivați, vor citi cu mai multă atenție, vor încerca să-și imagineze evenimentele. Jocul de rol îi va ajuta să aibă experiențe proprii, textul scris nu va fi doar un șir de cuvinte, ci din acest șir se deschide o informație, o poveste.

Putem folosi **jocuri digitale** pentru dezvoltarea competenței de citire. Prin utilizarea lor elevii își dezvoltă competențele digitale, abilitățile de rezolvare de probleme, orientarea spațială, cooperarea. Adulții (profesorii și părinții) sunt răspunzători pentru reglarea proporțiilor, pentru ca elevii să nu petreacă prea mult timp în fața calculatorului sau cu telefonul în mână, ci să se aloce suficient timp citirii unei cărți interesante.

Folosirea jocurilor didactice impune învățătorului respectarea unor cerințe metodice specifice jocului: pregătirea și organizarea clasei pentru joc, explicarea și fixarea regulilor, urmărirea executării jocului de către elevi, aprecierea rezultatelor. Lecțiile pot fi făcute mai interesante, mai captivante prin includerea jocurilor. Creând condiții potrivite jocului didactic, putem să le cultivăm copiilor o importantă componentă a viitoarelor acțiuni de tip uman – motivația. Jocul este un instrument complex de dezvoltare a personalității. Să profităm de oportunitățile oferite de jocuri în dezvoltarea abilităților mentale, fizice, sociale, emoționale și lingvistice!

### 3.9. Recomandări cu privire la formarea și dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (Așa da! Așa nu!)

Tabelul 2. Recomandări cu privire la formarea și dezvoltarea competenței de citire

Așa da!	Așa nu!
Așteptați momentul prielnic pentru a demara procesul de formare și dezvoltare a competenței a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.	Dacă copilul este încă nepregătit pentru a însuși cititul, procesul va fi mult îngreunat, deci ... nu insistați, aveți răbdare!
Parcurgeți în pași mărunți toate etapele recomandate în dezvoltarea competenței, aceste etape clădindu-se una peste cealaltă.	Nu considerați ca ne semnificativă nici o etapă în procesul de dezvoltare a competenței, deci nu neglijați/eliminați nici o etapă!
Alocați timp suficient fiecărei etape, astfel asigurând însușirea temeinică a materiei studiate.	Într-un timp prea scurt competența vizată va fi dezvoltată insuficient, se va obține un rezultat superficial.
Asigurați o motivație interioară corespunzătoare pentru a duce la bun sfârșit procesul de formare și dezvoltare. Cu cât motivația este mai puternică, cu atât șansele de reușită sunt mai mari.	Evitați să insistați activizarea în exces a elevului demotivat, deoarece va evolua mai încet, nu va avea inițiativă, va acționa doar din obligație.
Asigurați sarcini diferențiate de citire pentru a oferi șanse la succes tuturor elevilor, chiar dacă aceștia dispun de capacități diferite.	Sarcinile identice nu vor corespunde tuturor elevilor, astfel unii s-ar putea să nu facă progrese.
În perioada de început a formării și dezvoltării capacității de citire oferiți spre citire cuvinte/texte silabisite, venind în ajutorul procesului. În timp doar cuvintele lungi/cuvintele lungi din texte vor fi silabisite.	Cuvintele lungi scrise împreună îi pun în dificultate pe elevi, deoarece în perioada de început a formării și dezvoltării deprinderilor de citire mulți dintre ei intuiesc cuvântul în întregimea lui.
În perioada de început este indicată citirea cu voce tare, pentru a avea ocazia de a sesiza și corecta greșelile din citire. Alegeți cu grijă tehnicile de citire!	Cititul în gând în perioada de început ar putea genera ocazii pentru a greși, iar greșelile vor rămâne necorectate.
Variați textele citite, pentru a evita învățarea mecanică a textelor.	Repetarea îndelungată a aceluiași text va rezulta o citire superficială, elevii intuind textul fără o citire exactă.
Alternati tehnicile de citire pentru a asigura varietatea, pentru a preveni șablonarea.	Folosirea la nesfârșit a aceluiași tehnici îi vor plictisi pe elevi, degenerând în dezinteres.
Exercițiile de citire să exploateze la maximum oportunitățile oferite de text. Ele trebuie selectate în așa	Dacă exercițiile merg pe aceeași linie, textul va rămâne parțial nevalorificat.

fel, încât să pună în discuție toate aspectele posibile.	
Căutați texte potrivite ca întindere, conform cerințelor programelor în vigoare. Respectați numărul de cuvinte impus pentru nivelul în curs.	Un text prea lung îi va inhiba pe elevi, unul prea scurt își va pierde potențialul educativ și formativ.
Oferiți spre citire texte din toate categoriile, nu vă rezumați la un anumit tip de text.	O singură categorie de text nu va face posibilă dezvoltarea competenței vizate cu toate aspectele care intră în alcătuirea ei.
Luați în considerare și sferele de interes ale copiilor în alegerea textelor, oferiți spre lecturare textele care îi atrag, îi interesează.	Textele considerate neinteresante de către copii îi vor plictisi repede, nu le vor menține interesul.
Dacă constatați că un elev întâmpină în mod repetat aceleași greutăți în procesul de formare/dezvoltare a competenței de citire, cereți ajutorul altor specialiști (logoped, psiholog etc.).	Un elev care întâmpină greutăți și nu va fi ajutat/îndrumat este predispus să renunțe.
Citiți-le cu voce tare cât mai mult elevilor, oferind un model de pronunție și de intonație.	Fără un model elevii vor fi dezorientați, nu vor avea directive.
Dați prilej elevilor să-și împărtășească impresiile despre lecturi liber alese.	Dacă sunt puse în discuție doar lecturile obligatorii, elevii vor simți că alegerile lor nu sunt valoroase.
Organizați întâlniri cu bibliotecarul școlii, efectuați vizite la bibliotecă.	Elevii neîndrumați, fără ajutor, s-ar putea să se simtă pierduți, nesprijiniți.
Prelucrați în așa fel lecturile suplimentare încât ele să devină experiențe pozitive, momente așteptate de către elevi!	Lecturile nu ar trebui să fie o povară, ele nu trebuie să genereze momente de plictiseală.
Amenajați în sala de clasă un colț de lectură, instalați un raft de unde se pot împrumuta cărți în mod spontan.	Folosirea colțului de lectură în scopul unei eventuale pedepse, deoarece condiționarea negativă a folosirii acesteia va schimba percepția elevilor asupra locului, va reduce spontaneitatea lor.
Nu puneți presiune pe elevul care citește, nu îl umiliți atunci când citește cu voce tare!	Fiind sub presiune, elevul care citește cu voce tare este mai predispus la greșeli.
Evidențiați fiecare mic progres în dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.	Elevul neapreciat va renunța la eforturi, dacă acestea nu vor fi apreciate în mod corespunzător.
Corectarea citirii se face cu tact, ținând cont de particularitățile individuale ale fiecărui elev.	Evităm punerea elevilor în situații penibile prin etichetări, remarcii nepotrivite.
Evaluarea formativă trebuie evidențiată în cadrul fiecărei lecții.	La evaluarea formativă nu se acordă note/calificative.
Să căutăm ocazii pentru a încuraja, a stimula și a motiva elevii prin evidențierea unor aspecte pozitive individuale.	Evităm evidențierea repetată a aspectelor negative cu scopul remedierii funcționale a acestora.

### ***Idei de reținut:***

1. Actul de însușire a citirii include înțelegerea integrală a conținutului și în același timp și interpretarea textului.
2. Calitățile citirii sunt corectitudinea, ritmicitatea, expresivitatea și înțelegerea.
3. În etapa preabecedară și abecedară metoda de bază în predarea/învățarea citit-scrisului este metoda fonetică, analitico-sintetică.
4. O nouă abordare a procesului de predare-învățare este cea din perspectiva profesorului facilitator, care este îndrumător în dobândirea cunoștințelor, deprinderilor și competențelor vizate.
5. Lecția de comunicare/dobândire de noi cunoștințe/combinată sunt cel mai des utilizate în învățământul primar.

6. Eficiența predării-învățării-evaluării cunoștințelor în condițiile predării simultane depinde de cum se alternează activitățile directe cu munca independentă a elevilor.
7. Modul de cuplare a claselor în condiții simultane este foarte important.
8. La activitatea frontală se vor alege tipuri de citire care se desfășoară cu voce tare, iar la cea individuală se vor utiliza tehnici de citire în gând.
9. Jocurile didactice pot fi o modalitate excelentă în formarea/dezvoltarea deprinderilor de citire. Nu putem elimina jocurile digitale din repertoriul nostru.

## 4. EVALUAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE

*Cuvinte/expresii cheie: evaluare, funcțiile evaluării, evaluare inițială, evaluare formativă, evaluare sumativă, etapele evaluării, metode tradiționale, metode complementare, probe orale, probe scrise, probe practice, observarea sistematică, investigația, portofoliul, autoevaluarea, instrumente de evaluare, etape, itemi.*

### 4.1. Forme de evaluare

Evaluarea are un rol decisiv în procesul educațional, în sistemul predării-învățării. Cu ajutorul ei putem configura volumul cunoștințelor elevilor, respectiv dacă acestea sunt corelate cu obiectivele și finalitățile stabilite prin programa școlară, și măsura în care cunoștințele, respectiv priceperile, deprinderile și capacitățile care vizează competențele beneficiarilor educației, sunt corespunzătoare diferitelor etape de pregătire. Obiectivul general, potrivit lui Z. Báthory (2000), este obținerea în mod organizat a unor informații<sup>34</sup> despre procesul educațional, și transmiterea/emiterea unor feedbackuri diferențiate pe baza acestora într-un cadru organizat. J.M.de Ketele și X. Roegiers (1991) vorbesc despre confruntarea unui ansamblu de criterii cu un ansamblu de informații, cu scopul luării unei decizii, și nu neapărat emiterea unei judecăți de valoare.

Informațiile pe care ni le poate furniza componenta evaluativă a procesului educațional, dacă ne raportăm la taxonomia lui B. Bloom (1956), se produc în cele trei domenii ale dezvoltării personalității: cognitiv, afectiv și psihomotoric. Acestea pot fi relevante nu numai în ceea ce privește schimbările survenite la nivel individual, ci și la nivelul unui grup, a unei instituții, ba chiar a unei regiuni sau a unei țări, depinzând de amploarea activității de evaluare. Evaluarea poate surprinde nu numai schimbările survenite în rândul elevilor, ci și componentele și momentele cele mai importante ale procesului instructiv-educativ.

M. Dragomir (2002)<sup>35</sup> vorbește despre evaluarea școlară ca despre un proces prin care se obțin informații privind asimilarea de cunoștințe, priceperi și deprinderi, acestea permițând:

- luarea unor decizii ulterioare privind demersul didactic;

<sup>34</sup> Informațiile, potrivit lui Z. Báthory (2000), sunt relevante în privința schimbărilor care se produc la nivelul elevilor (priceperi, deprinderi, cunoștințe), respectiv la nivelul întregului proces educațional.

<sup>35</sup> M. Dragomir a anticipat, încă din anul 2002, necesitatea existenței unui corp național al evaluatorilor în învățământul preuniversitar.



- crearea unor condiții pentru tratarea și orientarea diferențiată a elevilor prin adaptarea procesului de instruire în scopul realizării progresului școlar.

#### 4.1.1. Funcțiile evaluării

Evaluarea îndeplinește mai multe funcții dintre care amintim următoarele (fiind legate de ciclul primar și, în mod evident, de competența de receptare a mesajelor scrise):

##### 1. **Funcțiile manageriale**, acestea fiind:

- de informare a părților implicate/interesate în procesul educațional și, implicit, în activitatea de evaluare (cu altă denumire: a actorilor), aprecierile având rol de constatare (ex. feedbackul furnizat părinților elevilor privind stadiul dezvoltării deprinderilor care vizează citirea);
- de estimare a activității aflate în studiu, aprecierile în acest sens având rol de diagnoză pedagogică (ex. planificarea unor activități remediale, în completare, grupul-țintă fiind elevii care au întâmpinat pe parcursul alfabetizării dificultăți, și au rămas în urmă);
- de ameliorare a activității aflate în studiu, aprecierile în acest domeniu având rol de decizie cu rol de prognoză (ex. planificarea materiei la disciplina Comunicare în limba română, etapa abecedară: durata învățării - însușirii literelor alfabetului limbii române).

##### 2. **Funcțiile pedagogice**, care sunt:

- de informare pedagogică, aceasta având la bază verificarea rezultatelor școlare la intervale de timp prestabilite, pe criterii constatative (ex. analize cu scopuri constatative și remediale în urma evaluărilor sumative);
- de diagnoză pedagogică, având la bază verificarea rezultatelor școlare și interpretarea lor la intervale de timp prestabilite, pe criterii calitative (ex. analiza stadiului de realizare a obiectivelor stabilite la proiectarea unei unități de învățare);
- de prognoză pedagogică, având la bază decizii care au valoare anticipativă (ex. stabilirea unui număr mai mare de ore care se vor aloca învățării - însușirii literelor specifice limbii române, în comparație cu cele alocate literelor care există și în alfabetul limbii materne).

Evaluarea școlară în general, și implicit evaluarea competenței de citire este – și trebuie să fie – un act asumat, planificat, cu obiective prestabilite, clare, care trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte:

- a) Care este scopul evaluării? *Se formulează scopul și obiectivele urmărite.*
- b) Ce vrem să evaluăm (la modul concret)? *Se stabilesc conținuturi și rezultate așteptate, care derivă din obiectivele formulate.*

c) Cum și în ce condiții putem realiza evaluarea? *Se identifică metodele și instrumentele care urmează să fie utilizate.*

Dacă avem în vedere orientarea evaluării școlare, surprindem următoarele forme:

1. **Evaluarea orientată pe criterii**, unde randamentul elevilor este raportat la finalitățile stabilite prin programa școlară/curriculumul prevăzut (ex. finalizarea etapei abecedare la sfârșitul clasei a II-a, la disciplina Comunicare în limba română la clasele cu predare în limba minorităților).
2. **Evaluarea orientată pe norme**, unde randamentul elevilor este raportat la randamentul unei populații școlare mai restrânse, (de exemplu o clasă de elevi, unde rezultatele obținute sunt raportate la cel mai bun rezultat la nivelul clasei).
3. **Evaluarea raportată la progresul/randamentul** propriu al elevului, cu scopul formării/dezvoltării autocunoașterii.

Evaluarea școlară, după cum susține T. Vidákovich (1990), urmărește diferite scopuri, în mod diferențiat, în cazul celor trei tipuri clasice distincte.

I. **Evaluarea inițială/de diagnosticare sau predictivă**, se realizează la începutul procesului, este o investigație menită să stabilească nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi ale elevilor, care pot fi considerate valori aduse. Are loc *în faza de început a unei etape a procesului educațional*. Importanța acestei evaluări constă în faptul că prin rezultatele obținute sunt furnizate informații relevante evaluatorului pentru proiectarea/planificarea demersurilor didactice care vor urma.

Se realizează prin observare sistematică, probe scrise de evaluare/teste de evaluare și alte forme. Pentru evaluarea priceperilor și deprinderilor care vizează competența de citire sunt recomandate fișe de evaluare care vizează comprehensiunea.

II. **Evaluarea formativă sau continuă**, care se realizează *pe parcurs*, în cadrul lecțiilor de predare-învățare, *ori de câte ori este considerată necesară utilizarea ei*. Are următoarele funcții principale:

- îndrumarea elevilor în procesul de învățare (ex. intervenții ale cadrului didactic privind expresivitatea citirii);
- reglarea proceselor de învățare pe baza feedbackurilor obținute (ex. lecturarea unor texte mai lungi în momentul în care deprinderile de citire ale elevilor/ale fiecărui elev în parte permit acest lucru);
- motivarea elevilor și stimularea lor în procesul propriei formări.

Se realizează prin observări sistematice, fișe de lucru, probe/răspunsuri orale, discuții, dezbateri, portofolii/mape ale elevilor, autoevaluare, coevaluare etc.

Este, în opinia multor specialiști, cea mai importantă formă de evaluare de care pot beneficia cadrele didactice care predau în ciclul primar, și, cu siguranță, are un rol deosebit de important în formarea/dezvoltarea priceperilor și deprinderilor care vizează competența de citire.

Câteva avantaje ale evaluării formative:

- este centrată pe intervenția profesorului asupra elevului, prin urmare dirijează procesul de învățare desfășurat în clasă;
- se răsfrânge pozitiv asupra schimburilor dintre evaluator și evaluat;
- creează condiții optime elevului în vederea remedierii greșelilor și lipsurilor, imediat după momentul în care acestea apar, și înainte de producerea unui proces cumulativ;
- reglează din mers procesul prin feedbackurile imediate;
- face posibilă identificarea nevoilor de tratare diferențiată;
- formează/dezvoltă capacitatea de autoevaluare și coevaluare la elevi;
- surprinde punctele critice în învățare.

Pentru a îndeplini funcția formativă, este necesar ca evaluarea să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie completă (acest fapt însemnând verificarea tuturor elevilor privind însușirea elementelor esențiale ale conținutului parcurs) și în același timp să se bazeze pe analiza rezultatelor;
- să fie continuă, permanentă;
- să se realizeze pe secvențe de învățare mici.

**III. Evaluarea sumativă/finală**, care se realizează *la sfârșitul unei etape de instruire* (modul, an, ciclul de învățământ) sau *la finalul studierii unei unități de învățare/unui capitol* și furnizează informații despre nivelul de pregătire al elevilor la finalul etapei în cauză.

Această formă de evaluare nu însoțește procesul educațional pas cu pas.

Pe lângă avantajele pe care le are – cum ar fi evaluarea unitară, cu un instrument unic, a tuturor subiecților – un mare dezavantaj al acestei forme de evaluare este efectul pedagogic minim pe care îl are, deoarece nu permite evaluatului – elevului – revenirea asupra unor decizii luate în procesul de evaluare. Măsurile ameliorative, de reglare/remediere se pot realiza doar după o perioadă relativ îndelungată de timp.

În sistemul de învățământ românesc evaluările sumative se realizează, de regulă, prin probe/teste de evaluare scrise.

Pentru evaluarea competenței de receptare a mesajelor scrise există practici/modalități de examinare orală, respectiv mixtă, orală și scrisă, care se utilizează în diferite sisteme de învățământ din Europa și din lume.<sup>36</sup>

**Funcțiile evaluării școlare** sunt următoarele (M. Dragomir, 2002):

- **Diagnostică:**
  - se realizează prin probe/teste de evaluare diagnostice;
  - constată modul în care s-a realizat rezultatul așteptat al activității didactice;
  - stabilește nivelul de pregătire al elevilor, punctele tari, punctele slabe și cauzele acestora.
- **Prognostică:**
  - se realizează prin probe/teste de evaluare de aptitudini, de abilități, de capacitate;
  - stabilește zonele de performanțe viitoare ale elevilor.
- **Decizională:** înseamnă luarea unei decizii privind integrarea unui elev la nivelul pregătirii sale.
- **Motivațională:**
  - se realizează sub formă de feedback verbal sau raport scris;
  - stimulează autoevaluarea, autocunoașterea în raport cu obiectivele formării educaționale.
- **Pedagogică:** înseamnă, din punctul de vedere al elevului, stimulare și întărire.
- **De selecție:**
  - se realizează prin teste standardizate de tip normativ;
  - înseamnă realizarea clasificării elevilor în situații de examen sau concurs școlar.
- **De informare:** înseamnă feedbackurile furnizate partenerilor educaționali privind stadiul și evoluția pregătirii școlare.

#### 4.1.2. Evaluarea vitezei /ritmului de citire/lecturare

Unii cercetători atrag atenția asupra faptului că vechile sarcini ale școlii care se realizau în ciclul primar – printre care învățarea/însușirea citirii și scrierii – pierd teren în fața activităților extrașcolare/extracurriculare.

---

<sup>36</sup> Un exemplu de evaluare sumativă ar putea fi un examen construit pe baza unor descriptori de performanță, cum ar fi următorii:

- Elevii demonstrează că sunt capabili să citească independent un text literar sau nonliterar/fragment de text, cu limita de volum de cuvinte prevăzute în programa școlară, în timpul evaluării demonstrând înțelegerea lui prin răspunsuri la întrebări;
- Elevii demonstrează că sunt capabili să-și exprime, în text propriu, coerent, atitudinea față de informații și valori promovate în textele studiate;
- Elevii demonstrează că sunt capabili să construiască un dialog coerent, conform unor cerințe specifice;
- Elevii demonstrează că sunt capabili să extragă informațiile solicitate din texte literare și/sau nonliterare;
- Elevii demonstrează că sunt capabili să valorifice datele și informațiile din texte funcționale/ nonliterare.

Competența de receptare a mesajelor scrise – citirea – se evaluează, de regulă, prin măsurări care vizează înțelegerea textului. Elementele calitative ale citirii – claritatea, cursivitatea, expresivitatea – sunt, la rândul lor, aspecte deosebit de importante. Ritmul lecturii este un factor care poate diminua în mod cert cursivitatea și expresivitatea, prin urmare poate periclita comprehensiunea.

#### 4.1.3. Etapele evaluării competenței de receptare a mesajului scris

Evaluarea, ca parte integrantă a procesului de învățare, trebuie corelată cu etapele de formare a competenței de receptare a mesajului scris și trebuie să țină cont de particularitățile psihologice ale elevilor.

a.) În etapa preabecedară sunt evaluate prechizițiile necesare dezvoltării competenței de citire ca:

- dezvoltarea auzului fonematic;
- capacitatea de orientare și structurare spațială, orientarea în pagină;
- lateralitatea și schema corporală;
- dezvoltarea serialității;
- simțul ritmic;
- coordonarea vizuo-motorie etc.

Astfel pot fi descoperite la timp anumite deficite/disfuncții la nivelul acestor abilități, care necesită intervenție remedială sau terapii specifice pentru prevenirea tulburărilor de învățare.

Un exemplu posibil pentru evaluarea unor abilități care vizează competența de citire este observarea sistematică a fiecărui elev în parte pe parcursul perioadei preabecedare (clasa pregătitoare și clasa I):

Tabelul 3. Fișă de observare pentru perioada preabecedară

Competențe specifice/abilități evaluate	Sunt formate	În curs de formare	Nu sunt formate
Căutarea unor mesaje scrise în spațiul clasei/școlii – citirea de etichete			
Decodarea unor mesaje scrise simple și scurte din clasă/școală			
Lectură după imagini – numirea unui șir de 5-6 imagini			
Stabilirea locului unui sunet în cuvânt			
Despărțirea cuvintelor în silabe (cuvinte cu 2-3 silabe)			

Stabilirea corespondenței imagine – mesaj/text (spus/citit de profesor)			
Asocierea unor cuvinte scrise pe cartonașe cu imagini			
Identificarea unor mesaje de pe panouri, afișe, reclame			

**b.) În perioada abecedară se evaluează mai ales prin observare:**

- în procesul învățării literelor/sunetelor- pe lângă văz și auz -se pune accent pe observarea mișcărilor produse de aparatul fono-articulator al elevului în timpul pronunțării sunetelor;
- recunoașterea literelor/sunetelor specifice limbii române și diferențierea acestora față de cele din limba maternă;
- citirea corectă a silabelor (care va începe cu combinația *vocală - consoană* și mai apoi cu *consoană - vocală*);
- citirea cuvintelor, cu accent pe înțelegerea semnificației acestora;
- citirea propozițiilor simple și dezvoltate;
- realizarea corelației dintre text și imagine;
- identificarea semnificației globale a unui text scurt (comprehensiunea).

**Comprehensiunea** în clasa a II-a se evaluează în mai multe etape, iar complexitatea sarcinilor va crește gradual (atât din punct de vedere calitativ cât și cantitativ):

- înțelegerea cuvânt cu cuvânt a textului;
- interpretarea textului;
- citirea critică.

**Interpretarea textului** presupune relecturarea acestuia și poate fi evaluată printr-o serie de întrebări și răspunsuri referitoare la textul citit, sarcini de tip vocabular, asocierea de imagini cu fragmentele de texte corespunzătoare, ordonarea ideilor principale ale textului etc.

**Citirea critică** se evaluează prin sarcini reprezentate prin itemi cu alegere duală, de tip adevărat/fals, citire selectivă pe baza unor criterii date, sarcini prin itemi cu alegere multiplă.

În această etapă se evaluează doar citirea cu voce tare a unui text cunoscut, de mică întindere.

Tabelul 4. Fișă de observare pentru perioada abecedară<sup>37</sup>

Perioade de observare/ Competențe specifice/abilități evaluate	Modulul 1	Modulul 2	Modulul 3	Modulul 4	Modulul 5
<i>Elevul:</i> Asociază cuvinte scrise pe cartonașe cu imagini					

<sup>37</sup> În anul școlar 2022-2023, procesul educațional a fost structurat pe cinci module, drept pentru care fișa de observare propusă urmează structurarea anului școlar. Fișa de observare se poate modifica în funcție de structura anului școlar sau a unor criterii de observare.

Pronunță corect sunetele specifice limbii române					
Citește corect silabe, cuvinte monosilabice sau cuvinte alcătuite din 2-3 silabe					
Asociază imagini cu propoziții/fragmente de text					
Citește cu voce tare un text cunoscut de 6-8 propoziții.					
Răspunde la întrebări/formulează întrebări legate de textul lecturat					
Rezolvă sarcini de tip adevărat/fals, alegere duală sau multiplă, de completare a spațiilor libere					

Trecerea graduală de la alfabetizare la comprehensiune se evaluează și se consemnează în tabel cu *foarte bine (FB)*, *bine (B)*, *suficient (S)*, *insuficient (I)*.

**c.) În perioada postabecedară se evaluează:**

- Decodarea semnificației globale din texte informative sau literare;
- Identificarea ideilor principale dintr-un text citit;
- Identificarea unor elemente semnificative într-un text citit;
- Formularea unei opinii referitoare la mesajul citit;
- Atitudinea pozitivă și interesul pentru lectură.

**Comprehensiunea:** începând cu clasa a III-a, pe lângă citirea interpretativă și critică se poate evalua și **citirea creativă**.

Tabelul 5. Fișă de observare pentru perioada postabecedară

Perioade de observare/ Competențe specifice/abilități evaluate	Modulul 1	Modulul 2	Modulul 3	Modulul 4	Modulul 5
<i>Elevul:</i> 1. citește fluent, cu voce tare un text					
2. răspunde la întrebări referitoare la textul citit					
3. realizează un desen, pornind de la textul citit					
4. face rezumatul scurt al unui text					
5. pornind de la textul dat, redactează individual un alt text					

Nivelurile posibile de atins prin fiecare dintre aceste abilități/deprinderi se consemnează la fel ca și în etapa abecedară cu *foarte bine (FB)*, *bine (B)*, *suficient (S)*, *insuficient (I)*, care vor fi înregistrate periodic.

Aplicată în mod regulat, această fișă poate fi utilizată pentru a se urmări creșterea gradului de comprehensiune la fiecare elev din clasă.

## 4.2. Metode și procedee de evaluare

Pe parcursul evaluării competenței de receptare a mesajului scris în diverse situații de comunicare pot fi utilizate diverse metode. M. Dragomir (2002), făcând referire la literatura de specialitate, clasifică aceste metode în **două mari categorii**: metode tradiționale și metode complementare (moderne).

**Metodele tradiționale** au fost consacrate și conservate în timp și sunt cel mai frecvent utilizate, dat fiind faptul că practica pedagogică a demonstrat eficiența lor. Acestea asigură controlul cadrului didactic asupra procesului de evaluare și asupra nivelului de pregătire al clasei. Ca rezultat se obține o apreciere amănunțită, chiar o ierarhie a clasei. Metode tradiționale sunt considerate: *probele orale, scrise și cele practice*, acestea din urmă mai puțin utilizate în evaluarea competenței de citire.

**Metodele complementare** (moderne) s-au adăugat în practica școlară mai ales pe parcursul ultimilor ani, ele vin în completarea metodelor tradiționale. Metodele de evaluare complementare contribuie la instalarea unui climat de învățare plăcut, relaxant. Metode moderne sunt considerate: *observarea sistematică* a elevului în timpul rezolvării sarcinii, *investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea*. Dacă sunt introduse în procesul de evaluare al activității de predare-învățare alături de metodele tradiționale, prezintă multiple avantaje:

- îi implică în mod direct pe elevi;
- oferă o perspectivă de ansamblu asupra muncii elevului;
- asigură o bună punere în practică a cunoștințelor elevilor, a exersării în contexte diferite;
- demersul de evaluare este interactiv, procesul de evaluare se extinde pe o perioadă mai lungă de timp;
- sunt mai bine adaptate nevoilor personale, individuale ale elevilor;
- este stimulat potențialul creativ și originalitatea.

Nu se poate stabili o graniță clar definită între aceste categorii, orice metodă tradițională poate deveni modernă, dacă corespunde momentului și obiectivelor, de asemenea nivelului și intereselor elevilor, iar ca rezultat, are remedierea și reglarea. Îmbinarea celor două categorii de evaluare (tradiționale și complementare) asigură obținerea unei imagini globale asupra nivelului de stăpânire



a cunoștințelor, a formării competenței de receptarea a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.

*Alegerea metodei* de evaluare este influențată de mai mulți factori: scopul și obiectivele evaluării, conținuturile care urmează a fi evaluate, tipul evaluării, particularitățile elevilor, cunoștințele pe care le are cadrul didactic. Deoarece elevii prezintă particularități psihoindividuale specifice, se impune utilizarea unei game cât mai ample de metode de evaluare. Cadrul didactic va decide:

- utilizarea cărei metode va duce la rezultatul scontat;
- care este cea mai potrivită alegere pentru evaluarea competenței în cauză.

Fiecare metodă prezintă avantaje și dezavantaje, deoarece țintește capacități cognitive diferite, astfel și informațiile oferite sunt diferite, de aceea se propune combinarea metodelor, astfel încât evaluarea să prezinte o imagine cât mai reală despre cunoștințele și competențele pe care le dețin elevii la momentul evaluării. Este de dorit ca evaluarea să se realizeze într-un cadru deschis, degajat. Este esențial, de asemenea, ca acțiunile de evaluare să fie echilibrate, să se păstreze raportul dintre aspectele informative și cele formative cuprinse în obiectivele procesului de predare-învățare. Raportul dinamic dintre metode permite schimbarea rolului acestora în funcție de context. Unele metode pot ajuta în dirijarea procesului de evaluare, iar în alte împrejurări pot deveni mijloace de culegere sau prelucrare a informațiilor. De asemenea, unele metode facilitează comunicarea dintre profesor și elev.

## **Metode tradiționale**

### ***Probe orale:***

- au ca cerință de bază respectarea unei anumite frecvențe a examinării;
- favorizează formularea întrebărilor și elaborarea răspunsurilor pe baza textului citit.

Evaluarea orală se realizează, în special, prin metoda conversației, mai ales cu ajutorul conversației euristice, deci are în centrul ei dialogul.

### ***Avantaje* ale evaluării orale:**

- elevii au posibilitatea de a-și argumenta răspunsul dat, astfel ideile și opiniile se pot confrunta, corecta sau chiar și completa;
- este posibilă antrenarea întregii clase în procesul de evaluare;
- cadrul didactic poate interveni pe loc;
- feedbackul este prompt;
- eventualele erori, confuzii sau nelămuriri pot fi corectate imediat;

- verificarea se va extinde de la informația citită de elevi prin posibilitatea de a o reda, la capacitatea de transfer și de operare cu informațiile și în alt context decât cel inițial;
- cadrul didactic va avea o imagine mai complexă asupra elevului: el va afla nu doar ce cunoștințe a acumulat elevul, ci va vedea și cum se exprimă și cum face față situațiilor mai dificile care se pot ivi pe parcursul evaluării;
- în cazul unei utilizări corecte, proba orală dezvoltă capacitatea de sinteză a elevilor, contribuie la însușirea cunoștințelor și la sistematizarea lor;
- această metodă poate fi folosită în mai multe etape ale lecției, chiar și pe parcursul aceleiași ore.

*Dezavantaje ale evaluării orale:*

- trebuie să se țină cont de gradul de dificultate a întrebărilor;
- emotivitatea elevilor este accentuată, poate fi declanșată chiar și de starea afectivă a profesorului, care poate influența indulgența sau exigența acestuia;
- validitatea și fidelitatea probei este contestabilă;
- procesul individual este mai greu realizabil din cauza limitelor de timp.

Dintre probele orale putem aminti conversația de verificare, conversația cu suport vizual, repovestirea, completarea unor dialoguri incomplete etc.

- *Conversația de verificare* folosește întrebări și răspunsuri pentru evaluarea competenței de receptare a mesajelor scrise. Pentru a formula răspunsurile potrivite elevul este obligat să citească în prealabil textul și să aibă timp de gândire.

- *Evaluarea orală cu suport vizual* presupune folosirea unor imagini ca suport al textului, iar la clasele mai mici (clasa pregătitoare și clasa I) lectura după imagini. Elevul are sarcina de a descrie, de a explica pe baza unor imagini suport. Este un instrument folosit adesea la ciclul primar.

- Prin *repovestire/redare* se poate evalua comprehensiunea (înțelegerea textului). Elevii repovestesc, redau informații referitoare la text folosind cuvinte proprii. Vorbirea directă (dialogul) se poate transforma în vorbire indirectă.

- *Completarea unor dialoguri incomplete* este o formă de evaluare folosită mai ales la ciclul primar, se folosește cu succes și în exersarea exprimării în limba maternă. Elevii dau dovadă printre altele de însușirea formulelor de adresare. Ei citesc dialoguri din care lipsesc unele replici, iar după înțelegerea conținutului completează, oral sau în scris cu replicile potrivite.

***Probe scrise:***

- includ toate lucrările scrise, redactate în caiete, pe fișe individuale sau în caiete speciale, care evaluează competența de receptare a mesajului scris în diverse situații de comunicare;

- se realizează de regulă după parcurgerea unei părți a materiei (unitate de învățare, capitol, temă);
- urmăresc gradul de însușire a cunoștințelor parcurse, sau gradul de dezvoltare a uneia dintre componentele competenței de citire/a unei competențe specifice.

*Avantaje* ale probelor scrise:

- verifică mai mulți elevi în același timp;
- în mare parte dispar emoțiile elevilor, deci îi avantajează pe elevii mai timizi ;
- ritmul de lucru este mai flexibil;
- poate fi mai ușor adaptat nevoilor individuale;
- măsurarea este rapidă, exactă, obiectivă, iar baremele de evaluare pot fi clar interpretate.

*Dezavantaje* ale probelor scrise:

- feedbackul oferit de cadrul didactic este mai slab, vine mai târziu;
- elevii nu beneficiază de întrebări ajutătoare, astfel se poate întâmpla ca direcția în care pornesc cu munca lor să fie într-o direcție greșită și să nu fie redirecționați;
- eventualele erori nu pot fi remediate pe parcurs, iar acest lucru se va reflecta în notare;
- clarificările ulterioare nu mai au același efect, dat fiind faptul că între timp elevii își pierd interesul față de subiectul în cauză;
- rezultatul nu indică neapărat evoluția individuală, ci evidențiază latura comparativă a rezultatelor.

*În categoria probelor scrise se încadrează:* lucrarea de control (proba de evaluare scrisă, sumativă), extemporalul, activitatea de muncă independentă, tema pentru acasă, testul (ca instrument de evaluare validat).

- *Lucrarea de control* (proba de evaluare scrisă, sumativă), se aplică de obicei la sfârșitul unei unități de învățare și este precedată de lecții de recapitulare. La disciplina limba și literatura română lucrarea de control poate prelucra un text cunoscut sau un text la prima vedere. Itemii variați pot evidenția nivelul de dezvoltare a diferitelor competențe specifice. După corectarea lucrărilor este benefică rezolvarea cu întreaga clasă.

- *Extemporalul* este o lucrare scrisă neanunțată. Se folosește mai rar la ciclul primar, eventual la clasa a IV-a. Cu această metodă se verifică cunoștințele din lecția anterioară, fiind o metodă de evaluare formativă. Se poate folosi și ca autoevaluare, dacă elevul își corectează lucrarea pe baza modelului dat.

- *Activitatea de muncă independentă* în clasă se poate organiza individual sau pe echipe. Este o formă potrivită pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de receptare de mesaje scrise. În clasa a II-a elevii pot alcătui cuvinte din literele date, pot delimita cuvinte dintr-un șir de

litere, pot completa silabele care lipsesc din cuvinte sau cuvintele care lipsesc din propoziții etc. În clasa a III-a și a IV-a elevii pot răspunde la întrebări pe baza textului citit, pot folosi în propoziții cuvintele nou achiziționate din textul citit, pot completa texte lacunare, pot înlocui cuvinte cu sinonime etc. Cadrul didactic supraveghează această muncă independentă, oferă feedback imediat. Elevii pot corecta chiar și în perechi munca colegilor. Este, deci, o metodă de evaluare formativă.

- *Tema pentru acasă* este tot o metodă de evaluare formativă, asemănătoare cu munca independentă din clasă, dar este rezolvată acasă. Scopul temelor pentru acasă este de obicei exersarea, aprofundarea celor învățate în clasă<sup>38</sup>, dar totodată reflectă și măsura în care elevul a însușit cunoștințele, abilitățile, deprinderile vizate.

**Probe practice:** sunt mai puțin utilizate în evaluarea competenței de citire, dar pot fi utilizate cu succes mai ales în perioada preabecedară și cea abecedară. Acestea constau în special în realizarea unor desene, grafice, schițe pentru a marca informația ca răspuns, dar putem considera ca probe practice și diferite tipuri de citire, cum ar fi citirea pe roluri. De asemenea se pot prelucra diferite tipuri de texte cum ar fi rețeta unei prăjituri, iar ca probă practică se va pregăti prăjitura respectivă. În cazul unei descrieri a unui joc, proba practică va deveni demonstrația făcută de către elevi, care astfel vor dovedi înțelegerea descrierii.

### **Metodele complementare (moderne):**

*Observarea sistematică* a elevului în timpul rezolvării sarcinii: este deosebit de utilă, mai ales dacă vine în completarea altor acțiuni cu rol de evaluare. Este o metodă cu mare aplicabilitate, iar observarea se face în mediul firesc al elevului, cu scopul de a oferi autenticitate comportamentului acestuia, fără ca elevul să simtă că este evaluat. Este o bună modalitate de urmărire a progresului elevilor în ceea ce privește nivelul de pregătire, a aptitudinilor, dar și a intereselor manifestate, a atitudinilor față de învățatură, față de citit, dar chiar și de apreciere a schimbărilor și a progresului realizat de către elevi. Datele procesului de observare sunt înregistrate în fișa de evaluare și va urma analiza observațiilor și interpretarea acestora. Este o metodă care necesită mult timp, însă trebuie să se țină cont de faptul că datele notate pot fi subiective.

<sup>38</sup> Conform OMENCS 5893/2016: Prin temele pentru acasă propuse, se va urmări:

- obținerea de rezultate imediate în învățare (consolidare/aprofundare/extindere; aplicarea achizițiilor școlare în contexte noi de învățare etc.);
- obținerea unor efecte pe termen lung în învățare (încurajarea învățării în timpul liber; construirea unei atitudini pozitive față de școală; motivația pentru a continua învățarea pe parcursul întregii vieți; dorința de a aplica achizițiile de învățare în viața cotidiană etc.);
- obținerea unor efecte în planul dezvoltării personale ale elevilor (stimularea curiozității, a responsabilității, dezvoltarea abilității de a persevera în învățare; capacitatea de a-și organiza timpul; motivația, creșterea încrederii în sine etc.)

*Investigația* reprezintă o metodă de evaluare creativă a cunoștințelor, de aplicare a acestora în noi situații de învățare. Elevului i se solicită ca în cadrul unei ore de limba și literatura română să dovedească măsura în care și-a însușit și dezvoltat competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute. El va primi ca sarcină:

- investigarea unei teme cu ajutorul citirii;
- organizarea și interpretarea informațiilor obținute;
- formularea și testarea ipotezelor de lucru;
- adaptarea planului de lucru la procesul în derulare;
- la final analiza și expunerea rezultatelor investigației.

Investigația se poate desfășura în mod individual sau în grup, astfel pune la încercare mai multe caracteristici ale elevilor:

- creativitatea și originalitatea;
- găsirea celor mai potrivite surse și modalități de obținere a informațiilor;
- adaptabilitatea la schimbările care sunt impuse de procesul în derulare;
- deschiderea spre noi idei;
- spiritul de cooperare care face posibilă munca în grup.

*Proiectul* ajută la descoperirea unor calități individuale ale elevilor. Reprezintă o modalitate mai complexă de abordare a unei teme cu ajutorul citirii, folosind numeroase surse, tema fiind dezvoltată nuanțat. Este un soi de investigare care pornește din clasă prin definirea clară a sarcinii, apoi continuă acasă cu munca de cercetare, colectare a datelor pe parcursul mai multor zile sau chiar săptămâni. Consultarea cu cadrul didactic este permanentă, astfel se poate supraveghea direcția de derulare a proiectului. La final produsul este prezentat și evaluat în clasă. Evaluarea se va efectua având în vedere următoarele puncte de sprijin:

- Ce se va evalua?
- Care va fi rolul învățătorului?
- Care este politica resurselor?
- Care sunt activitățile intermediare?
- Care va fi modalitatea de prezentare?
- Care sunt standardele pentru realizarea produsului?

*Portofoliul* poate fi considerat un fel de carte de vizită a elevului. Cu ajutorul lui se poate urmări progresul copilului, pe baza lui se poate emite o judecată de valoare cu veridicitate asupra acestuia, deoarece poate cuprinde produse ale probelor orale, scrise și practice, dar și unele rezultate din utilizarea metodelor moderne, prin sarcini specifice competenței. Proiectarea conținutului portofoliului se face de către cadrul didactic împreună cu elevul, în funcție de aspectul care este

vizat. Modul structurării depinde și de scopul în care este realizat, astfel conținutul va fi adaptat standardelor prevăzute. Portofoliul poate fi considerat și un instrument de evaluare.

*Autoevaluarea* (autoaprecierea) are ca scop mai ales construirea unei imagini de sine realiste și corecte. Este menită să îi dezvolte elevului capacitatea de a-și aprecia în mod corect rezultatele obținute și capacitățile de învățare/însușire. Rolul cadrului didactic este acela de a-i oferi criterii de autoevaluare. Aceste criterii în cazul citirii pot face referire la calitatea lecturii sau la înțelegerea textului citit. Autoevaluarea este o modalitate de evaluare cu valențe formative care facilitează evidențierea propriilor performanțe în raport cu obiectivele evaluării, astfel elevul va obține o imagine realistă asupra posibilităților și a propriilor limite.

### 4.3. Instrumente de evaluare

În procesul de evaluare cadrul didactic este cel care este în măsură să aleagă metodele și instrumentele adecvate obiectivelor stabilite. Instrumentul de evaluare este ales în funcție de metoda de evaluare propusă. Nu există un instrument universal valabil pentru fiecare situație. În proiectarea evaluării cadrul didactic are în vedere:

- varietatea instrumentelor care pot fi utilizate;
- scopul și tipul evaluării;
- particularitățile psihologice ale elevilor;
- specificul disciplinei.

Instrumentele de evaluare pot fi probe, fișe, grile, chestionare, teste, iar rezultatele acestora oferă informații despre cunoștințele, deprinderile, capacitățile de învățare evaluate. Pentru a realiza o evaluare corectă, relevantă, instrumentele de evaluare trebuie să întrunească următoarele **calități**:

1. **validitate** – instrumentele sunt autentice, pertinente, valide, dacă măsoară exact ceea ce și-a propus evaluatorul;
2. **fidelitate** – instrumentele de evaluare vor avea rezultate asemănătoare și cu ocazia altor aplicări;
3. **obiectivitate** – itemii sunt alcătuiți într-un mod obiectiv. Instrumentele de evaluare standardizate au gradul cel mai ridicat de obiectivitate;
4. **aplicabilitate** – pot fi administrate și prelucrate ușor.

*Elaborarea probelor scrise de evaluare are mai multe etape:*

- stabilirea scopului și a obiectivelor probei;
- selectarea conținuturilor și a obiectivelor care vor fi vizate;
- formularea itemilor;

- elaborarea instrumentului de evaluare (așezarea exercițiilor în pagină);
- stabilirea grilei de scorare (care îi ajută pe elevi în rezolvarea exercițiilor, și, mai târziu, în procesul de autoevaluare);
- stabilirea/elaborarea baremului de corectare (conține răspunsurile corecte pentru fiecare item, care face posibilă evaluarea precisă și nediscriminatorie).

Elementul esențial în elaborarea unui test este realizarea listei cu competențele specifice care se doresc a fi evaluate și care poate face referire la o lecție sau la un ansamblu de lecții pe o anumită temă. Este necesară selecția noțiunilor importante ce trebuie stăpânite de elevi în ceea ce privește competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.

Conform taxonomiei lui Bloom, există șase niveluri ale obiectivelor evaluării, care merg de la simplu la complex și urmăresc *cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea*.

**Cunoașterea** se bazează pe o învățare superficială, iar evaluarea cunoștințelor vizează sarcini de tipul cunoașterii, recunoașterii, identificării, reamintirii sau evocării.

**Înțelegerea** presupune stăpânirea nivelului precedent, adică al cunoașterii, și face posibilă realizarea descrierii unui anumit fenomen, interpretarea, rezumarea, extrapolarea sau explicarea producerii sau funcționării acestuia.

**Aplicarea** ideilor și principiilor învățate de elevi este, probabil, cel mai complex nivel al taxonomiei lui Bloom și presupune utilizarea unor principii, reguli sau algoritmi pentru a rezolva o problemă sau o situație concretă.

**Analiza** presupune evaluarea abilităților de descompunere a unui tot în părțile sale componente și de a analiza legăturile dintre acestea cu scopul de a aduce clarificări sau pentru a stabili unele ierarhii legate de ideile exprimate.

**Sinteza** urmărește capacitatea de structurare a informației prin realizarea de percepții personale și creative.

**Evaluarea** presupune realizarea unor judecăți subiective, adică după criteriile interne prin argumentare, comparare și standardizare.

Bloom și colaboratorii săi (1956) au definit și au stabilit verbele care pot fi folosite în formularea obiectivelor și itemilor evaluării. Astfel, în tabelul de mai jos am evidențiat verbele specifice de acțiune în funcție de obiectivele evaluării.

Tabelul 6. Verbele specifice de acțiune în funcție de obiectivele evaluării

Obiectivele evaluării	Verbele de acțiune specifice
Cunoașterea (capacitatea de a rememora date sau fapte)	a enumera, a cita, a enunța, a defini, a identifica, a asocia, a numi, a reconstitui;
Înțelegerea (interiorizarea sensului unei comunicări)	a explica, a descrie, a extrapola, a calcula, a parafraza, a stabili asemănări sau diferențe, a face apropieri pentru a pune în evidență trăsături comune, a opune fapte, situații, a face paralelisme;

Aplicarea (capacitatea de a folosi idei, principii și teorii în situații concrete)	a organiza, a planifica, a alege, a clasifica, a interpreta, a calcula, a lega, a demonstra, a comunica;
Analiza (capacitatea de descompunere a unui tot în părțile sale și studierea raporturilor dintre acestea)	a separa, a descompune, a recunoaște, a evalua, a diferenția, a rezolva o problemă;
Sinteza (capacitatea de condensare de informații prin structurarea acestora)	a concepe, a pune în ordine, a dezvolta, a generaliza, a integra;
Evaluarea (capacitatea de a judeca valoarea unei idei, tehnici sau metode pe baza anumitor criterii)	a aprecia, a examina pentru a exprima o opinie, a face o judecată, a aprecia importanța, a face ipoteze, a integra, a inventa, a crea, a imagina lucruri noi.

Este important de menționat că utilizarea acestor verbe pentru formularea itemilor de evaluare nu condiționează automat un anumit nivel al evaluării. Uneori, același verb poate fi folosit și în formularea itemilor care vizează înțelegerea, dar și în formularea itemilor care vizează analiza.

„Itemul reprezintă cea mai mică componentă identificabilă a unui instrument de evaluare și care cuprinde o sarcină de rezolvat în concordanță cu un obiectiv operațional.” (M. Stanciu, 2003, p. 295)

Înainte de formularea itemilor, pentru evaluarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute, este necesară alegerea **tipurilor de itemi** care urmează să fie folosiți. Deoarece există mai multe tipuri de itemi, se va opta pentru cei care se potrivesc cel mai bine nevoilor de evaluare a cunoștințelor.

#### A. După tipul de comportament cognitiv solicitat, itemii pot fi: **deschiși sau închiși.**

*Itemii cu răspuns deschis* sau cu răspuns liber permit evaluarea unor performanțe complexe cum ar fi creativitatea, capacitatea de organizare, judecata, spiritul critic sau capacitatea de sinteză. Pot fi cu răspuns formulat laconic, cu răspuns scurt sau lung, de tip eseu. Inconvenientul utilizării acestora derivă din dificultatea corectării răspunsurilor și imprecizia măsurării lor. Aceasta este cauza pentru care se consideră că fidelitatea testului cu itemi deschiși este scăzută.

*Itemii cu răspuns închis* sunt practici, se corectează rapid și au validitate și fidelitate crescută. Pot fi:

- **itemi cu alegere multiplă** când se solicită alegerea unui răspuns dintr-o listă de răspunsuri oferite;
- **de tip pereche** când se cere recunoașterea unor elemente aflate într-o relație dată;
- **cu alegere duală** ce probează capacitatea de identificare a valorii de adevăr a unei afirmații;
- **o listă exhaustivă de răspunsuri posibile** dintre care se pot alege mai multe răspunsuri corecte.



Inconvenientul apare din faptul că nu pot fi evaluate toate categoriile de performanțe și nu permit evidențierea detaliată a cunoștințelor achiziționate. Fiecărui item trebuie să i se atribuie un anumit punctaj în funcție de dificultatea acestuia și ținându-se cont de format, nivelul de performanță cerut sau elementele de răspuns solicitate.

## **B. După criteriul obiectivității corectării și notării, există itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi.**

*Itemii obiectivi* presupun alegerea răspunsului corect din mai multe variante oferite. Sunt itemii cu cea mai mare obiectivitate în corectare și notate și, pentru că au o fidelitate crescută, sunt folosiți des în elaborarea testelor standardizate. Ei pot fi:

- **cu alegere duală sau dihotomici;**
- **cu alegere multiplă sau cu răspunsuri la alegere;**
- **de tip pereche sau de asociere.**

*Itemii semiobiectivi* solicită construirea totală sau parțială a răspunsurilor. Acestea pot fi:

- **scurte**, adică solicită elevului elaborarea unui răspuns limitat în spațiu la o întrebare directă;
- **de completare**, adică cer din partea evaluatului elaborarea unor răspunsuri prin care să completeze un context suport, un text lacunar sau o informație incompletă;
- **cu întrebări structurate**, adică formate din mai multe subîntrebări legate între ele prin elemente comune. Pot fi de tip obiectiv sau subiectiv. Acestor tipuri de itemi li se atribuie obiectivitate redusă în corectare și notare.

*Itemii subiectivi* solicită elaborarea unui răspuns deschis. Este nevoie de decizii legate de elementele care vor fi valorificate, de lungimea răspunsului, de structura acestuia care se referă la formulări, descrieri, explicații, opinii, argumente. Itemii subiectivi vizează **originalitatea, creativitatea, personalizarea și individualizarea răspunsurilor** și au nivel scăzut de obiectivitate în corectare și notare. Acestea pot fi:

- **de tip rezolvare de probleme sau situații problemă** care au ca scop dezvoltarea creativității, a gândirii divergente, a imaginației, a capacității de a genera sau reformula o problemă;
- **de tip eseu** prin care se solicită elaborarea unui răspuns liber, plecând de la anumite cerințe sau criterii date. După tipul de operații și comportamente solicitate, eseurile pot solicita operații de reproducere, de analiză și sinteză sau comportamente complexe. După dimensiunea răspunsului solicitat, pot fi:
  - minieseuri, adică eseuri cu răspuns scurt, limitat de spațiu;

- cu răspuns extins, existând doar limită de timp.

După tipul răspunsului solicitat, există eseuri:

- *structurate* sau *semistructurate*, în care organizarea și structurarea răspunsului urmează anumite cerințe;
- *eseuri libere* sau *nestructurate*, în care răspunsurile sunt deschise din punct de vedere structural și organizatoric. Evaluarea acestora se realizează holistic.

## Exemple de itemi:

### I. Itemii obiectivi:

#### 1. Tipul itemului: **item cu alegere multiplă**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.4. Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii

*Sarcina de lucru:*

**Alege** tipul de carte din care putem citi următorul fragment. **Încercuiește** litera potrivită!

„Când Cenușăreasa a intrat în sala de bal, toți au rămas fermecați. Prințul, la rândul lui a fost vrăjit și a dansat cu ea toată noaptea. Fata fericită n-a auzit ceasul, dar exact la ultima bătaie de ceas, a fugit speriată. Însă, în graba ei, și-a pierdut un pantof.”

- a) *carte de povești*
- b) *carte cu poezii*
- c) *carte de bucate*
- d) *carte de istorie*

Schema de notare:

a) Se punctează doar rezolvarea corectă. Nu se acordă punctaje intermediare. (Această notare de punctare numai a răspunsului corect și nu a tuturor deciziilor corecte – se recomandă la clasa a III-a și mai ales la clasa a IV-a, pentru evitarea supraaglomerării punctajului, deoarece într-o evaluare sumativă la aceste clase pot fi foarte mulți itemi.)

a) <i>carte de povești</i>	1p
----------------------------	----

b) Se punctează fiecare decizie corectă cu câte 1 punct. (La clasele pregătitoare, I și a II-a în cazul itemilor cu alegere duală sau multiplă este de preferat punctarea fiecărei decizii corecte, nu numai a variantei de răspuns corecte.)

a) <i>carte de povești</i>	1p
b) <i>carte cu poezii</i>	1p
c) <i>carte de bucate</i>	1p
d) <i>carte de istorie</i>	1p

## 2. Tipul itemului: **item de tip pereche**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

<i>Sarcina de lucru:</i>								
<b>Potrivește enunțurile cu ceea ce exprimă! Scrie în tabel literele potrivite!</b>								
1. <i>Vă doresc un an plin de realizări!</i>	a) salut							
2. <i>Vă rog să-mi spuneți, cât e ceasul!</i>	b) întrebare							
3. <i>La revedere!</i>	c) solicitare							
	d) urare							
<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1	2	3					
1	2	3						

*Schema de notare: Se punctează doar rezolvările corecte. Nu se acordă punctaje intermediare.*

1 – d	1p
2 – c	1p
3 – a	1p

## 3. Tipul itemului: **item cu alegere duală**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.6. Manifestarea interesului pentru lectură

<i>Sarcina de lucru:</i>
<b>Alege răspunsul corect! Încercuiește litera potrivită!</b>
<i>Povestea „Aventurile lui Pinocchio” a fost scrisă de .....</i>
a) <i>Edmondo De Amicis</i>
b) <i>Carlo Collodi</i>

*Schema de notare:*

a) *Se punctează doar rezolvările corecte. Nu se acordă punctaje intermediare.*

b) <i>Carlo Collodi</i>	1p
-------------------------	----

b) *Fiecare decizie corectă se punctează cu câte câte 1 punct, în total se pot primi 2 puncte.*

a) <i>Edmondo De Amicis</i>	1p
<b>b) <i>Carlo Collodi</i></b>	1p

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

*Sarcina de lucru:*

**Notează cu A enunțul adevărat și cu F enunțul fals.**

*Lupul le-a mâncat pe Scufița Roșie și pe bunica, apoi l-a mâncat pe vânător. ....*

*Lupul le-a mâncat pe Scufița Roșie și pe bunică. ....*

*Schema de notare: Se punctează doar rezolvările corecte. Nu se acordă punctaje intermediare.*

<i>Lupul le-a mâncat pe Scufița Roșie și pe bunica, apoi l-a mâncat pe vânător. F</i>	<i>1p</i>
<i>Lupul le-a mâncat pe Scufița Roșie și pe bunică. A</i>	<i>1p</i>

#### 4. Tipul itemului: **item cu o listă de răspunsuri posibile**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

*Sarcina de lucru:*

**Alege variantele corecte! Încercuiește literele potrivite!**

*Personajele poveștii sunt:*

- a) Cenușăreasa*
- b) prințul*
- c) balaurul*
- d) zâna*
- e) ursul*

*Schema de notare:*

*a) Se punctează doar rezolvările corecte. Nu se acordă punctaje intermediare.*

<i>a) Cenușăreasa</i>	<i>1p</i>
<i>b) prințul</i>	<i>1p</i>
<i>d) zâna</i>	<i>1p</i>

b) Se punctează fiecare decizie corectă cu câte 1 punct.

a) Cenușăreasa	1p
b) prințul	1p
c) balaurul	1p
d) zâna	1p
e) ursul	1p

## II. Itemii semiobiectivi:

### 1. Tipul itemului: **item cu răspuns scurt**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

<i>Sarcina de lucru:</i>	
<b><i>Scrie răspunsul corect!</i></b>	
<i>Ce a pierdut Cenușăreasa pe treptele palatului?</i>	.....

Schema de notare: Se punctează doar rezolvarea corectă. Nu se acordă punctaje intermediare.

<i>Un pantof./Pantoful.</i>	<i>1p</i>
-----------------------------	-----------

### 2. Tipul itemului: **item de completare (text lacunar)**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

<i>Sarcina de lucru:</i>	
<b><i>Completează fragmentul următor cu cuvintele potrivite!</i></b>	
..... a transformat șoriceii în ..... frumoși, a preschimbat ..... în vizitiu, iar ..... în trăsură. .... a devenit o prințesă fermecătoare.	

Schema de notare: Se punctează doar rezolvarea corectă. Nu se acordă punctaje intermediare.

<i>Zâna</i>	<i>1p</i>
<i>cai</i>	<i>1p</i>
<i>șobolanul</i>	<i>1p</i>

dovleacul	1p
Cenușăreasa	1p

### 3. Tipul itemului: **item cu întrebări structurate**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

<i>Sarcina de lucru:</i> <b>Citește cu atenție povestea! Răspunde la întrebări!</b>
Cine este personajul principal al poveștii? .....
Cine a ajutat-o pe Cenușăreasa să meargă la bal? .....
Cine a găsit pantoful pierdut? .....
Cui i s-a potrivit pantoful? .....

Schema de notare: Se punctează doar rezolvarea corectă. Nu se acordă punctaje intermediare.

Cenușăreasa.	1p
Zâna.	1p
Prințul.	1p
Cenușăresei.	1p

### III. Itemii subiectivi:

#### 1. Tipul itemului: **Item de tip rezolvare de probleme sau situații problemă**

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare

<i>Sarcina de lucru:</i> <b>Citește întrebarea! Scrie răspunsul pe spațiul punctat! Relatează în cel puțin 3 enunțuri.</b>
Ce s-ar fi întâmplat dacă Cenușăreasa nu pleca de la bal la miezul nopții? ..... ..... .....

Se evaluează holistic. Se pot acorda câte 2 puncte/enunț dacă enunțurile sunt corecte și au o logică internă.

## Instrumente de evaluare:

**Testul** este instrumentul de evaluare care apreciază rezultatele elevilor cu o obiectivitate mai mare față de alte instrumente de evaluare. Este o probă complexă care are în componență un ansamblu de itemi. Itemii sunt construiți în concordanță cu obiectivele didactice stabilite. Testul cuprinde rezolvările itemilor (barem de corectare) și modul de acordare a punctajelor. Interpretarea testului oferă cadrului didactic informații referitoare la nivelul de dezvoltare a competențelor.

Testele pot fi elaborate de cadrele didactice sau pot fi standardizate (de ex. testele de la Evaluările Naționale pentru clasele a II-a și a IV-a).<sup>39</sup>

În ultimele decenii s-a răspândit utilizarea termenului de test. Există culegeri de teste la cele mai multe discipline, la toate nivelurile, dar nu se ține cont de faptul că termenul de test atrage după sine anumite pretenții din punct de vedere al elaborării instrumentelor care se utilizează în special la evaluările de diagnosticare și la cele sumative. Pentru a deveni teste, instrumentele de evaluare vor trece peste un proces de validare, care le va asigura fiabilitatea (reliabilitatea), obiectivitatea, aplicabilitatea și validitatea. Validarea, conform practicii existente în multe sisteme de evaluare europene, se realizează după administrarea evaluării prin instrumentul elaborat pe un eșantion reprezentativ care este compus din cel puțin 150 de subiecți, după care se realizează etapele specifice: analiza rezultatelor, interpretarea acestora și, în funcție de acestea, se efectuează corecțiile care se impun. Instrumentul de evaluare astfel validat va avea calitățile presupuse de termenul **test** la o nouă aplicare.

În raport cu perioada de administrare, testele pot fi: inițiale (la început de ciclu/clasă), teste finale (la sfârșitul unui modul, la sfârșitul unei clase).

Testul parcurge următoarele faze: proiectare, aplicare, corectare/evaluarea răspunsurilor, analizarea rezultatelor, valorificarea rezultatelor (reglare, remediere, programe de studiu avansat).

**Fișa de lucru** conține un număr mai mic de exerciții și probleme. Prin fișa de lucru profesorul poate să realizeze evaluare formativă, adică dorește să obțină feedback după predarea și învățarea unui conținut. După prelucrarea și interpretarea fișelor poate să facă completări în legătură cu cele învățate. Fișele de lucru se folosesc și la ciclul primar, la orele de comunicare în limba română/limba și literatura română. Prin fișele de lucru cadrul didactic consolidează ceea ce au învățat elevii (recunoașterea literelor, citirea/înțelegerea cuvintelor, căutarea unor informații din text etc.) și descoperă eventualele lacune/dificultăți întâmpinate de copii, care se vor remedia.

---

<sup>39</sup> În cadrul testului de EN la limba română CITIT (clasa a II-a) se evaluează dezvoltarea competenței de înțelegere a textului citit, capacitatea elevilor de a se orienta în text, de a rezolva cerințele pe baza textului. În clasa a IV-a testul de Limba română SCRIS-CITIT, evaluează competențele de receptare și de producere a mesajelor.

Rezultatele observării sistematice a comportamentului și a activității elevilor se pot înregistra într-o fișă de evaluare calitativă. În astfel de fișe cadrul didactic evidențiază rezultatele observărilor la elevii care întâmpină dificultăți de învățare sau de relaționare cu colegii.

Folosind **chestionarul** profesorul obține informații despre preferințele elevilor, despre problemele lor în legătură cu o anumită disciplină sau stil de predare/evaluare. Chestionarul se poate folosi și pentru evaluarea unei lecții sau al unui capitol. O multitudine de aplicații digitale ne ajută în crearea chestionarelor și prelucrarea rezultatelor acestora.

Cadrul didactic poate folosi **grile de evaluare** pentru evaluarea unor activități orale, cum ar fi citirea. În grilă se trec parametri pe care îi urmărește profesorul în situația respectivă de învățare. Cu ajutorul grilei de evaluare a lecturii orale se pot urmări aspecte ca:

- citirea/pronunția corectă a cuvintelor;
- respectarea punctuației;
- intonația adecvată;
- viteza de citire;
- respectarea pauzelor logice ale textului.

În grila de evaluare a redării/repovestirii unei povestiri putem urmări următoarele aspecte: respectarea ordinii evenimentelor, relatarea amănuntelor semnificative din povestire etc. Interpretările grilelor trebuie prelucrate cu elevii. În urma conștientizării deficiențelor, a punctelor slabe se poate recurge la activități diferențiate organizate în timpul orelor sau la activități remediale după cursuri. Astfel se poate îmbunătăți competența de receptare a mesajelor scrise ale elevilor.

Instrumentele de evaluare scrise combinate cu cele orale (grila de evaluare a lecturii)<sup>40</sup> și cu instrumente complementare pot asigura o imagine de ansamblu asupra dezvoltării competențelor, pot surprinde progresul elevilor față de situația de la care s-a pornit – adică se pot cuantifica valorile adăugate raportat la cele aduse –, și schimbările intervenite în comportamentul elevilor. Elevul, conștientizând punctele tari și slabe, poate să-și optimizeze activitatea de la școală cu sprijinul acordat de către cadrul didactic de la clasă. Profesorul la rândul lui primește un feedback despre activitatea de predare, despre eficiența explicațiilor și a îndrumărilor.

Metodele, tehnicile, instrumentele de evaluare trebuie diversificate și îmbunătățite permanent de către cadrul didactic de la clasă, adaptându-le pe acestea la realitățile locale. Evaluarea vizează în mod indirect îmbunătățirea procesului de învățare, dezvoltarea capacității de autoevaluare a

---

<sup>40</sup> Exemplu de Grilă de evaluare a lecturii cu voce tare la clasele a III- a și a IV- a în conformitate cu M.E.C., Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și Literatura Română, învățământ primar și gimnazial, C. N. C., Editura Aramis, 2002, p. 85. și <https://www.scribd.com/document/404243832/Grila-de-Evaluare-a-Lecturii-Cu-Voce-Tare#>



elevilor, creșterea motivației acestora și formarea unei culturi evaluative care contribuie la îmbunătățirea procesului educațional.

### *Exemplu de probă de evaluare sumativă*

#### **Clasa a IV-a**

**Citește** textul de mai jos, apoi **rezolvă exercițiile/cerințele** formulate!

#### **Cele patru piersici** (autor necunoscut)

Un țăran avea patru fii. Odată, el s-a gândit să-i pună la încercare pe fiii săi. Așa că, într-o dimineață, i-a chemat la el și i-a dăruit fiecăruia câte o piersică frumoasă. Omul a plecat apoi să lucreze pe câmp. Seara însă, când s-a întors, i-a chemat pe toți patru și l-a întrebat pe cel mai mare:

– Spune-mi, ce-ai făcut cu piersica ta ?

– Ce să fac, tată, am mâncat-o și îți mulțumesc. A fost tare bună. Apoi m-am gândit că ar fi tare bine să avem și noi un astfel de pom, așa că, am luat sâmburele, l-am plantat în spatele casei, am udat locul și sper să crească acolo un piersic frumos care va da roade multe.

– Bine ai făcut, băiatul meu, sunt sigur că tu vei ajunge un bun gospodar\*. Dar tu, i-a zis celui de-al doilea fiu, ce-ai făcut cu piersica ta?

– Eu am mâncat-o. A fost atât de bună, coaptă și fragedă ...

– Și apoi ?

– Păi, am aruncat sâmburele și m-am dus la mama să-i mai cer câteva piersici, că tare bune erau.

– Fiule, zise atunci omul cu glasul trist, ai grijă să nu ajungi un om lacom, pentru că lăcomia îl strică pe om. Dar ție ți-a plăcut piersica, a fost bună? l-a întrebat țăranul și pe cel de-al treilea fiu al său.

– Nu știu.

– Cum nu știi, dar ce-ai făcut cu ea?

– Am vândut-o. M-am dus cu ea în târg și am dat-o cu zece bani. Uite-i!

– Fiule, tu sigur vei fi un mare negustor\*\*\*, dar trebuie să știi că nu toate lucrurile sunt de vânzare, mai ales lucrurile pe care le-ai primit de la părinți.

În sfârșit, țăranul l-a întrebat și pe ultimul băiat, cel mai mic dintre toți.

– Dar ție ți-a plăcut piersica?

– Nici eu nu știu, tată.

– Cum, și tu ai vândut-o?,

– Nu, tată. Eu m-am dus în vizită la prietenul meu de peste drum, care e bolnav, și i-am dus-o lui.

S-a bucurat mult pentru ea și mi-a mulțumit din suflet.

Cu lacrimi în ochi, tatăl și-a luat copilașul pe genunchi și i-a spus:

– Nu știu ce te vei face tu în viață, dar știu că vei fi un om bun și asta e tot ce contează.

*Vocabular:*

\*gospodar – om care știe să aibă grijă de casa, gospodăria și familia lui

\*\* lăcomie – dorință de a câștiga mulți bani, de a fi bogat;

\*\*\* negustor – om care se ocupă de vânzarea unor obiecte.

**1. Răspunde la întrebări.**

- Cine este personajul principal al povestirii?

\_\_\_\_\_

- Câți fii avea țăranul?

\_\_\_\_\_

- Ce i-a dăruit țăranul fiecărui fiu?

\_\_\_\_\_

- Unde a plecat țăranul?

\_\_\_\_\_

- Ce a făcut fiul cel mai mare cu piersica primită?

\_\_\_\_\_

- Ce a făcut cel de-al doilea fiu cu piersica primită?

\_\_\_\_\_

- Ce a făcut cel de-al treilea fiu cu piersica primită?

\_\_\_\_\_

- Ce a făcut cel mai mic fiu cu piersica primită?

\_\_\_\_\_

**2. Caută un enunț în text privind faptul că al treilea fiu va deveni un mare negustor!**

**Scrie** conținutul enunțului cu cuvintele tale!

\_\_\_\_\_

9	
---	--

**3. Caută un enunț în text privind faptul că ultimul fiu va deveni un om bun!**

**Copiază** enunțul așa cum este în text !

\_\_\_\_\_

10	
----	--

**4. a) Răspunde la întrebare: Ce s-a gândit țăranul să facă cu fii săi?**

11	
----	--

b) **Răspunde** la întrebare: De ce avea tatăl glasul trist, când a vorbit cu cel de-al doilea fiu al său?

12	
----	--

5. Ce ai face, dacă ai primi și tu o piersică, ca băieții din povestire?

**Răspunde** în scris!

13	
----	--

6. Tu ce crezi, de ce și-a pus țăranul la încercare cei patru fii? **Răspunde în scris** la întrebare!

14	
----	--

7. **Caută** cuvinte/expresii cu înțeles asemănător (sinonime) pentru expresiile și cuvintele de mai jos, și **scrie-le** lângă acestea!

băiat - .....

supărat - .....

a mers - .....

i-a dat - .....

foarte bună - .....

s-a bucurat tare- .....

a mulțumit frumos - .....

copil mic - .....

15	16	17	18	19	20	21	22

8. De ce avea țăranul lacrimi în ochi când a auzit răspunsul fiului cel mic? **Încercuiește** litera din fața variantei pe care o consideri corectă!

- a. A fost trist pentru că băiatul nu și-a mâncat piersica.  
b. S-a bucurat pentru că băiatul lui avea inimă bună, și avea să fie un om bun.  
c. A plâns pentru că prietenul fiului cel mic era bolnav.  
d. Pentru că îl dureau ochii.

23	24	25	26

9. **Notează** cu A enunțul adevărat și cu F enunțul fals!

Țăranul și familia lui locuiau într-o casă. ...

Țăranul și familia lui locuiau într-un apartament dintr-un bloc cu zece etaje.

27	
28	

### Barem de corectare

1. Fiecare răspuns corect valorează câte 1 punct.

Variante acceptate:

- Personajul principal al povestirii este țăranul.
- Țăranul avea patru fii.
- Țăranul i-a dăruit fiecărui fiu câte o piersică.
- Țăranul a plecat pe câmp.
- Fiul cel mai mare a mâncat piersica și a plantat sâmburele acesteia.
- Cel de-al doilea fiu a mâncat piersica și a aruncat sâmburele.
- Al treilea fiu a vândut piersica la târg.
- Cel mai mic fiu a dat piersica lui unui prieten bolnav.

Se acceptă orice formulare corectă din punct de vedere al conținutului.

Total: 8 puncte.

2. Elaborarea unui enunț corect din punct de vedere al conținutului și al exprimării – 2 p.

Elaborarea unui enunț corect din punct de vedere al conținutului, dar cu probleme din punct de vedere al exprimării: 1 p

Total: 2 puncte.

3. Transcrierea enunțului corespunzător: 1 punct.

Răspunsul așteptat: ”– Nu știu ce te vei face tu în viață, dar știu că vei fi un om bun și asta e tot ce contează.”

Total: 1 punct.

4. a. Elaborarea unui răspuns corect din punct de vedere al conținutului și redactarea lui: 1 punct.  
Total: 1 punct.
- b. Elaborarea unui răspuns corect din punct de vedere al conținutului și redactarea lui: 1 punct.  
Total: 1 punct.
5. Elaborarea unui răspuns corect care are legătură cu conținutul și redactarea lui: 1 punct.  
Total: 1 punct.
6. Elaborarea unui răspuns corect care are legătură cu conținutul și redactarea lui: 1 punct.  
Total: 1 punct.
7. Fiecare variantă corectă valorează 1 punct. Total 8 puncte.
- băiat – fiu  
supărat – trist  
a mers – a plecat  
i-a dat – i-a dăruit  
foarte bună – tare bună  
s-a bucurat tare – s-a bucurat mult  
a mulțumit frumos – a mulțumit mult  
copil mic – copilaș
8. Toate deciziile corecte valorează câte 1 punct. Total 4 puncte. Răspunsul corect este:  
b. S-a bucurat pentru că băiatul lui avea inimă bună, și avea să fie un om bun.
9. Ambele decizii corecte valorează câte 1 punct. Total 2 puncte.

Țăranul și familia lui locuiau într-o casă. A

Țăranul și familia lui locuiau într-un apartament dintr-un bloc cu zece etaje. F

**Exemplu de grilă de evaluare a lecturii cu voce tare clasa a III-a și a IV-a**

Titlul textului:

Perioada de observare:

Clasa:

Numele elevului:

Tabelul 7: Grilă de evaluare a lecturii cu voce tare, clasa a III-a și a IV-a

Aspecte evaluate prin observarea sistematică	Scara de evaluare		
	Întotdeauna (FB)	Frecvent (B)	Ocazional (S)
Adoptă o poziție corectă în timpul citirii			

Citește corect și clar (Articulează corect sunetele, silabele, cuvintele din textul citit)			
Citește fluent (Cuprinde în câmpul vizual cel puțin două cuvinte, astfel încât lectura să fie curgătoare, inteligibilă)			
Adoptă, în mod adecvat, volumul vocii și ritmul vorbirii, pentru a fi auzit și înțeles de ascultători			
Citește cu intonație adecvată (Intonează enunțurile potrivit semnelor de punctuație)			
Citește expresiv (Adaptează volumul vocii, ritmul citirii, intonația și mimica la textul citit)			

### ***Idei de reținut:***

1. Cele mai importante funcții ale evaluării școlare în ciclul primar sunt: funcția managerială și funcția pedagogică.
2. Cele trei tipuri de evaluare: cea inițială, cea formativă și cea sumativă.
3. Structurarea evaluării citirii se leagă de cele trei etape ale formării competenței de citire: etapa preabecedară, abecedară și postabecedară.
4. Metode tradiționale sunt considerate: probele orale (conversația de verificare, evaluarea orală cu suport vizual, repovestirea/redarea, completarea unor dialoguri incomplete), probele scrise (lucrare de control, extemporal, activitate de muncă independentă, temă pentru acasă), probele practice.
5. Metode complementare sunt considerate: observarea sistematică, investigația, portofoliul, autoevaluarea.
6. Alegerea metodei potrivite de evaluare se realizează în funcție de: scopul și obiectivele evaluării, conținuturile care urmează a fi evaluate, tipul evaluării, particularitățile elevilor, cunoștințele pe care le are cadrul didactic.
7. Elaborarea unui instrument de evaluare presupune parcurgerea obligatorie a unor etape.
8. Este indicat să se opteze pentru tipurile de itemi care corespund nevoilor de evaluare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și abilităților.
9. Evaluarea este eficientă dacă este urmată de un proces de reglare/remediere, respectiv dezvoltare.

## 5. INTEGRAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE

**Cuvinte/expresii cheie:** *integrare, obiective, etapă inițială, etapă intradisciplinară, scenariu didactic, scenariu didactic integrat.*

### 5.1. Sugestii pentru proiectarea de scenarii didactice integrate

În procesul educațional care se desfășoară la nivelul ciclului primar, învățarea/însușirea citit-scrisului a reprezentat întotdeauna o etapă deosebit de importantă, care a fost tratată de specialiștii în metodici ca atare. Dacă aruncăm o privire scurtă asupra perioadei ultimelor decenii ale secolului XX, vom constata că disciplina, care în zilele noastre se numește *Comunicare în limba română* în ciclul de achiziții fundamentale, respectiv *Limba și literatura română* în clasele a III-a și a IV-a, era reprezentată prin discipline de studiu distincte, predate-învățate și evaluate separat unele de celelalte. Existau astfel *citirea, scrierea și dezvoltarea vorbirii* în clasele I și a II-a, respectiv *citirea, gramatica și compunerea* la nivelul claselor a III-a și a IV-a, ca discipline de studiu de sine stătătoare. Abia în ultimul deceniu al secolului XX aceste discipline au început să fie comasate.

Un scurt studiu în ceea ce privește curriculum-urile care au fost în vigoare în învățământul românesc va scoate în evidență programele școlare în care apar finalități diferite: (Ardelean, A., Mândruț, O., 2012)

- de tip „scopuri”, până în 1970;
- de tip „obiective”:
  - obiective instructiv – educative, între 1970-1992;
  - obiective generale și obiective specifice, între 1992-2003;
  - obiective – cadru și obiective de referință, între 2003-2013.

La nivelul ciclului primar, finalitățile procesului educațional se mută sensibil din zona obiectivelor în cea a competențelor odată cu apariția programelor școlare din anul 2013. Această mutare apare ca rezultat al dezvoltării concepțiilor cognitive<sup>41</sup>.

Procesul educațional bazat pe competențe are în vizor o serie de dimensiuni noi. Acestea sunt:

<sup>41</sup> A. Ardelean și O. Mândruț (2012) vorbesc despre concepția cognitivă în care formarea competențelor se produce ca urmare a procesării informațiilor.

- Relevarea urmării modului de realizare a finalităților asumate la sfârșit de an școlar sau la sfârșitul unui ciclu de învățare. În cazul nostru se delimitează clar cele două cicluri: cel al achizițiilor fundamentale, având ca finalitate alfabetizarea, focalizându-se asupra etapelor preabecedare, abecedare și postabecedare ale acesteia, respectiv ciclul de consolidare.

- Conferirea unui sens nou procesului de învățare. În cazul nostru acest lucru se realizează prin centrarea demersurilor didactice pe formarea/dezvoltarea priceperilor, deprinderilor și capacităților elevilor care vizează competența de receptare a mesajelor scrise;

- Certificarea rezultatelor procesului de educare/instruire (în special în cazul claselor de gimnaziu și liceu).

Etapă inițială și cea intradisciplinară a procesului de formare/dezvoltare a deprinderilor de lectură, în viziunea lui M.C. McKenna și R.D. Robinson (2002)<sup>42</sup>, care vizează competența de citire, sunt caracteristice claselor primare. Etapa inițială include activitățile de învățare care precedă școala, și este deosebit de importantă, deoarece constituie un real suport pentru procesul de citire în sensul adevărat al cuvântului, formând/etalând priceperile, deprinderile și abilitățile care vor sta la baza viitoarelor etape de dezvoltare. Citirea în etapa intradisciplinară, potrivit lui McKenna și Robinson (2002), reprezintă acea capacitate a individului, care face posibilă acumularea/însușirea de cunoștințe în cadrul diferitelor discipline. După etapa inițială cea mai importantă este cea intradisciplinară, citit-scrisul fiind omniprezente la fiecare disciplină, dezvoltarea competențelor de receptare a mesajelor scrise și de redactare a acestora fiind o preocupare majoră a procesului educațional.

Este deosebit de important de reținut că formarea/dezvoltarea elementelor – priceperi, deprinderi, capacități – și predarea-învățarea tehnicilor de lucru care vizează competența de citire nu se tratează separat de celelalte competențe care reprezintă comunicarea. Citirea și scrierea se formează împreună, concomitent, așa cum apare în programa școlară.

Tabelul 8. Raportul dintre competențele specifice la nivelul clasei pregătitoare- clasa I- clasa a II-a

Clase	Competențe generale /Competențe specifice			Elemente integratoare
	Ascultare	Citire	Scriere	
<b>Clasa pregătitoare</b>	<i>Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, pe teme familiare, articulat clar și rar, însoțit de gesturi</i>	<i>Manifestarea curiozității pentru decodarea unor mesaje scrise simple și scurte din universul apropiat</i>	<i>Participarea la proiecte de grup/la nivelul clasei în care elaborează, cu sprijin, scurte mesaje scrise</i>	Competențele specifice sunt legate între ele. Elevul cunoaște, înțelege informațiile.

<sup>42</sup> M.C. McKenna și R.D. Robinson (2002) disting patru etape esențiale, de bază ale dezvoltării deprinderilor care vizează competența de citire, în funcție de vârsta formabilului (în cazul nostru al elevului) și de mediul din care acesta provine. Acestea sunt: cea inițială (emergent), cea intradisciplinară (content), cea funcțională (functional) și cea legată de locul de muncă (workplace).



<b>Clasa I</b>	<i>Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, articulat clar și rar, însoțit de gesturi</i>	<i>Manifestarea curiozității pentru decodarea unor mesaje scrise scurte din universul apropiat.</i>	<i>Participarea la proiecte de grup/ la nivelul clasei în care elaborează, cu sprijin, scurte mesaje scrise</i>	Activitatea pe grupe și cea frontală este în continuare dominantă.
<b>Clasa a II-a</b>	<i>Identificarea semnificației unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal</i>	<i>Manifestarea curiozității pentru decodarea unor scurte mesaje scrise</i>	<i>Redactarea de mesaje scrise simple, cu respectarea unor convenții de bază</i>	Vizează într-o măsură din ce în ce mai mare parcursul școlar individualizat al elevului.

Sarcinile individualizate/personalizate duc la o implicare într-o măsură mai mare a elevilor în procesul propriei formări.

Prin **planificarea calendaristică** cadrul didactic:

- asociază în mod personalizat elementele programei, competențele generale și specifice ale curriculumului cu conținuturile propuse pentru prelucrare;
- realizează alocarea de timp diferitelor activități identificate/propuse, în funcție de specificul clasei.

Planificarea calendaristică este organizată pe **unități de învățare**, acestea fiind structuri didactice flexibile care au următoarele caracteristici:

- sunt unitare din punct de vedere tematic;
- sunt realizate într-o perioadă de timp determinată;
- au denumire distinctă și relevantă din punct de vedere al conținutului;
- vizează finalități educaționale comune (formarea unor competențe);
- se finalizează prin evaluare sumativă.

**Proiectarea unității de învățare** trebuie să fie echilibrată din punct de vedere al priceperilor, deprinderilor, capacităților și tehnicilor de lucru care sunt în plin proces de formare/dezvoltare. În proiectarea unității de învățare este recomandată folosirea manualului și a auxiliarelor didactice în uz, avizate, respectiv a altor resurse de învățare, cum ar fi exercițiile și activitățile compuse și propuse în mod creativ de cadrul didactic de la clasă. Obiectivul urmărit în cadrul utilizării acestora trebuie să fie completarea eventualelor lacune ale resurselor utilizate și corelarea cât mai eficientă a demersului didactic cu specificul clasei și cu nevoile educaționale ale elevilor.

Câteva sugestii de care este bine să se țină cont în proiectarea unităților de învățare:

- Unitatea de învățare nu se va rezuma la o singură competență vizată. Se vor identifica demersuri menite să formeze, să antreneze priceperi, deprinderi și capacități care vizează toate competențele incluse în programa clasei respective;

- Formarea/dezvoltarea priceperilor, deprinderilor și capacităților care vizează competența de receptare a mesajelor scrise se vor trata cu maximă seriozitate, iar în acest sens, în construirea unităților de învățare se vor utiliza experiențele rezultate în urma studiului limbii materne, în situațiile în care acest lucru este posibil;
- Se recomandă asigurarea unui echilibru firesc între competențele din programa școlară; în acest sens se va accentua integrarea concomitentă a competențelor în procesul educațional prin exerciții și probleme adecvate;
- Se va evita proiectarea unor unități de învățare voluminoase pentru a nu se supraîncărca elevii în procesul de evaluare;
- Se pot identifica texte suport, altele decât cele care se găsesc în manualele școlare și în auxiliarele curriculare, din diverse domenii, care să corespundă nivelului de înțelegere și intereselor elevilor;
- Componenta evaluativă la finalul fiecărei unități de învățare trebuie să se focalizeze pe priceperile, deprinderile și capacitățile care vizează competența de citire;
- Capacitățile de înțelegere a textului citit (comprehensiunea) constituie baza activităților intelectuale următoare ale elevilor, drept pentru care acestea trebuie tratate, formate/dezvoltate cu interes și seriozitate maximă de către toate părțile implicate în procesul de învățământ: elevii, cadrele didactice și familiile elevilor.

### **Proiectarea lecției:**

- În cadrul lecțiilor/activităților educativ-formative cadrele didactice de la clasă vor identifica priceperile, deprinderile și capacitățile care vizează competența de receptare a mesajelor scrise și care pot fi formate/dezvoltate/antrenate, fiind favorizate prin conținuturile propuse pentru prelucrare;
- Trebuie asigurată claritatea și concretă în operaționalizarea obiectivelor care vizează competența de receptare a mesajelor scrise;
- Resursele educaționale – materiale și procedurale –, formele de organizare și strategiile utilizate vor fi alese în funcție de tema propusă/subiectul propus și vor viza formarea și dezvoltarea priceperilor, deprinderilor și capacităților care stau la baza competenței de receptare a mesajelor scrise;
- Evaluările formative trebuie să se axeze într-o măsură corespunzătoare pe calitatea citirii și pe comprehensiune;
- Complexitatea problemelor/exercițiilor să fie adaptată nivelului de formare a priceperilor, deprinderilor și capacităților care vizează competența de citire;

- Formularea sarcinilor/cerințelor să fie clară, concisă, adaptată nivelului de competență și caracteristicilor de vârstă ale elevilor;
- Timpul alocat rezolvării exercițiilor să fie adecvat gradului de dificultate al problemelor.

### **Ce este un scenariu didactic?**

Scenariul, în general, este o prezentare a unei situații care ar putea avea loc în timp și în spațiu. În context educațional scenariul didactic reprezintă o variantă de abordare a unei teme sau a unei unități de învățare. Acesta este o descriere a modului în care se desfășoară activitatea didactică pas cu pas. Pentru fiecare scenariu sunt specificate competențele specifice, sarcinile didactice și abilitățile care vor fi dezvoltate. În contextul actual scenariile didactice integrate cuprind mai multe competențe care țin de comunicarea în limba română ca limbă nematernă, dar competența de receptare a mesajului scris este în centrul atenției și are o arie mai mare de cuprindere. Activitățile trebuie să fie proiectate cu creativitate și imaginație și necesită gândire prospectivă.

## **5.2. Exemple de bune practici vizând activitățile de integrare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute**

### ***Scenariul didactic 1: Sunetul și litera ge, Ge. La săniuş***

#### **I. Date generale:**

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Comunicare în limba română
3. Clasa: a II-a
4. Unitatea de învățare: Grupurile de litere: *ce, Ce, ci, Ci, ge, Ge*
5. Conținutul tematic: Sunetul și litera *ge, Ge. La săniuş*

#### **II. Competențe generale și specifice vizate:**

##### **1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute**

- 1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal
- 1.2. Recunoașterea de informații specifice dintr-un mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal

##### **2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare**

- 2.2. Transmiterea de informații prin formularea de enunțuri referitoare la întâmplări cunoscute, trăite
- 2.4. Oferirea de răspunsuri scurte și formularea de întrebări simple referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat

### **3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise în contexte de comunicare cunoscute**

3.2. Identificarea semnificației globale a unui text scurt citit

3.3. Realizarea corelației între text și ilustrația care însoțește textul

3.4. Recunoașterea sunetelor și literelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maghiară

3.5. Citirea în ritm propriu și cu voce tare a unui text cunoscut de mică întindere

### **4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare**

4.2. Reproducerea/completarea unor scurte mesaje funcționale

### **III. Sarcini didactice:**

*Elevii să știe/să fie capabili:*

1 - să identifice sunetul și litera studiată;

2 - să realizeze corespondența între fonemă și grafema corespunzătoare;

3 - să citească și să pronunțe corect, cu accentul specific limbii române, cuvinte formate din două sau mai multe silabe;

4 - să citească și să pronunțe corect, cu accentul specific limbii române, enunțuri simple;

5 - să citească și să pronunțe corect, cu accentul specific limbii române, textul scurt, în ritm propriu, cu voce tare;

6 - să completeze enunțuri scurte cu cuvinte/expresii corespunzătoare;

7 - să răspundă la întrebări legate de textul studiat;

8 - să formuleze întrebări legate de textul studiat;

9 - să stabilească valoarea de adevăr a unor enunțuri simple;

10 - să identifice corect locul grupurilor de litere învățate în cuvinte;

11 - să realizeze corespondența dintre cuvinte și imaginile aferente acestora;

12 - să alcătuiască enunțuri simple cu cuvinte date;

13 - să participe la activități pe grupe și în perechi, respectând reguli de activitate stabilite prealabil;

14 - să participe la activități care antrenează deprinderile de citire prin diverse modalități: citire în gând, citire în cor, citire selectivă, citire în lanț, citire în creștere și în descreștere;

15 - să scrie corect cuvinte în care se găsește grupul de litere ge, Ge;

16 - să realizeze obiecte decorative urmând instrucțiuni verbale, în mai mulți pași;

17 - să intoneze corect și clar cântece pentru copii.

### **IV. Abilități vizate:**

1. Comunicare;

2. Vocabular;

3. Conștientizare fonologică;






4. Analiză și sinteză;
5. Abilități de lectură;
6. Abilități de prelucrare a textului care vizează comprehensiunea.

## V. Secvențe de învățare


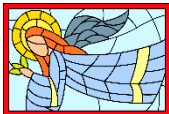



### A. Sunetul și litera ge, Ge

#### 1. Vocabular

##### 1.1. Potrivești cuvintele cu imaginile!<sup>43</sup>

				
<b>geantă</b>	<b>minge</b>	<b>gem</b>	<b>deget</b>	<b>rege</b>

##### 1.2. Unde auzi grupul de litere ge în aceste cuvinte?

				
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○


### 2. Ghiciți care este grupul de litere despre care vom învăța în această oră? (Ge, ge)

#### 3. Ascultare

Muncă individuală.

**Subliniază** grupul de litere ge.

<sup>43</sup> [https://creazilla.com/nodes/search?query=illustration&section\\_id=9](https://creazilla.com/nodes/search?query=illustration&section_id=9)






<b>ge</b>	<b>Ge</b>		<b>gem</b> <b>gemul</b> <b>gem de caise</b> <b>Georgeta mănâncă gem.</b> <b>Georgeta mănâncă pâine cu gem de caise.</b>
<b>ge</b>	<b>Ge</b>		

4. Citiți în cor următoarele cuvinte:

<b>gem</b>	<b>Gelu</b>
<b>ger</b>	<b>Geta</b>
<b>gel</b>	<b>George</b>

<b>merge</b>	<b>Angela</b>
<b>deget</b>	<b>Angelica</b>
<b>geantă</b>	<b>Eugenia</b>

5. Lucrați în perechi. Unul **citește** cuvântul, celălalt **desparte în silabe**.<sup>44</sup>

				
geam	gea-că geacă	gean-tă geantă	să-gea-tă săgeată	gea-man-tan geamantan

6. Lucrați pe grupe. **Alcătuiți** cât mai multe **propoziții** cu cuvintele de mai sus. Câștigă grupa care a alcătuit mai multe propoziții corecte.

7. Lucrați pe grupe. Fiecare grupă va avea același număr de perechi. **Alegeți** câte două cuvinte din șirul de mai jos. Un elev **citește**, și îi șoptește celuiilalt cuvântul citit. Acesta **mimează** acțiunea

<sup>44</sup> <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Uy5DIE5vcmFuZCBTUkw/#p-1> sau <https://s9.ro/1pyh>

care i-a fost indicată. Restul clasei va avea ca sarcină ghicirea cuvântului interpretat prin pantomimă. Grupa elevului care dă răspunsul corect primește un punct. Câștigă grupa care adună mai multe puncte.

*fuge, culege, merge, trage, împinge, plânge, atinge, stinge*

### 8. Citiți cuvintele din coloanele de mai jos:

- Prima dată citiți în gând fiecare coloană;
- Realizați apoi **citire selectivă**: un elev va citi un cuvânt cu voce tare, iar al doilea cuvânt în gând, după care numește un coleg care trebuie să continue activitatea. **Atenție**, cuvântul citit în gând nu se repetă!

ger	geam	merge	Geta	Eugen
gem	geacă	trage	Gelu	Angelica
geantă	geamantan	ninge	George	Georgeta

### 9. Tema pentru acasă:

a.) Citește coloanele de mai sus cu voce tare de cinci ori.

b.) Scrie în caiet cât mai multe cuvinte care conțin grupul de litere **ge, Ge**.

**B.** Prelucrarea textului „*La săniuș*” din manualul *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, autori: Karp Ágnes, Makai Emese-Márta<sup>45</sup>, pagina 62.

Exercițiu de spargere a gheții:

#### 1. Pregătim un fulg de zăpadă.

Elevii primesc instrucțiuni verbale:

Desenați un cerc cu paharul. Îndoțiți cercul în două. Îndoțiți încă de două ori. Desenați diferite forme cu creionul. Decupați cu foarfeca formele desenate.



#### 2. Alcătuiți enunțuri scurte care răspund la următoarea întrebare: *Cum este fulgul de zăpadă?*

**Lucrați pe grupe.** Grupa care formulează mai multe cuvinte câștigă.

(rece, alb, ușor, mic, moale)

<sup>45</sup><https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Uy5DIE5vcmFuZCBTUkw/#p-1> sau <https://s9.ro/1pyh>

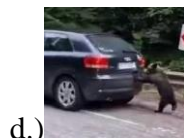
3. Să cântăm împreună cântecul: *Ninge, ninge, ninge-ncetișor...*

#### 4. Vocabular

4.1. Potrivii cuvintele cu imaginile corespunzătoare!

Lucrați în perechi.

1.	ger	
2.	derdeluș	
3.	geacă	
4.	împinge	
5.	geam	



4.2. Formulați câte o propoziție cu fiecare cuvânt din tabelul de mai sus.

Ex. Sania alunecă pe derdeluș.

Iarna este ger.

5. Citire model. Elevii **ascultă** textul citit de către învățător. Citește textul de două ori. (Ascultare)

#### La săniuș

Ninge de trei zile și trei nopți. Pe derdeluș e zăpadă mare.

Gelu stă la geam. George îl vede și începe să strige.

– Gelu, vino la săniuș! Te aștept, grăbește-te!

– Bine, vin. Îmi iau geaca, fularul și mănușile.

La derdeluș sunt mulți copii. Eugen trage sania. Marcel o împinge. Merge greu pentru că zăpada e mare. Geta și Angelica alunecă cu sania la vale. Deodată sania lor se răstoarnă. Băieții îi ajută să se ridice. E veselie mare.

Spre seară e tot mai frig. Se lasă gerul. Copiii merg spre casele lor.

6. Notați cu **A** dacă enunțul este adevărat, și cu **F** dacă enunțul este fals.

Gelu și George merg la săniuș.	
--------------------------------	--



Sania alunecă ușor.	
Geta și Angelica se răstoarnă cu sania.	
Angelica plânge.	
Este foarte frig.	

### 7. Exerciții de citire a textului:

- Citiți** textul în **lanț!** Fiecare elev citește câte o propoziție într-o ordine stabilită (așezare în bancă, ordinea din catalog etc.).
- Citiți** textul în **creștere**, apoi în **descreștere!**

Numărul elevilor care citesc cu voce tare crește sau scade după fiecare propoziție din text, prin adăugarea sau eliminarea de cititori, în timp ce ceilalți elevi citesc în gând. Citirea în creștere se face până se ajunge la citirea în cor, apoi se elimină pe rând câte un cititor (citire în descreștere). Eliminarea și adăugarea, în urma exersării acestei modalități de lecturare, se realizează de către elevi, fără a fi nevoie de intervenția cadrului didactic.

### 8. Completați spațiile libere din enunțuri cu cuvintele potrivite. (Exercițiu de receptare a mesajului scris)

*Angelica, ninge, merge, mănuși, Gelu, Geta, geacă*

Afară . . . . cu fulgi mari de zăpadă.

George . . . . . la sănius.

Îl cheamă și pe . . . . .

El se îmbracă cu . . . . ., fular și . . . . .

. . . . . și . . . . . se dau cu sania.

### 9. Înlocuiți în fiecare cuvânt grupul de litere "ce" cu grupul de litere "ge"! Citiți cuvintele noi. Lucrați pe grupe a câte trei elevi. Alcătuiți câte un enunț cu fiecare cuvânt nou! (Exercițiu de exprimare orală)

cer-  
cel-  
rece-

### 10. Completează enunțurile cu cuvintele de mai jos! Lucrează în caiet!

Afară este . . . . .

Pe . . . . sunt nori.

Gelu este . . . . mai înalt din clasă.

Angela a cumpărat un . . . de duș.

Apa de la robinet este . . . . .

(ger-cer gel-cel rege-rece)

#### 11. Tema pentru acasă:

**Formulați** cinci întrebări pe baza textului „La săniuș”. **Răspundeți** la întrebări în scris!

*Scenariul didactic 2: „Primăvara” de Vasile Alecsandri*

#### I. DATE GENERALE:

1. **Aria curriculară:** Limbă și comunicare
2. **Disciplina:** Limba și literatura română
3. **Clasa:** a III-a
4. **Unitatea de învățare:** E primăvară iar!
5. **Conținutul tematic:** Textul literar: „Primăvara” de Vasile Alecsandri
6. **Tipul lecției:** de transmitere și însușire de noi cunoștințe
7. **Metode și procedee:** conversația, explicația, exercițiul, munca independentă, munca cu textul, lectura explicativă
8. **Mijloace didactice:** textul poeziei, planșă cu anotimpul primăvara, ghicitori, imagini cu sturz, turturea și dumbrăvioară
9. **Forme de organizare:** individuală, frontală, pe grupe
10. **Evaluare:** continuă, prin observare sistematică a elevilor

#### II. COMPETENȚE GENERALE:

1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute;
2. Exprimarea de mesaje orale simple în diverse situații de comunicare;
3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute;
4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare.

#### III. COMPETENȚE SPECIFICE VIZATE :

- 1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare;
- 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar;
- 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare;
- 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite;
- 3.6. Manifestarea interesului pentru citirea corectă, fluentă în limba română;

4.1. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual și verbal, adaptate destinației și scopului comunicării.

#### IV. COMPETENȚE SPECIFICE INTEGRATE :

MM: Cântarea în colectiv;

AVAP: Redarea printr-un desen a elementelor din poezie.

#### V. SARCINI DIDACTICE:

##### Elevii să știe/să fie capabili:

O1: să răspundă corect la întrebările referitoare la text;

O2: să cunoască dezlegarea ghicitorii;

O3: să integreze în enunțuri proprii cuvintele: voioasă, sturz, dumbrăvioară, aurit;

O4: să citească corect, fluent și expresiv textul.

#### VI. SECVENȚE DE ÎNVĂȚARE:

**1. Activitatea de prelectură:** urmărește să stârnească interesul elevilor, să-i aducă într-un univers cât mai aproape de tema textului astfel încât să devină curioși, deschiși către elementele noi ce urmează a fi transmise.

##### Competența vizată: ASCULTAREA ȘI VORBIREA

a) Se va prezenta elevilor următoarea ghicitoare:

Ziua se mărește,  
Zăpada se topește,  
Grădina a-nverzit,  
Ce anotimp a sosit?

*(Primăvara)*

b) Se poartă o discuție despre primăvară pe baza planșei prezentate.

- Ce anotimp este ilustrat?
- Care sunt semnele sosirii primăverii redată în imagine?
- Enumerați lunile acestui anotimp.

c) Ordonează doar lunile anotimpului primăvara (exercițiu oral)

mai          iunie          martie          aprilie

d) Se prezintă o imagine cu sturzul, care are pene aurii.

La fel, se prezintă o imagine cu o dumbrăvioară.

Se explică cuvântul „voioasă”= veselă.

e) În continuare, elevii vor alcătui propoziții cu aceste cuvinte noi.

**2. Activitatea de lectură** în care se realizează lectura propriu-zisă a textului (lectura model, lectura individuală sau colectivă în diferite feluri, audierea textului)

### **Primăvara**

de Vasile Alecsandri

A trecut iarna geroasă,  
Câmpul iată-l înverzit,  
Rândunica cea voioasă  
La noi iarăși a sosit.

Dintr-o creangă-n alta zboară  
Sturzul galben, aurit.  
Salutare, primăvară,  
Timp frumos, bine-ai venit!  
.....  
Cântă cucu-n dumbrăvioară  
Pe copacul înflorit.  
Salutare, primăvară,  
Timp frumos, bine-ai venit!

**Competențe vizate:** ASCULTAREA, VORBIREA, CITIREA

Se citește model textul de către cadrul didactic.

Apoi, cadrul didactic adresează câteva întrebări:

- Cum este scris textul citit? (în versuri)
- Precizați titlul textului. (Primăvara)
- Cine este autorul? (Vasile Alecsandri)

Li se solicită elevilor să citească poezia individual, apoi cu voce tare (citire în lanț).

**3. Activitatea de postlectură** în care se analizează și se interpretează textul în profunzime.

Se vor rezolva următoarele exerciții:

## Competențe vizate: ASCULTAREA, VORBIREA, CITIREA, SCRIEREA

### 1. Răspunde la întrebări:

- Ce culoare are câmpul?
- Care sunt păsările care se întorc în țară?
- Ce simțiți când citiți această poezie?
- Ce urare îi face poetul primăverii?

(acest exercițiu se va realiza pe grupe)

### 2. Completează expresiile cu însușiri folosite de poet. Aducă încă o însușire, aleasă de tine.

- iarna ....., .....
- sturzul ....., .....
- câmpul ....., .....
- rândunica ....., .....

(acest exercițiu se va realiza pe grupe)

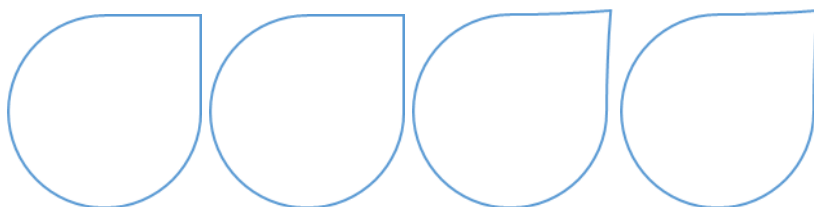
### 3. Transformă cuvintele date după model:

Model: floare - înflorit

- frunză -
- verde -
- roșu -
- alb -

### 4. Elevii vor fi solicitați să rezolve următorul exercițiu:

Completează petalele florii cu semnele sosirii primăverii.



(câmpul înverzește, se întorc păsările din țările calde, este însorit, copacii înfloresc)

### 5. Găsește perechile cuvintelor alintate:

Exemplu: dumbrăvioară - dumbravă

- fluturaș -
- albinuță -

copăcel -  
frunzuliță -  
floricică -

## 6. Găsiți versurile care se repetă.

(„Salutare, primăvară,/Timp frumos, bine ai venit!”)

## 7. Fișa de evaluare

(metoda cadranelor)

<b>Scrie</b> titlul poeziei și numele autorului. ..... .....	<b>Completează</b> enunțul: Poezia este formată din _____ strofe, fiecare strofă are _____ versuri (rânduri).						
<b>Bifează</b> răspunsul corect: Cine cântă în dumbrăvioară? <table border="1" data-bbox="151 963 534 1131"><tr><td><input type="checkbox"/></td><td>turtureaua</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/></td><td>cucul</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/></td><td>sturzul</td></tr></table>	<input type="checkbox"/>	turtureaua	<input type="checkbox"/>	cucul	<input type="checkbox"/>	sturzul	<b>Redă printr-un desen</b> anotimpul primăvara, așa cum este prezentat în poezie.
<input type="checkbox"/>	turtureaua						
<input type="checkbox"/>	cucul						
<input type="checkbox"/>	sturzul						

8. Se audiază de mai multe ori, apoi se interpretează melodia compusă pe versurile poeziei „Primăvara” de Vasile Alecsandri.

### Scenariul didactic 3: *Legenda rândunicii*

#### I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a
4. Unitatea de învățare: Primăvară, bine ai venit!
5. Conținutul tematic: Textul literar narativ: „Legenda rândunicii”<sup>46</sup>

#### II. Competențele generale vizate:

1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare
3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare

<sup>46</sup> Text preluat din manualul de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a IV-a, Tankó Veronika Zita, Zahu Valéria – Editura Corvin, 2021

#### 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

##### **Competențe specifice vizate:**

1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral, emis cu viteză normală, în contexte previzibile;

1.3. Decodarea sensului cuvintelor necunoscute din diferite mesaje orale;

2.1. Alcătuirea unor mesaje orale corecte în schimbul de informații, pe teme cunoscute;

3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare;

3.2. Identificarea ideilor principale dintr-un text citit;

4.1. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării.

##### **III. Sarcini didactice:**

Elevii să știe/să fie capabili:

1.1.1. – să formuleze răspunsuri la întrebări;

1.1.2. – să formuleze întrebări pe baza textului audiat;

1.3.1. – să stabilească sensul unui cuvânt prin raportare la context;

2.1.1. – să utilizeze în enunțuri proprii cuvintele și structurile lexicale învățate;

2.1.2. – să povestească oral textul citit;

3.1.1. – să citească corect, conștient, expresiv, în ritm propriu, cu voce tare;

3.1.2. – să înlocuiască cuvinte/expresii cu sinonime;

3.2.1. – să realizeze corespondențe între ideile date și fragmentele corespunzătoare din text;

3.2.2. – să ordoneze într-o succesiune logică întâmplările prezentate în text;

4.1.1. – să formuleze în scris ideile principale.

##### **IV. Abilități vizate:**

1. vocabular
2. abilități de lectură
3. abilități de prelucrare a textului
4. exprimare orală și scrisă

##### **V. Secvențe de învățare**

**A. Activități pregătitoare** – exerciții de semantizare a cuvintelor și expresiilor necunoscute, introducerea elevilor în atmosfera lecției

###### **1. Captarea atenției**

- a) Citirea și dezlegarea unor ghicitori – activitate în perechi.

<p>Zăpada s-a topit, Ghiocelul a răsărit. Pomul a înmugurit, Ce anotimp a sosit?  (primăvara)</p>	<p>Coadă ca o furculiță, E roșie sub bărbiță*, Toamna plec de aici din țară, Mă întorc la primăvară. Lângă voi stau fără frică Și mă cheamă .....  (rândunică)</p> <p>* bărbiță = bărbie</p>
---	--

- b) Recunoașterea semnelor primăverii – exercițiu în aplicația Learningapps – activitate frontală.<sup>47</sup>



## 2. Anunțarea temei

Discuții despre rândunică – activitate frontală.

## 3. Exerciții de semantizare a cuvintelor și expresiilor necunoscute

- a) Explicarea cuvintelor necunoscute - exercițiu în aplicația Wordwall – activitate frontală.<sup>48</sup>

<sup>47</sup> <https://learningapps.org/28320610>

<sup>48</sup> <https://wordwall.net/hu/resource/42528299>





străbate	<input type="text"/>	mare cuprinsă între Europa, Asia și Africa
acrobat	<input type="text"/>	persoană care proiectează și construiește clădiri
legendă	<input type="text"/>	traversează, trece
Marea Mediterană	<input type="text"/>	povestire în care apar lucruri fantastice împreună cu lucruri adevărate, reale
ne încântă	<input type="text"/>	gimnast care face exerciții dificile
vestitor	<input type="text"/>	ne face să fim bucuroși
arhitect	<input type="text"/>	persoană care aduce vești, știri

- b) Înlocuirea cuvintelor/expresiilor scrise cu litere îngroșate din enunțuri cu cuvintele potrivite (sinonimele) – activitate individuală sau în perechi.

Prietenul meu lucrează la circ, este **gimnast**/..... . Are o casă interesantă, construită de un **constructor**/..... renumit.

El **traversează**/..... multe țări, a călătorit până la **o mare aflată între trei continente**/..... . După întoarcere **ne face să ne simțim bine**/..... cu povești despre locurile văzute. Ne-a spus și o **povestire**/..... din mitologia greacă, despre soldatul care a fost **mesagerul**/..... victoriei de la Maraton.

- c) Citirea textelor despre plante, observarea imaginilor <sup>49</sup> – activitate frontală.

	
<b>Trestia sau stuful</b> Plantă întâlnită pe malul râurilor sau lacurilor, care crește până la 4 sau 5 m	<b>Rochița-rândunicii sau volbura</b> Este o plantă cățărătoare sau târâtoare, care poate crește până la 2 m. Florile au formă de

<sup>49</sup> Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://pixabay.com/>

înălțime, a cărei tulpină se întrebuintează la împletituri. <sup>50</sup>	trompetă, cu diametrul de 1-2,5 cm, albe sau roz pal. <sup>51</sup>
---	---

## B. Transmiterea și însușirea noilor cunoștințe (dirijarea învățării)

### 1. Citirea model (prima parte a textului)

Rândunelele sunt numite vestitori ai primăverii. An de an, ne încântă cu venirea lor. Este uimitor felul în care își construiesc cuiburile, cu atâta răbdare. Acești mici arhitecți sunt, de asemenea, adevărați acrobați ai zborului și neîntrețuți vânători de insecte.

Rândunelele trezesc în sufletele celor mici interesul pentru viața păsărilor călătoare. De fapt, este prima pasăre care i-a făcut pe oameni să-și dea seama de acest ciudat fenomen. Multă vreme, s-a crezut că rândunelele petrec iarna ascunse sub pământ sau chiar sub apă. Apoi oamenii și-au dat seama că rândunelele își petrec iarna în țări mai calde. Rândunica străbate distanțe imense: pornește din Europa și traversează în zbor Marea Mediterană, pentru a ajunge, în cele din urmă, în nordul Africii.

Odată, mai demult, când s-au născut poveștile, a apărut și legenda rândunicii.

### 2. Citirea după model, realizată de elevi.

Exersarea citirii corecte, cursive (se poate realiza folosind numeroasele variante ale citirii).

### 3. Conversații în urma citirii – activitate frontală.

### 4. Întrebări pe baza textului citit – activitate frontală.

Despre ce pasăre am citit?

Când revin rândunelele la noi în țară?

Unde își petrec rândunelele iarna?

Ce au crezut oamenii despre rândunele?

La ce activități sunt foarte pricepute rândunelele?

### 5. Citirea model (a doua parte a textului)

A fost odată un împărat care a avut o fată numită Rândunica. Rândunica a rămas fără mamă încă de mică, iar tatăl ei a fost un om supărăcios și tăcut. Fata a crescut singură, fără dragoste, fără mângâiere. A avut ochii mari, albaștri la culoare, părul ei a fost mai auriu ca spicul grâului copt și fața mai albă ca laptele. Trupul ei gingaș a fost atât de subțire ca trestia.

Când fata a crescut mare, tatăl ei a vrut să o mărite cu un fecior de împărat. Rândunica însă nu a vrut în niciun fel. Ca să scape de cearta tatălui său, ea s-a rugat lui Dumnezeu să o schimbe într-o pasăre, ca să zboare de la curtea părintească.

Dorința ei a fost ascultată. Tocmai s-a împodobit cu pene de pasăre, când a intrat tatăl ei pe ușă. Fata s-a repezit la fereastră și a încercat să zboare din cameră. Atunci împăratul, repede, a prins-o de coadă ca să o țină în loc. Dar Rândunica s-a aruncat așa de tare în văzduh, încât împăratul a rămas în mână cu penele de la mijlocul cozii. De aceea rândunica are coada tăiată în două părți, ca o foarfecă deschisă.

În camera ei a rămas doar rochia, care, îndată, s-a prefăcut într-o floare albă de câmp, în forma unei rochițe de păpușă, căreia lumea îi zice „rochița rândunicii”.

<sup>50</sup> Sursa: <https://ro.wiktionary.org/wiki/trestie>

<sup>51</sup> Sursa: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Volbur%C4%83>

**6. Citirea după model**, realizată de elevi.

Exersarea citirii corecte, cursive (se poate realiza folosind numeroasele variante ale citirii).

**7. Conversații** în urma citirii – activitate frontală.

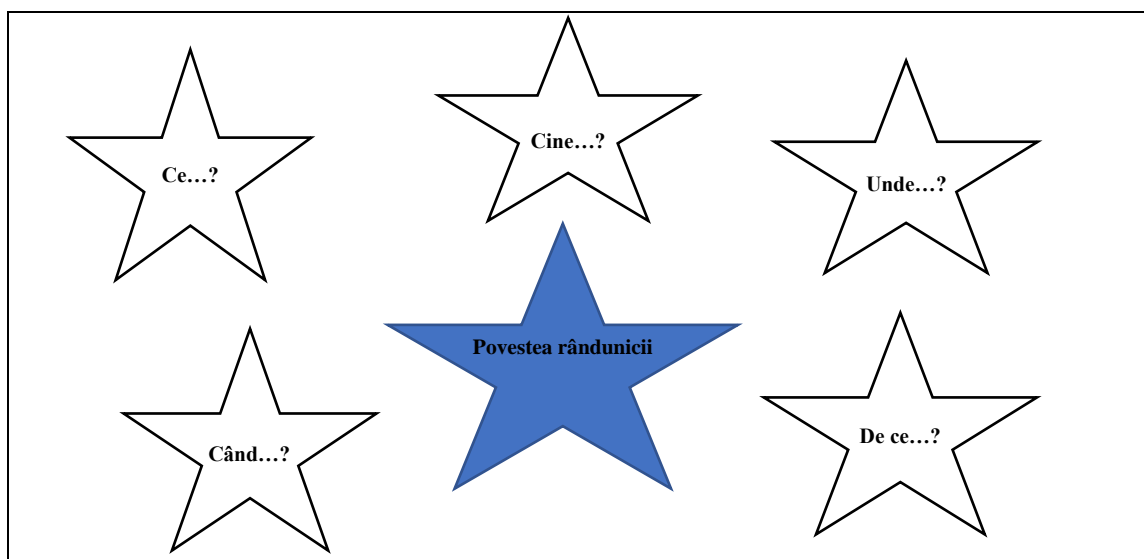
**8. Exersarea citirii conștiente** - citire selectivă.

**Identificați și citiți** alineatul din care am aflat:

- informații despre pasărea călătoare;
- cum a apărut legenda rândunicii;
- descrierea fetei de împărat;
- dorința tatălui (împăratului);
- transformarea fetei în pasăre;
- apariția „rochiței rândunicii”.

**9. Întrebări** pe baza textului citit – activitate pe grupe.

Tehnica exploziei stelare – se verifică citirea conștientă a textului. Elevii vor nota cât mai multe întrebări. Întrebările se schimbă între grupe, se răspunde în scris la întrebări.



**10. Realizarea planului de idei** – recitirea și delimitarea fragmentelor în care se găsesc ideile principale. Formularea ideilor de către elevi sub îndrumarea învățătorului, consemnarea lor în caiete.

**C. Fixarea cunoștințelor** – furnizarea feedbackului de către elevi

- a) Alegerea răspunsului corect - exercițiu în aplicația Wordwall – activitate frontală<sup>52</sup>

<sup>52</sup> <https://wordwall.net/ro/resource/42531276>

b) Repovestirea lecturii cu cuvintele proprii – oral sau în scris.

**D. Stabilirea temei pentru acasă - consolidarea celor învățate în clasă:**

- a) **Scrie** un alt sfârșit pentru povestire.
- b) **Notează** cu **A** propozițiile adevărate și cu **F** cele false.

Rândunica a fost o fată săracă. \_\_\_\_

Trupul ei a fost subțire ca trestia. \_\_\_\_

Ea a avut păr lung și blond. \_\_\_\_

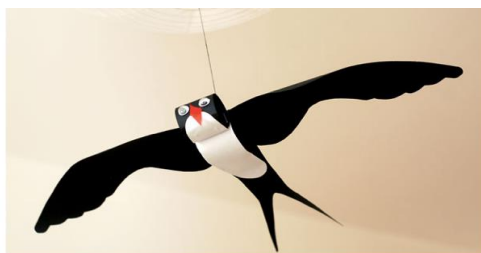
Tatăl ei a vrut să o mărite cu un fecior de împărat. \_\_\_\_

Fata s-a rugat la Dumnezeu să fie transformată într-un copac. \_\_\_\_

Împăratul a prins aripa rândunicii. \_\_\_\_

În locul fetei a rămas rochia, care s-a transformat într-o floare albă. \_\_\_\_

La ora de arte vizuale și abilități practice se va realiza rândunica din carton.<sup>53</sup>



**Scenariul didactic 4: „Pentru tine”, primăvară!** de Otilia Cazimir

**I. Date generale:**

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a
4. Unitatea de învățare: Primăvară, bine ai venit!
5. Conținutul tematic: Textul literar liric: „Pentru tine, primăvară!” de Otilia Cazimir<sup>54</sup>

**II. Competențele generale vizate:**

1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare
3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare

<sup>53</sup> <http://krokotak.com/2013/02/black-cardboard-swallow/>

<sup>54</sup> Text preluat din manualul de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a IV-a, Tankó Veronika Zita, Zahu Valéria – Editura Corvin, 2021

#### 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

### III. Competențe specifice vizate:

- 1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral, emis cu viteză normală, în contexte previzibile;
- 1.3. Decodarea sensului cuvintelor necunoscute din diferite mesaje orale;
- 2.1. Alcătuirea unor mesaje orale corecte în schimbul de informații, pe teme cunoscute;
- 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare;
- 3.2. Identificarea ideilor principale dintr-un text citit;
- 3.3. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare;
- 3.6. Manifestarea interesului pentru lectură;
- 4.1. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării.

### IV. Sarcini didactice:

Elevii să știe/să fie capabili:

- 1.1.1. – să descifreze mesajul unei poezii, să realizeze imagini care sugerează acest mesaj;
- 1.3.1. – să intuiască sensul unor cuvinte;
- 1.3.2. – să stabilească sensul unui cuvânt prin raportare la context;
- 2.1.1. – să utilizeze în enunțuri proprii cuvintele și structurile lexicale învățate;
- 2.1.2. – să-și regleze intonația și ritmul propriu de vorbire;
- 2.1.3. – să completeze unele enunțuri cu informații potrivite;
- 3.1.1. – să citească corect, conștient, expresiv, în ritm propriu, cu voce tare;
- 3.1.2. – să înlocuiască cuvinte/expresii cu sinonime;
- 3.2.1. – să realizeze corespondențe între ideile formulate și strofele poeziei;
- 3.3.1. – să recunoască imaginile vizuale și auditive din poezie;
- 3.6.1. – să regleze intensitatea, volumul vocii și ritmului vorbirii conform încărcăturii afective a mesajului;
- 4.1.1. – să formuleze în scris mesajul poeziei.

### V. Abilități vizate:

- 1. vocabular
- 2. abilități de lectură
- 3. abilități de prelucrare a textului
- 4. exprimare orală și scrisă

### VI. Secvențe de învățare

**A. Activități pregătitoare** – familiarizarea cu expresii artistice, îmbogățirea vocabularului, introducerea elevilor în atmosfera lecției

**1. Captarea atenției**

Interpretarea cântecului *Primăvara*, învățat la ora de Muzică și mișcare.

**2. Anunțarea temei**

**3. Exerciții de semantizare a cuvintelor și a expresiilor necunoscute**

a) Explicarea cuvintelor necunoscute – exercițiu în aplicația Genially<sup>55 56</sup> – activitate frontală.



b) Alcătuire de propoziții cu cuvintele explicate – activitate frontală.

c) Găsirea sinonimelor – exercițiu în aplicația Wordwall<sup>57</sup> – activitate frontală.

pădăii	<input type="text"/>	flori galbene
zarzări	<input type="text"/>	monede mici
cocoare	<input type="text"/>	bogăție
îngânat	<input type="text"/>	cocori
bănuți	<input type="text"/>	gingaș
zumzet	<input type="text"/>	bâzâit
belșug	<input type="text"/>	pomi cu fructe mici, galbene
plăpând	<input type="text"/>	murmurat

d) Eu zic una, tu zici multe!

câmpie, ghiocel, ploaie, pădăie, copil, șir, fir, cocor, bănuț.

**B. Transmiterea și însușirea noilor cunoștințe (dirijarea învățării)**

**1. Citirea model**

<sup>55</sup> <https://view.genial.ly/63b54c8e0d17080012e560d7/interactive-content-pentru-tine-primavara-vocabular>

<sup>56</sup> Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://pixabay.com/> și de pe site-ul <https://melidoniumm.wordpress.com/2012/02/09/otilia-cazimir/>

<sup>57</sup> <https://wordwall.net/ro/resource/42574355>

## Pentru tine, primăvară!

de Otilia Cazimir

Șiruri negre de cocoare,

Ploi călduțe și ușoare,

Fir de ghiocel plăpând,

Cântec îngânat în gând,

Sărbătoare...

Zumzet viu prin zarzări. Oare

Cântă florile la soare?

Că pe crengi de floare pline

Nu știi: flori sunt, ori albine?

Pentru cine?...

Pentru tine, primăvară,

Care-aduci belșug în țară,

Care vii,

Peste câmpii,

Cu bănuți de pădăii

Și cu cântec de copii!

### 2. *Citirea după model*, realizată de elevi pe strofe:

- utilizarea corectă a modelelor intonațiilor firești și pronunția corectă a accentelor specifice limbii române.

### 3. *Conversație* despre primele impresii, emoții și sesizarea intuitivă a elementelor de imagine artistică.

### 4. *Citire explicativă*, pentru a dirija atenția elevilor spre ideile principale și spre interpretarea expresiilor utilizate de către autorul poeziei.

5. **Observarea imaginilor vizuale, auditive din poezie** – pe grupe sau în perechi.

Ce vezi? (imagini vizuale)	Ce auzi? (imagini auditive)
șiruri negre de cocoare	

6. **Identificarea mesajului operei lirice** – activitate pe grupe.

Recitirea poeziei, realizarea în echipe a unor tablouri ale strofelor. Desenele se expun și se poartă discuții despre ele.

C. **Fixarea cunoștințelor** - furnizarea feedbackului de către elevi.

Conversații dirijate, se vor urmări elementele de formă și de conținut, respectiv caracterul subiectiv al mesajului.

- a) Înlocuirea cuvintelor subliniate cu altele, având același sens cu cel din poezie – muncă independentă sau în perechi.

Se văd <u>cârduri de cocori</u> în depărtare.	
Un fir <u>gingaș</u> de ghiocel a apărut de sub zăpadă.	
Se aude un zumzet de albine <u>plin de viață</u> .	
Primăvara aduce <u>bogăție</u> în țară.	

- b) Găsirea unor cuvinte cu sens opus – muncă independentă sau în perechi.

negre=_____	călduțe=_____
ușoare=_____	plăpând=_____
viu=_____	pline=_____
belșug=_____	

- c) Recunoașterea caracteristicilor anotimpului primăvara, întâlnite în poezie – exercițiu în aplicația Learningapps<sup>58 59</sup>.

<sup>58</sup> <https://learningapps.org/28333285>

<sup>59</sup> Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://pixabay.com/>





#### D. Stabilirea temei pentru acasă – consolidarea celor învățate în clasă.

Memorarea poeziei.

#### Idei de reținut:

1. Formarea/dezvoltarea priceperilor, deprinderilor, capacităților și predarea/învățarea tehnicilor de lucru care vizează competența de citire **nu se tratează separat** de celelalte competențe care reprezintă comunicarea;
2. **Proiectarea unității de învățare** trebuie să fie coerentă, unitară tematic și echilibrată din punct de vedere al priceperilor, deprinderilor, capacităților și tehnicilor de lucru care sunt în plin proces de formare/dezvoltare;
3. În componenta conceptuală a procesului educațional (proiectarea lecției) trebuie asigurată claritatea și concretiza în operaționalizarea obiectivelor care vizează competența de receptare a mesajelor scrise;
4. **Scenariile didactice integrate** cuprind mai multe competențe care țin de comunicarea în limba română ca limbă maternă.

## BIBLIOGRAFIE

### Cărți, publicații:

- Báthory, Z., 2000, *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásmélet vázlat*, Budapest, OKKER Oktatási Kiadó;
- Bâgiu, L.V., 2018, *Receptarea textului scris și oral. Manual de limba română pentru studenții străini*, Alba Iulia, Editura Aeternitas;
- Bloom, B., 1956, *Taxonomy of educational objectives*, New York, David McKay Company;
- Bocoș, M., 2020, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării, Curs elaborat în tehnologie ID*, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca.
- Bunescu, V., Giurgea, M., 1982, *Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Cerghit, I., 1983, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988, *Curs de pedagogie*, București, Editura Universității;
- Cerghit, I., 2000, *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Cornea, P., 1998, *Introducere în teoria lecturii*, Iași, Editura Polirom;
- Crăciun, C., 2017, *Metodica predării limbii și literaturii române - clasele I-IV cu limbile de predare ale minorităților naționale*, Deva, Editura EMIA;
- Crăciunescu, N., 2000, *Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar, în "Învățământul primar" nr.2,3/2000*, București, Editura Discipol;
- Cucoș, C-tin., 1996, *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom;
- Dragomir, M., 2002, *Managementul activităților didactice, Eficiență și calitate*, Cluj-Napoca, Editura Eurodidact;
- Dragomir, G.M., 2013, Teodorescu, L.L. (coordonatori), *Repere în evaluare*, Timișoara, Editura de Vest Timișoara;
- Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și Literatura Română*, 2002, învățământ primar și gimnazial, C. N. C., Editura Aramis;
- Granaci, L., Callo, T., 2019, *Ghid de implementare a manualului Limba și literatura română pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*, Chișinău, Editura Arc;
- Iser, W., 2006, *Actul lecturii: O teorie a efectului estetic*, Pitești, Editura Paralela 45;
- de Ketele, J.-M., Roegiers, X., 1991, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles, Editura De Buick Univers ité;

- Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Norel, M., 2010, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov;
- Nuță, S., 2000, *Metodica predării limbii și literaturii române în clasele primare*, București, Editura Aramis;
- Pamfil, A., 2000, *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*, Cluj Napoca, Editura Dacia;
- Pamfil, A., 2009, *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești, Editura Paralela 45;
- Platon, E., 2021, *Româna ca limbă străină (RLS) Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană;
- Programa Școlară pentru disciplina Comunicare în limba maghiară pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, aprobată prin Ordinul ministrului educației Nr. 3418/ 19.03.2013;*
- Programa Școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară clasele a II-a și a IV-a, aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014;*
- Radu, I., 1981, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Singer, M., Sarivan, L., Oghină, D., Leahu, I., Cerchez, M., Patrașcu, O., Norel, M., Pădureanu, V., Sâmihaian, F., 2002, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română în învățământ primar și gimnazial*, București, S.C. Aramis Print SRL;
- Stanciu, M., 2003, *Didactica postmodernă*, Editura Universității Suceava;
- Stoica, A., 2003, *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București, Editura Humanitas Educațional;
- Șerdean, I., 2008, *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Editura Corint;
- Tankó, V. Z., Zahu, V., 2021, *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a IV-a*,– Editura Corvin, Deva;
- Todor, E., 2020, *Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă*, Cluj-Napoca, Editura Scientia;
- Tótharsányi, S., 1997, *Metodica predării limbii române în grădinițele și la clasele primare din unitățile școlare cu predare în limba maghiară, îndrumător practic*, Odorheiu Secuiesc, Tipografia Demaco;
- Vidákovich, T., 1990, *Diagnostikus pedagógiai értékelés*, Budapest, Akadémiai Kiadó;

Wolf, Maryanne, 2008, *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*.  
Cambridge: Icon Books.

### Surse electronice

Ardelean, A., Mândruț, O., 2012, *Didactica formării competențelor*, Arad, Vasile Goldiș University  
Pres: <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf>, accesat la  
26.12.2022;

Baciu, S., 2010, *Suport metodologic pentru evaluarea academică*, Chișinău, Editura ASEM:  
[https://old.ase.md/files/documente/studii/suport\\_evaluarea\\_academica.pdf](https://old.ase.md/files/documente/studii/suport_evaluarea_academica.pdf), accesat la  
07.07.2022;

Crețu, D., *Taxonomia lui Bloom și versiunile ei (inițială, revizuită și digitală)*  
[https://projects.ulbsibiu.ro/teachon/teachon/?page\\_id=1090](https://projects.ulbsibiu.ro/teachon/teachon/?page_id=1090), accesat la 31.10.2022;

Cutasevici, A., Crudu, Crudu, V., Grîu, N., 2019, *Ghid de implementare a curriculumului Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale*: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghidromanagimnalolingvi.pdf>, accesat la  
27.12.2022 ;

Dragomirescu, L., *Modalități de formare și dezvoltare a capacității de exprimare orală și scrisă*:  
[https://www.didactic.ro/materiale-didactice/134489\\_modalitati-de-formare-si-dezvoltare-a-capacitatii-de-exprimare-oral-si-scrisa](https://www.didactic.ro/materiale-didactice/134489_modalitati-de-formare-si-dezvoltare-a-capacitatii-de-exprimare-oral-si-scrisa), accesat la 12.07.2022

Enache, D., Gheorghe, F. D., 2022, *Pastila de gramatică, Accentul*: <https://chindiamedia.ro/pastila-de-gramatica/pastila-de-gramatica-accentul/>. accesat la 05.09.2022;

Felvégi, E., Matthew, K. I., 2009, *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*,  
apud: McKenna, M. C. – Robinson, R. D. 2002: *Teaching through text: reading and writing in the content areas*. Pearson Education, Inc., Boston, MA., <http://www.hunra.hu/szakmai-anyagok/szakirodalom/46-olv/696-kathryn-i-matthew-felvegi-emese-az-olvasastanitas-es-a-szoevegertes-fejleszt-es-trendjei-kuelfoeldoen>, accesat la 28.12.2022 ;

<https://www.scribub.com/sociologie/psihologie/METODE-VARIATE-N-ABORDAREA-SCR3517152010.php>, accesat la 31.10.2022;

<https://www.creeza.com/didactica/didactica-pedagogie/Strategii-metode-si-tehnici-de357.php>,  
accesat la 31.10.2022 ;

<https://educatiamarcheazaviitorul.blogspot.com/2016/06/27-metode-care-au-stat-la-baza.html>,  
accesat în 02.11.2022, accesat la 31.10.2022;

- <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie%20LLL.pdf>, accesat la 01.11.2022;
- <https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2018/10/SNDD-2030--varianta-dup%C4%83-Comitet-interministerial-4-octombrie-2018.pdf>, accesat la 01.11.2022;
- <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Viziune-si-strategie-Romania-Educata.pdf>, accesat la 02.11.2022;
- <https://education.ec.europa.eu/ro/education-levels/school-education/early-school-leaving>, accesat la 02.11.2022;
- <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf>, accesat la 03.11.2022;
- <https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2022/05/Raport-literatie-2022.pdf>, accesat la 03.11.2022;
- <https://www.edupedu.ro/la-ce-folosesc-evaluările-de-la-clasele-a-ii-a-a-iv-a-si-a-vi-a-si-de-ce-nu-sunt-folosite-de-profesori-scoli-si-minister-potrivit-lui-mircea-miclea-cel-care-le-a-introdus-in-legea-educatiei/>, accesat la 04.11.2022;
- [https://www.realitatea.net/stiri/actual/mircea-miclea-analfabetismul-functional-al-elevilor-provocat-de-performanta-slabă-a-profesorilor\\_5de646c7ae36cc6c695b06cc](https://www.realitatea.net/stiri/actual/mircea-miclea-analfabetismul-functional-al-elevilor-provocat-de-performanta-slabă-a-profesorilor_5de646c7ae36cc6c695b06cc), accesat la 07.11.2022;
- <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/importan-a-lecturii-la-ciclul-primar> accesat la 07.11.2022;
- [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Invatamant%20superior\\_Vol.2\\_traditii%2C%20valori%2C%20perspective\\_USTir\\_2018-44-48.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Invatamant%20superior_Vol.2_traditii%2C%20valori%2C%20perspective_USTir_2018-44-48.pdf), accesat la 08.11.2022; ȚURA, M., 2018, *Profesorul - facilitator al schimbării sau cum transformi învățarea constructivistă în acțiune în. Să fim schimbarea! Ghid realizat în cadrul proiectului “Citizenship, human rights, inclusion and leadership for democratic schools”*, Iași.
- [http://www.isjiasi.ro/documente/proiecte/SEE2018/Ghid%20SEE%20%20%20Grants\\_Final\\_ISBN\\_04.03.2019.pdf](http://www.isjiasi.ro/documente/proiecte/SEE2018/Ghid%20SEE%20%20%20Grants_Final_ISBN_04.03.2019.pdf), accesat la 09.11.2022;
- <https://www.scribd.com/document/337990977/Lectura-Explicativ%C4%83-%C5%9Ei-Lectura-Interpretativ%C4%83>, accesat la 10.11.2022;
- <https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/lectia-forma-fundamentala-de-organizare-a-activitatii-didactice>, accesat la 23.11.2022
- [https://www.academia.edu/41824433/Evaluare\\_formativa\\_avantaje](https://www.academia.edu/41824433/Evaluare_formativa_avantaje), accesată în 02.12.2022;
- [http://singerei.educ.md/wpcontent/uploads/sites/206/2018/01/Metode\\_si\\_instrumente\\_de\\_evaluare\\_in\\_ciclul\\_primar.pdf](http://singerei.educ.md/wpcontent/uploads/sites/206/2018/01/Metode_si_instrumente_de_evaluare_in_ciclul_primar.pdf), accesată la 02.12.2022;

[http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline\\_pedpszi/16\\_pedagogus\\_mesterseg/415\\_az\\_rtkels\\_tpus\\_ai.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/415_az_rtkels_tpus_ai.html), accesată la 02.12.2022;

<https://www.scribub.com/profesor-scoala/Evaluarea-prin-teste-in-invatare24812.php>, accesat la 05.12.2022;

[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/921\\_osztlyzatok.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/921_osztlyzatok.html), accesată la 05.12.2022;

[https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Evaluarea%20competentei%20de%20citire%20lectura.%20studiu%20comparativ%20PISA%20vs.%20evaluarea%20nationala%20la%20limba%20si%20literatura%20romana%20%28R.%20Moldova%29.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Evaluarea%20competentei%20de%20citire%20lectura.%20studiu%20comparativ%20PISA%20vs.%20evaluarea%20nationala%20la%20limba%20si%20literatura%20romana%20%28R.%20Moldova%29.pdf), accesată la 05.12.2022;

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/biztos-alapokkal>, accesată la 05.12.2022;

<https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2427>, accesată la 06.12.2022;

[https://www.academia.edu/37710847/Tema\\_nr\\_2\\_Metode\\_tehnici\\_%C8%99i\\_instrumente\\_de\\_evaluare\\_ROLURILE\\_MANAGERIALE\\_ALE\\_CADRULUI\\_DIDACTIC\\_PLANIFICARE\\_ORGANIZARE\\_COMUNICARE\\_CONDUCERE\\_COORDONARE\\_%C3%8ENDRUMARE\\_MOTIVARE\\_CONSILIERE\\_CONTROL\\_EVALUARE](https://www.academia.edu/37710847/Tema_nr_2_Metode_tehnici_%C8%99i_instrumente_de_evaluare_ROLURILE_MANAGERIALE_ALE_CADRULUI_DIDACTIC_PLANIFICARE_ORGANIZARE_COMUNICARE_CONDUCERE_COORDONARE_%C3%8ENDRUMARE_MOTIVARE_CONSILIERE_CONTROL_EVALUARE), accesat la 06.12.2022;

<https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2427> accesat la 08.12.2022;

<https://www.scribd.com/doc/153113087/Metode-Si-Instrumente-de-Evaluare>, accesat la 08.12.2022;

<https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/metode-de-evaluare>, accesat la 09.12.2022;

<http://evaluareadragos2012.blogspot.com/2012/01/formele-evaluarii.html>, accesat la 09.12.2022;

<https://www.scribd.com/document/404243832/Grila-de-Evaluare-a-Lecturii-Cu-Voce-Tare#>, accesat la 19.12.2022

Karp, Á., Makai, E. M. *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Uy5DIE5vcmFuZCBTUkw/#p-1>, accesat la 04.01.2023.

Nastas, S., Pisău, A., Hîncu, I., Sîrbu, M., 2018, *Ghid metodologic: instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general*, Chișinău:

[https://ise.md/uploads/files/1548841870\\_nastas.pdf](https://ise.md/uploads/files/1548841870_nastas.pdf), accesat la 21.07.2022;

Nistea, M. D., Barbu, O. L., 2022, *Buletinul Științific al Universității Tehnice de Construcții București*:

[https://www.academia.edu/84905469/PARTICULARIT%C4%82%C8%9AI\\_FONETICE\\_%](https://www.academia.edu/84905469/PARTICULARIT%C4%82%C8%9AI_FONETICE_%)

C8%98I LEXICALE %C3%8EN STUDIAREA LIMBII ROM%C3%82NE CA LIMB%C4%82 STR%C4%82IN%C4%82 accesat la 07.09.2022;

Platon, E., Burlacu, D. V., Sonea, I. S., 2011, *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință: accesat la 18.07.2022;

Platon, E., Vîlcu, D., 2011, *Procesul de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință: [http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/P4\\_editura.pdf](http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/P4_editura.pdf), accesat la 25.08.2022;

Sâmihăian, F., Norel, M., 2011, *Didactica limbii și literaturii române*: <https://www.academia.edu/> accesat la 22.08.2022;

Temple, C., Steele, L. J., Meredith, S. C., 2003, *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, Chișinău, Didactica Pro: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/4.pdf>, accesat în data de 22.07.2022; VasIU, L., I., 2017, Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1,

<https://www.google.com/search?q=ACHIZI%C8%9AIA+LIMBII+ROM%C3%82NE+CA+L2.+INTERLIMBA+LA+NIVELUL+A1&oq=ACHIZI%C8%9AIA+LIMBII+ROM%C3%82NE+CA+L2.+INTERLIMBA+LA+NIVELUL+A1&aqs=chrome..69i57j0i54615.2845j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8> . , accesat la 12.09.2022;

Transfer de limbă, 2022, [https://upwikiro.top/wiki/Language\\_transfer](https://upwikiro.top/wiki/Language_transfer), accesat la 19.09.2022;

Vâlcea, C.S., *Transferul din limba maternă în învățarea limbilor străine, cauză a greșelilor din traduceri*, <https://www.diacronia.ro/ro/journal/issue/11/A161/ro/pdf>. accesat la 15.09.2022;

Zgârcibară-Bogdan, E. 2014, *Repere identitare la nivelul sintactic al limbii române, in Limba română, Revista de știință și cultură, Nr. 2, anul XXIV, 2014 GRAMATICĂ* <https://limbaromana.md/index.php?go=numar&n=59&rubrica=91>. accesat la 03.09.2022;



**Titlul proiectului:** : „*Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România*”

**Beneficiarul proiectului:** Ministerul Educației

**Elaboratori:** KASZIÁN Etelka; KISS Gabriela Csilla; NĂSUI Irina; SZABÓ Gábor; VISZHÁNYÓ Aranka

**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.