



UNIUNEA EUROPEANĂ



GHID METODOLOGIC PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE DE MESAJE SCRISE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ȘCOLILE ȘI SECȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

CICLUL PRIMAR

Ghidul a fost elaborat pe baza următoarelor documente curriculare:

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

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



CUPRINS

INTRODUCERE.....	5
1. REPERE ÎN ABORDAREA NOILOR TENDINȚE ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE PENTRU MINORITĂȚI.....	11
1.1. Repere curriculare	11
1.2. Delimitări conceptuale (Ce înseamnă competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare?)	13
2. ASPECTE SPECIFICE ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA CLASELE PRIMARE.....	19
2.1. Particularități legate de formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje în diverse situații de comunicare la elevii din ciclul primar, din clase cu predare în limbile minorităților.....	19
2.2. Influența experiențelor lingvistice în utilizarea limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer, interferență), vizând competența de redactare/producere de mesaje scrise în limba română, în contexte de comunicare cunoscute (scrierea).....	23
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, topică diferită față de limba maternă), vizând competența de producere de mesaje scrise în diverse situații de comunicare	27
3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE REDACTARE/PRODUCERE DE MESAJE ÎN DIVERSE SITUAȚII DE COMUNICARE	32
3.1. Procesul de producere a unui text scris (caracteristicile exprimării scrise, tipuri de texte, etapele învățării/însușirii scrierii)	32
3.2. Metode, tehnici, procedee	39
3.3. Forme de organizare a activităților de învățare	43
3.4. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței de redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare	48
3.4.1. Exemple de exerciții de pregătire și formare a competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada preabecedară)....	48
3.4.2. Exemple de exerciții de formare a competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada abecedară).....	49
3.4.3. Exemple de exerciții de formare a competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada postabecedară)	51
3.5. Secvențe de scenarii de învățare.....	54
3.6. Jocuri didactice folosite pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris	76
3.7. Recomandări cu privire la formarea competenței de redactare/producere de mesaje în diverse situații de comunicare (Așa da! Așa nu!)	84



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

4. EVALUAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A UNEI VARIETĂȚI DE MESAJE SCRISE, ÎN CONTEXTE DE COMUNICARE CUNOSCUTE	88
4.1. Forme de evaluare	88
4.2. Metode și procedee de evaluare	98
4.3. Instrumente de evaluare.....	103
5. INTEGRAREA COMPETENȚEI DE REDACTARE/PRODUCERE DE MESAJE ÎN DIVERSE SITUAȚII DE COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE.....	122
5.1. Sugestii pentru proiectarea de scenarii didactice integrate	122
5.2. Exemple de bune practici vizând activități de integrare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute	129
BIBLIOGRAFIE	146

INTRODUCERE

Ca urmare a transformărilor de ordin cultural, economic și tehnologic care au loc pe plan european și mondial, efectele acestora sunt resimțite și în sistemul de învățământ. Astfel se impune o regândire și reorganizare a activității educaționale. Potrivit Legii Educației Naționale 1/2011¹ (Art. 4) „educația și formarea profesională a copiilor, a tinerilor și a adulților au ca finalitate principală formarea competențelor...”. Potrivit lui McClelland, competențele reprezintă de fapt suma cunoștințelor, a abilităților și a atitudinilor care contribuie la formarea capacității unei persoane de a-și îndeplini în mod corespunzător, eficient, conform standardelor stabilite anterior, sarcinile și responsabilitățile care îi revin.²

Comunicarea într-o limbă nematernă³, pe lângă comunicarea în limba maternă, este una din cele opt competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană, respectiv Parlamentul Europei, care îndeamnă guvernele statelor membre ale Uniunii Europene să includă predarea și învățarea acesteia printre strategiile de învățare pe tot parcursul vieții. În literatura de specialitate găsim din ce în ce mai multe argumente conform cărora este foarte importantă învățarea și utilizarea unei limbi nematerne în mod constant, concomitent cu limba maternă⁴.

Practica arată că în clasele cu predare în limba minorităților naționale sunt constatate dificultăți în ceea ce privește comunicarea în limba română, atât orală, cât și în scris. Această problemă este mai accentuată în cazul școlilor din mediul rural, datorită expunerii la comunicarea în limba română doar în mediul școlar. Drept urmare, dificultățile se datorează în mare parte acestei lipse a posibilităților de utilizare a limbii în situații concrete, în viața de zi cu zi. În scopul depășirii acestora, este nevoie de o îmbunătățire, o remediere a resurselor procedurale care sunt utilizate în procesul de predare-învățare a limbii române la clasele cu predare în limbile minorităților. Învățarea/însușirea limbii române, a limbii oficiale, trebuie să devină unul dintre obiectivele principale ale procesului de predare/învățare, pentru a facilita interacțiunea minorității cu majoritatea. Utilizarea limbii române nu trebuie să constituie o dificultate, dat fiind că aceasta deschide o cale de comunicare, un mijloc de informare cu privire la evenimentele de maximă importanță pentru o persoană care face parte din societatea românească. Cunoașterea limbii oficiale capătă **funcție informațională și instrumentală**, deci însușirea ei devine necesară. I. Șerdean

¹ https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf

² *McClelland, David C.*: Testing for Competence Rather Than for "Intelligence", <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>

³ <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/lifelong-learning-key-competences.html>

⁴ <https://www.followme.ro/blog/scoala/creierul-si-invatarea-limbilor-straine>

evidențiază funcția instrumentală, potrivit căreia învățarea limbii române se realizează în toate compartimentele limbii: citire, scriere, dezvoltarea vorbirii, compunere, gramatică.⁵ În abordările actuale privind învățarea unei limbi, alta decât limba maternă, sunt prezente toate competențele, iar acestea însumează priceperi, deprinderi, capacități și tehnici de lucru care trebuie însușite de către elevi.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice care își desfășoară activitatea la clasele cu predare în limba minorităților, este nevoie de o literatură de specialitate de calitate, care face referire la predarea/învățarea limbii române ca limbă nematernă. Această literatură nu a fost foarte bogată în trecut, astfel nu se acoperă în totalitate lacunele predării/învățării limbii. În ultima perioadă au apărut doar sporadic publicații care dezbat această temă, iar majoritatea acestora nu au fost popularizate îndeajuns. Astfel, informațiile nu au ajuns la publicul țintă, deci nu și-au atins scopul. Prin urmare, nu se poate vorbi de o abordare corespunzătoare, unitară a problematicii predării-învățării limbii române ca limbă nematernă. Majoritatea metodologiilor tratează predarea limbii române sub aspectul limbii materne. Aceste publicații nu clarifică în totalitate problemele specifice ale predării limbii române ca limbă nematernă, în lipsa unor referiri concrete la problemele de limbă ale minorităților.

Deprinderile care deja s-au format la limba maternă, în cazul minorităților, pot acționa fie în mod pozitiv, fie în mod negativ în procesul de însușire a limbii române ca limbă nematernă. Cauzele pot fi multiple, dar trebuie subliniate mai ales asemănările și diferențele de ordin fonetic și al structurii gramaticale dintre cele două limbi (maternă și nematernă). Pentru a **optimiza procesul** de predare a limbii române în unitățile școlare cu clase cu predare în limbile minorităților, trebuie scoase în evidență aceste asemănări și deosebiri, pentru a le depăși și a le pune în valoare, astfel încât acestea să vină în ajutorul procesului care vizează competențele de citire și scriere. Este nevoie de o adaptare a principiilor psihopedagogice și metodologice la condițiile speciale ale predării limbii române ca limbă nematernă. Trebuie accentuată, în primul rând, necesitatea unei comunicări conștiente, asumate din partea cadrului didactic, de folosire a unor resurse atractive, moderne, adaptate intereselor cotidiene, cu conținut captivant și motivant, totodată practic, care sprijină studiul limbii române. Cadrele didactice încadrate la clasele cu predare în limbile minorităților naționale trebuie să fie permanent preocupate de eficientizarea acestui proces de predare/învățare. Din acest context derivă și nevoia, respectiv dorința acestora de perfecționare a propriei activități, de sporire a randamentului elevilor din ciclul primar. Situația dată impune astfel căutarea/găsirea celor mai eficiente și atractive modalități. În acest scop au fost inițiate diferite activități care au oferit soluții pentru acoperirea lacunelor existente, spre satisfacerea nevoilor educaționale ale

⁵ Șerdean, Ioan: Metodica predării limbii române la clasele I-IV, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1992

minorităților. Ca efect pozitiv al acestora putem menționa dezvoltarea procesului de predare/învățare, deci facilitarea accesului la un învățământ de calitate, iar pe termen mai lung dezvoltarea comunității, realizarea dialogului pozitiv dintre școală și societate.

Programele școlare⁶ în vigoare sunt conforme cu **noua viziune**, privind predarea/învățarea limbii române în unitățile de învățământ cu predare în limbile minorităților și sunt structurate pe **competențe generale**, care sunt următoarele:

1. *Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute (ascultarea)*
2. *Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare (vorbirea)*
3. *Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (citirea)*
4. *Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare (scrierea).*

În acest context putem vorbi și de o a cincea competență, *competența gramaticală* (lexic și vocabular), care este inclusă în curriculumul disciplinei. Elementele ei apar ca subdiviziuni în abordarea celorlalte patru competențe.

Ghidul metodologic pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale – ciclul primar face parte dintr-o serie de cinci ghiduri metodologice elaborate în cadrul proiectului „*Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România*”, ghiduri menite să sporească eficiența predării limbii române pentru minorități. Proiectul a fost implementat în perioada 2022-2023 de Ministerul Educației, având ca parteneri Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, Centrul pentru Formarea Continuă în Limba Maghiară, Oradea (CFCLM) și Casa Corpului Didactic „Apáczai Csere János”, Harghita (CCDHR).

Ghidul are la bază competențele lingvistice în forma în care ele apar în programele școlare ale disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română. Acesta are ca obiectiv acordarea unui ajutor în proiectarea și punerea în practică a procesului de dezvoltare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scriere). Această competență fiind una dintre cele patru competențe generale, dezvoltarea ei este urmărită pe parcursul învățământului primar, dar și pe parcursul nivelului următor. Competența de scriere trebuie tratată integrat, împreună cu celelalte competențe, dezvoltarea ei fiind parte a procesului de însușire a limbii române de către elevii aparținând minorităților din România.

⁶ PROGRAMĂ ȘCOLARĂ pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013

PROGRAMA ȘCOLARĂ pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a III-a - a IV-a, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 5003/02.12.2014

Pregătirea dezvoltării acestei competențe debutează încă în perioada preabecedară (pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei întâi), se realizează prin introducerea elementelor de bază, iar mai târziu, pe perioada abecedară sunt transferate multe elemente deja însușite la limba maternă. În perioada abecedară învățarea citirii și a scrierii se realizează în paralel, adică dezvoltarea celor două competențe (Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute – citirea/Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare – scrierea) se tratează integrat, astfel procesul oferă o privire mai generală asupra limbii, iar cele două competențe se sprijină reciproc în procesul de dezvoltare.

Orientările contemporane ale studiului limbii, alta decât cea maternă, propun noi directive care au rolul de a aduce transformări în predarea disciplinei, precum și procesul de dezvoltare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scriere), spre o optimizarea a acesteia, adăugându-i calități care i-au lipsit.

Scopul acestui ghid este:

- să ofere sugestii metodice în procesul de dezvoltare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scriere);
- să vină în întâmpinarea nevoilor cadrelor didactice care predau limba română la clasele de elevi care învață în limbile minorităților;
- să ofere puncte de sprijin în utilizarea metodelor și procedeele didactice adecvate activităților desfășurate;
- să ofere idei practice pentru realizarea situațiilor pedagogice eficiente care susțin dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor din învățământul primar.

Ghidul poate reprezenta un ajutor pentru cadrele didactice din învățământul primar cu predare în limbile minorităților naționale, dar și a cadrelor didactice în devenire. Își propune scopul de a schimba viziunea și de a îmbunătăți strategiile didactice, în speranța oferirii calității, având drept consecință îmbunătățirea rezultatelor elevilor care participă la procesul instructiv-educativ. Această resursă educațională poate fi un suport diversificat, un material ce oferă sprijin în eficientizarea activității instructiv-educative de la clasă. Oferă ajutor în aplicarea creatoare a unor idei pedagogice în condițiile concrete în care se desfășoară activitatea de dezvoltare a competenței în cauză. Conține exemple de bune practici în procesul de predare-învățare-evaluare, pentru transformarea de către cadrul didactic de la clasă a procesului instructiv-educativ într-un proces creativ și inovativ. Obiectivul principal este acela de a lărgi orizonturile metodologice ale cadrelor didactice, de a aduce îmbunătățiri procesului de predare-învățare-evaluare, de creștere a calității acestuia, de ajutor în adaptarea metodelor și tehnicilor conform nevoilor elevilor.

Ghidul este structurat în cinci capitole care sunt organizate tematic, cuprinzând aspectele care intră în componența procesului de dezvoltare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scrierea). Astfel capitolele oferă informații relevante referitoare la dezvoltarea competenței puse în discuție:

1. Repere în abordarea noilor tendințe ale predării limbii române pentru minorități;
2. Aspecte specifice ale învățării limbii române ca limbă nematernă la clasele primare;
3. Strategii didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare;
4. Evaluarea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare;
5. Integrarea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare în procesul de predare- învățare a limbii române.

Primul capitol cuprinde reperele curriculare referitoare la tendințele actuale ale predării limbii române pentru minorități. Este clarificată noțiunea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare, sub aspectul definirii caracteristicilor. Sunt prezentate etapele procesului de formare, respectiv rolul competenței în procesul de învățare a limbii române.

În cadrul celui de-al doilea capitol sunt descrise particularitățile însușirii limbii române ca limbă nematernă, influențele experiențelor lingvistice din limba maternă, fenomenul de transfer și interferență. Sunt discutate posibilele dificultăți care pot fi întâmpinate în procesul de predare- învățare, din punct de vedere al procesului de dezvoltare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare.

Al treilea capitol definește procesul de producere a unui text scris (tipuri de texte, caracteristicile textelor, etapele învățării/însușirii scrierii), descrie strategiile utilizate în formarea și dezvoltarea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (metode, tehnici, procedee, forme de organizare, exerciții, secvențe de scenarii de învățare, jocuri didactice). Capitolul conține și recomandări cu privire la modalitățile de formare a competenței puse în discuție.

Capitolul patru dezbate formele, metodele, procedeele și instrumentele de evaluare a competenței de scriere, având în vedere accentuarea rolului acestuia în ciclul de consolidare (clasele a III-a și a IV-a), față de ciclul de achiziții fundamentale (clasele pregătitoare, I și a II-a).

Ultimul capitol (*capitolul cinci*) pune în discuție posibilitățile, modurile practice de integrare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare în procesul de predare- învățare a limbii române.

Subcapitolele prezintă detalieri ale subiectelor abordate în capitole, astfel fiind dezvoltate toate aspectele puse în discuție. În desfășurarea subcapitolelor sunt incluse elemente practice care

își pot aduce aportul la optimizarea procesului de formare/dezvoltare a priceperilor, deprinderilor, capacităților și a tehnicilor referitoare la competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare.

Informațiile conținute de ghidul metodologic trebuie interpretate ca fiind **recomandări**, acestea nu au scopul de a oferi soluții care pot fi aplicate în toate situațiile. Ele vin în ajutorul creării unei activități didactice eficiente. Calitatea actului educațional depinde de măsura în care cadrul didactic armonizează componentele activității didactice în scopul eficientizării procesului, în cazul de față al dezvoltării competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scrierea). Prezentul ghid metodologic își propune tratarea unor subiecte de strictă actualitate în ceea ce privește predarea/învățarea limbii române ca limbă nematernă.

Resursele informaționale 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;
- disciplina opțională „Lumea din jurul meu”;
- softul educațional elaborat în cadrul proiectului *„Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”*.

Ghidul, utilizat într-un mod corespunzător, poate să constituie o resursă eficientă și funcțională care poate fi folosită cu succes în procesul de dezvoltare a competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scriere).

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

Cuvinte/expresii cheie: *competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scriere), citit-scris, model comunicativ-funcțional, transfer, metoda fonetică analitico-sintetică, integrare, curriculum.*

1.1. Repere curriculare

Prezentul ghid vizează dezvoltarea *competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scriere)*, și 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 curriculară, este elaborat în vederea dezvoltării elementelor care stau la baza competenței vizate, la nivel de clasă/școală, și pentru a susține activitatea cadrelor didactice în procesul de predare a scrisului în limba română elevilor aparținând unei minorități naționale.

Înșușirea scrierii în limba română, conform programei școlare, începe cu perioada preabecedară și continuă cu perioada abecedară și postabecedară. Modelul **comunicativ-funcțional** al predării/învățării limbii și literaturii române, promovat în programele școlare în vigoare, presupune abordarea integrată a capacităților de receptare și exprimare orală și de receptare și producere a mesajului scris, acestea din urmă fiind tot mai accentuate începând cu clasa a II-a.

Programele școlare urmăresc o proiectare curriculară axată pe competențe, și, în același timp, promovează abordarea curriculară centrată pe elev. Scrierea este un proces mult mai complex decât citirea și presupune dezvoltarea optimă neuro-musculară, cognitivă și psihologică a copilului.

Elevul care învață limba română ca limbă nematernă în clasa a II-a și-a însușit deja elementele de bază ale scrisului în limba maternă. Cercetările în domeniu demonstrează că transferul și mobilizarea cunoștințelor, deprinderilor și a atitudinilor în situații noi funcționează la nivelul scrierii.⁷ (Adam Zsigmond, 1969, apud Platon)

⁷ „...pe parcursul învățării unei limbi materne, în mintea copiilor apar sisteme verbale noi, dar acestea coexistă și interacționează cu sistemele limbii materne.” (Platon, 2011, pag.68)

Transferul vizează valorificarea pozitivă⁸ a priceperilor, deprinderilor, cunoștințelor și experiențelor anterioare în limba nematernă, cea care urmează să fie învățată. Achizițiile însușite în etapele premergătoare perioadei abecedare ușurează învățarea scrisului în limba română. Astfel, în cazul elevilor care au învățat alfabetul latin în clasa I în cadrul orelor de limba maternă, la însușirea scrisului în limba română se valorifică cunoștințele, priceperile și deprinderile de scriere. (Tódor, 2020)

Competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare reprezintă capacitatea de a scrie corect, clar și eficient într-o anumită limbă - în cazul de față în limba română -, de a redacta mesaje clare, coerente și corecte din punct de vedere gramatical și stilistic, pentru a comunica informații, ori pentru a transmite idei și gânduri. Aceasta include capacități bine definite, cum ar fi:

- organizarea și structurarea informațiilor;
- utilizarea unui limbaj adecvat stilului de scriere și tipului de comunicare/temei;
- folosirea corectă a gramaticii și a vocabularului.

Competența de scriere este esențială în multe aspecte ale vieții, inclusiv în comunicare, învățare și carieră. Aceasta înseamnă capacitatea de redactare a mesajelor scrise în mod independent, nu doar utilizarea grafemelor pentru a transcrie cuvinte, enunțuri sau texte de diverse dimensiuni.

Se poate constata existența a cinci competențe de comunicare la care se face referire în programele școlare de Comunicare în limba română la clasele ciclului de achiziții fundamentale – pregătitoare, I și a II-a –, respectiv Limba și literatura română – clasele a III-a și a IV-a – cu predare în limbile minorităților. Dintre acestea patru apar în construcție concentrică, având subcomponente – competențe specifice – detaliate. Acestea sunt ascultarea, vorbirea, citirea și scrierea. Cea de-a cincea – competența gramaticală – este integrată în celelalte. În programă se prevede transmiterea unor noțiuni gramaticale, odată cu însușirea citit-scrisului⁹, însă fără a se da definițiile lor.

În clasa pregătitoare și în clasa I **preachizițiile** care vizează competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scrierea) se centrează pe decodarea și producerea de mesaje scrise, ceea ce se concretizează prin „identificarea sensului unor simboluri/etichete cu mesaje scurte și simple, descoperirea unor mesaje simple în produsele realizate în grup sau individual, stabilirea corespondenței imagine – text (citit de profesor), recunoașterea și asocierea

⁸ În opinia lui *E. M. Tódor* valorificarea experiențelor, cunoștințelor, deprinderilor etc. anterioare în limba în curs de însușire prin fenomenul de transfer este un act pozitiv, conștient sau inconștient.

⁹ Primele noțiuni gramaticale se leagă de însușirea scrierii: scrierea cu literă mare a substantivelor proprii, denumirea și rolul principalelor semne de punctuație și de ortografie. Se recomandă apelarea la fenomenul de transfer, deoarece majoritatea semnelor de punctuație au același rol în limba română și în limbile minorităților.

În privința producerii de mesaje orale și scrise, accentele formative sunt puse pe valorizarea intereselor elevilor din perspectiva exprimării de idei, de păreri, de emoții pe tematici relevante pentru experiențele lor.

cuvintelor scrise pe cartonașe cu imaginile lor, identificarea unor mesaje de pe panouri, afișe, reclame și utilizarea imaginilor ca surse de informație” (Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților, Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013).

Sarcinile prevăzute prin curriculum sunt recomandate a se realiza sub formă de joc, deoarece scopul lor este acela de a consolida competențele elevilor și de a-i motiva în învățare.

În ciclul de consolidare a cunoștințelor, începând cu clasa a III-a, accentele formative vor viza valorizarea intereselor elevilor din perspectiva exprimării de idei, de păreri și de emoții centrate pe tematici relevante pentru experiențele lor. Pentru activitățile propuse cu scopul dezvoltării capacității de comunicare scrisă, sunt recomandate texte model și puncte de sprijin pentru redactarea mesajelor.

Evaluarea activității elevilor trebuie realizată în mod continuu prin diverse forme și modalități, oferindu-se posibilitatea reglării, remedierii procesului de învățare, respectiv a corectării și îmbunătățirii produselor realizate de elevi.

Competența de redactare a mesajelor în diverse situații de comunicare (scrierea) este cea mai complexă competență lingvistică. Ea implică cunoștințe gramaticale practice – lexicale și de vocabular – solide și capacitatea de a organiza și comunica ideile într-un mod clar, coerent și eficient, și care pot fi decodate cu ușurință de către persoana/grupul țintă. De asemenea, scrierea, pentru a se putea defini ca o competență formată, necesită abilități de cercetare, gândire critică și capacitatea de formulare a propriilor puncte de vedere. Scrierea, prin urmare, este un proces complex care necesită multă practică și perseverență pentru a deveni competență.

1.2. Delimitări conceptuale (Ce înseamnă competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare?)

În trecut scrierea era apreciată doar ca produs final. Obiectivele specifice vizau în special scrierea unui text corect, lizibil, îngrijit și cu toate semnele de punctuație necesare, fără a se pune accent pe creativitate și autenticitate. În prezent, abilitatea de exprimare scrisă ca parte integrantă a competenței de comunicare este văzută ca manifestarea unei funcții de producere a comunicării (Păuș, 2001, apud Platon).

În curriculumul actual, bazat pe competențe, **redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare** este una dintre cele patru competențe generale. În programa școlară, dezvoltarea

competenței amintite este urmărită pe tot parcursul claselor primare în cadrul predării limbii române ca limbă nematernă. Până la terminarea clasei a IV-a elevul aparținând unei minorități trebuie să ajungă la nivelul de utilizare a limbii române prevăzut de programa școlară în vigoare, ceea ce presupune parcurgerea unui proces riguros de însușire a limbii. În scopul însușirii temeinice a limbii române este necesară dobândirea tuturor competențelor, iar printre acestea un loc important îl ocupă formarea și dezvoltarea competenței de exprimare scrisă. Fiind o componentă care intră în alcătuirea cunoașterii limbii, nu poate fi tratată separat, ea trebuie să fie parte integrantă a procesului de însușire, deci dezvoltarea ei se va face integrat. Pentru a putea produce un scris corect, elevii trebuie să înțeleagă forma vorbită și forma scrisă a limbii. Cititul influențează în mod direct progresul scrisului, iar exersarea scrierii facilitează progresul în citire. Procesul de pregătire a însușirii citit-scrisului își are debutul în perioada preșcolară, și continuă pe parcursul claselor primare prin achiziționarea propriu-zisă. În ciclul gimnazial se accentuează dezvoltarea competențelor, fiind vorba de un proces lung care se desfășoară pe parcursul mai multor etape și are diferite stadii de progres. Procesul de învățare/însușire a citit-scrisului face parte din dezvoltarea cognitivă și culturală a elevului, constituie un mijloc de muncă intelectuală și o condiție pentru consolidarea relațiilor interumane, sociale, dar și a reușitei școlare.

Competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare este de fapt **competența de scriere**, reprezentarea limbii vorbite cu ajutorul semnelor grafice, de a compune în scris un text. Scrierea este un instrument intelectual care este utilizat pe parcursul întregii vieți, achiziționarea ei fiind indispensabilă pentru elev, ca parte integrantă a învățării. Conform Mărășoiu și Stroe (2004, apud Platon), redactarea unor mesaje presupune folosirea tuturor cunoștințelor legate de un anumit subiect dobândite în medii formale sau informale pe parcursul unor anumite perioade de timp. Scrierea este considerată ca fiind cea mai complexă competență lingvistică. În scopul asigurării unor rezultate optime, cadrului didactic îi revine sarcina de a-i învăța pe elevi să producă texte în diverse situații de comunicare, iar elevul trebuie, la rândul lui, să își însușească și să aplice un șir de tehnici de muncă. În componența acestor tehnici intră, în primul rând, utilizarea bagajului lingvistic-lexical, ceea ce implică reflecție, selectare și gândire. În opinia lui C. T. Linse (2005, apud Platon), exprimarea scrisă este o combinație dintre proces și rezultat, unde procesul constă în adunarea și organizarea informațiilor, iar rezultatul este textul propriu-zis. Elevii trebuie să conștientizeze că exprimarea scrisă este însumarea mai multor pași care fac parte din proces.

Actul scrierii constă în mișcare grafică conștientă, voluntară care prin exercițiu poate fi transformată într-o acțiune automatizată. Este necesară cunoașterea unor reguli de scriere corectă, iar cunoașterea acestora poate constitui baza acțiunilor de autoreglare și autoevaluare. Însușirea regulilor se face concentric, pe parcursul a mai multor etape, acestea debutând în clasele primare

sub forma unor rezolvări situaționale a problemelor de ortografie și de punctuație. Fundamentarea teoretică, științifică a regulilor descoperite este introdusă mai târziu, în etapele următoare¹⁰. Scrierea este de fapt un fel de „vorbire scrisă” care se deosebește de cea orală prin faptul că scrierea necesită o pregătire specială, dat fiind faptul că limbajul scris este utilizat, de regulă, în lipsa interlocutorului.¹¹ Produsul rezultat din scriere are ca beneficiu posibilitatea recitirii, reutilizării și reinterpretării.

Preachizițiile care privesc competența de redactare a mesajelor scrise în clasa pregătitoare și clasa întâi la orele de Comunicare în limba română se realizează prin exerciții specifice de pregătire a procesului de însușire a citit/scrisului. În perioada în care se realizează învățarea alfabetului limbii române (în clasa a II-a) elevii dispun deja de un volum considerabil de achiziții legate de scriere:

Tabelul 1. Achiziții premergătoare din limba maternă

Achiziții din limba maternă dobândite anterior	Elemente specifice citirii și scrierii în limba română
<ul style="list-style-type: none"> - direcția în care se face scrierea; - literele mici și mari de tipar și de mână; - modul de legare a literelor; - alfabetul limbii materne; - scrierea cu majusculă la începutul propoziției și al titlului; - scrierea cu majuscule a substantivelor proprii (fără terminologie); - liniuța de dialog; - semnele de punctuație; - modul de scriere a cuvintelor și a propozițiilor; - scrierea propozițiilor enunțiative/interogative/exclamative; - așezarea textului în pagina caietului: plasarea titlului, a autorului, folosirea alineatelor; - scrierea ortografică în limba maternă. 	<ul style="list-style-type: none"> - literele mici și mari de tipar și de mână specifice limbii române (<i>î, â, ă, ș, ț</i>); - grupurile de litere <i>ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi</i> și sunetele corespunzătoare acestora; - alfabetul limbii române; - rostirea și scrierea unor cuvinte care conțin diftongi (<i>oa, ea, ia, ie, ua, uă</i>); - scrierea ortografică în limba română.

Dacă avem în vedere această situație, putem constata că predarea scrisului în limba română în școlile/clasele cu predare în limbile minorităților este ușurată de faptul că majoritatea sunetelor, respectiv a literelor sunt identice, nu prezintă diferențe nici sub raport fonetic, nici sub raport grafic, cu unele excepții, în ambele limbi, respectiv limba maternă și limba română. Sunt și sunete/litere specifice limbii române care le provoacă dificultăți elevilor aparținând minorităților (*î, â, ă, ș, ț*). Cadrul didactic trebuie să pună în valoare aceste asemănări/deosebiri, să fie conștient că prezența acestor achiziții nu îl scutește de obligativitatea unei pregătiri adecvate a exercițiului de scriere.

Principiul fonetic (se scrie după cum se și aude) constituie baza conform căreia se realizează scrierea în limba română. Astfel, în cele mai multe cazuri, fiecărui sunet îi corespunde o literă, iar o

¹⁰ Noțiunile/regulile gramaticale, conform prevederilor programelor școlare în vigoare, pe baza cărora se predă limba română la clasele cu predare în limbile minorităților, nu trebuie definite; ele se învață în mod intuitiv.

¹¹ În comunicarea scrisă pe diferite rețele de socializare- aceasta fiind considerată scriere funcțională- interlocutorul este prezent în spațiul virtual, într-un interval de timp care poate fi considerat real. În programa școlară de Limba și literatura română regăsim elemente de comunicare în spații virtuale (sms, e-mail).

literă redă un sunet. Există unele excepții care vor fi reluate în cele ce urmează. Pe baza corespondenței dintre sunet și literă, în cazul în care un elev are cunoștințe lexicale și gramaticale, acesta va putea scrie în limba română, deci va putea reproduce pronunțarea în scris. Metoda utilizată în învățarea citit-scrisului în limba română este **metoda fonetică, analitico-sintetică**, aceasta bazându-se tocmai pe caracterul fonetic al limbii române și pe dezvoltarea capacității de operare la nivel lingvistic cu propoziții-cuvinte-silabe-sunete. La debutul etapei de însușire a citit-scrisului în limba română, deprinderile de operare cu limbajul trebuie să fie existente deja, ele fiind dobândite în prealabil, pentru a putea constitui baza unei dezvoltări ulterioare. Competențele se dezvoltă împreună, rezultând pe parcurs citirea fluentă și capacitatea de redactare a mesajelor simple în limba română, în clasa a III-a ajungându-se la etapa de dezvoltare a capacităților de operare cu textul scris (receptarea și redactarea de texte): realizarea unor compuneri și texte scurte.

Etapele învățării citit-scrisului în limba română sunt: *etapa preabecedară, etapa abecedară, etapa postabecedară.*

Etapa preabecedară (pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei întâi) este perioada de pregătire a scrisului. În această etapă se urmărește dezvoltarea musculaturii fine a mâinii, se exersează folosirea corectă a instrumentelor de scris prin trasarea conturilor și scrierea elementelor grafice.

În această perioadă este foarte importantă stimularea interesului elevilor pentru studiul limbii române. Pentru a forma o atitudine pozitivă, activitățile la orele de comunicare în limba română trebuie să fie bazate pe joc.

În *clasa pregătitoare* se elaborează cu sprijin scurte mesaje scrise: pe colaje/desene se lipesc diverse etichete, pe portrete sau pe desenul animalului preferat se lipește sau se scrie numele cu litere mari de tipar, se desenează, se trasează conturul unor litere pe hârtie sau pe alt suport (tablă, coli mari) cu diferite instrumente de scris (pensulă, cretă, marker, cu degetul).

În *clasa întâi* continuă pregătirea procesului de însușire a scrisului prin exerciții de realizare a unor simboluri/etichete cu mesaje scurte și simple cu sprijinul cadrului didactic (exerciții de transcriere sau copiere a unor etichete), prin realizarea unor afișe pe teme date și lipirea/scrierea unor etichete pe desene, colaje, utilizarea unor semne, simboluri pentru a exprima mesaje simple, semnalizarea unor spații în clasă/școală etc.

Perioada abecedară (pe parcursul clasei a doua) este centrată pe formarea abilităților de citit-scris. Se folosește metoda fonetică, analitico-sintetică, iar activitățile trebuie să fie proiectate în mod integrat. Prin învățarea simultană a citit-scrisului, învățarea literei de tipar este urmată imediat de învățarea literei de mână. Este cunoscut faptul că atunci când însușirea literelor de tipar și a celor

scrise se realizează în aceeași oră sau în ora imediat următoare a zilei, este facilitată conștientizarea dintre sunet și literă, dintre fonemă și grafemă.

Cele mai importante activități ale acestei etape sunt:

- scrierea literelor și a grupurilor de litere specifice limbii române;
- diferențierea literelor specifice limbii române față de cele din limba maternă;
- încadrarea corectă în spațiul grafic a literelor, cuvintelor, propozițiilor, a titlului și alineatelor, aprecierea corectă a spațiului dintre cuvinte;
- copierea unor cuvinte, propoziții sau fragmente de text cunoscute;
- copierea/transcrierea unor substantive proprii, a unor propoziții enunțiative, interogative sau exclamative;
- ordonarea corectă a cuvintelor într-o propoziție;
- alcătuirea enunțurilor pe baza unor cuvinte date;
- alcătuirea de enunțuri și scurte texte scrise (3-5 enunțuri) pe baza unui suport vizual sau pe baza unui șir de întrebări;
- completarea de texte lacunare;
- copierea/transcrierea unor scurte mesaje (bilet, invitație);
- completarea unor mesaje funcționale (bilet, invitație) cu: formula de adresare, formula de încheiere, menționarea locului, timpului desfășurării evenimentului, semnele de punctuație corespunzătoare;
- scrierea folosind diverse instrumente de scris;
- utilizarea unor suporturi variate pentru scris.

În perioada postabecedară (după finalizarea însușirii alfabetului) elevii dobândesc fluentă în exprimarea orală și scrisă. Decodarea textelor devine mai ușoară, elevii citesc fără erori, viteza citirii crește, se respectă punctuația etc. Competența de producere de mesaje scrise se dezvoltă progresiv, alături de citire. *În clasele a III-a și a IV-a* elevii redactează texte funcționale (afișe, fluturași, bilete, invitații, SMS-uri, e-mailuri), realizează enunțuri/texte care se referă la conținutul textelor citite, scurte descrieri (pe baza unor întrebări de sprijin) și scriere imaginativă (după plan dat sau în formă liberă).

Dintre activitățile acestei perioade putem aminti:

- formularea răspunsurilor la întrebări, pe baza textului citit;
- alcătuirea unor enunțuri pe baza unor ilustrații/ benzi desenate sau pe baza unui text studiat;
- formularea ideilor principale;
- ordonarea enunțurilor date în succesiune logică;

- descrierea unei persoane cunoscute, a unor animale sau plante din mediul apropiat;
- copieri, transcrieri, dictări pentru a exersa regulile de ortografie și de punctuație;
- scrierea unor bilete, invitații;
- realizarea unor afișe pentru diferite evenimente din viața elevilor;
- revizuirea textelor redactate;
- auto- sau interevaluarea mesajelor redactate etc.

Dezvoltarea competenței de redactare de mesaje scrise se realizează de-a lungul școlarității, este urmărită de profesor în fiecare lecție. Un element important în acest proces este formarea/păstrarea interesului elevilor pentru redactarea de texte. Ca să se trezească/să se păstreze motivația pentru redactarea de mesaje scrise, elevii trebuie să cunoască scopul redactării (de ex. realizarea unui afiș pentru serbarea clasei, scrierea unei invitații pentru o zi de naștere, copierea strofei pentru a sublinia versurile care ne-au plăcut etc.), să participe împreună cu colegii la proiecte interesante în care realizează produse scrise (afișe, cărți urișe etc.).

Idei de reținut:

1. Competența de scriere este esențială în multe aspecte ale vieții, inclusiv în comunicare, învățare și carieră.
2. Scrierea este cea mai complexă competență lingvistică.
3. Dezvoltarea competenței de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare este un proces progresiv și se dezvoltă pe tot parcursul școlarității.

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

Cuvinte/expresii cheie: *sunete, litere, producere de texte, transfer, interferență, transfer lingvistic pozitiv, transfer lingvistic negativ, alfabet latin, alfabet chirilic, limba nematernă, sistem sonor/grafic, abilități grafice, limba literară, mediu lingvistic, vocabular, topica limbii, carențe de competențe (greșeli) sau carențe de performanță (erori), greșeli/erori calitative, greșeli/erori cantitative.*

2.1. Particularități legate de formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje în diverse situații de comunicare la elevii din ciclul primar, din clase cu predare în limbile minorităților

Potrivit lui Adam Zs. (1969, apud Platon), elevii care aparțin minorităților naționale întâmpină probleme legate de învățarea și înțelegerea limbii române, deoarece ei au deja formate mecanisme prin care gândesc în limba lor maternă. De aceea, este necesară o diversificare a mecanismelor prin dezvoltarea unor sisteme verbale noi, care să coexiste și să interacționeze cu cele deja formate, astfel încât elevii să fie capabili să dobândească abilități lingvistice într-o altă limbă. Acest proces presupune un transfer de noțiuni lingvistice, în care, de multe ori, interferează asemănările dintre cele două limbi, făcând mai dificilă înțelegerea și însușirea corectă caracteristică fiecăreia în parte.

Competențele de receptare, respectiv de producere de mesaje în diverse situații de comunicare se formează și se dezvoltă integrat începând cu clasa pregătitoare. Dobândirea deprinderilor de operare cu limbajul oral (folosirea sunetelor specifice limbii române, diferențierea lor față de cele din limba maternă, pronunțarea corectă a acestora) este urmată de învățarea citit-scrisului în clasa a II-a. Începând cu clasa a III-a se formează și se dezvoltă competențele de operare cu textul scris, și anume:

- lecturarea și interpretarea unor texte;
- redactarea de texte diverse.

Citit-scrisul la disciplina Comunicare în limba română la clasele cu predare în limbile minorităților se realizează din clasa a II-a. Se disting, în cadrul acestei discipline, cele trei etape ale alfabetizării, și anume:

- perioada preabecedară, în care se pregătește predarea citit-scrisului propriu-zis;
- perioada abecedară, în care se realizează predarea-învățarea literelor alfabetului, respectiv se fac primii pași concreți privind competența de receptare a mesajelor scrise și a producerii de mesaje scrise în limba română, în contexte de comunicare cunoscute;
- perioada postabecedară, în care se începe consolidarea priceperilor și deprinderilor care vizează competențele de citire, respectiv de scriere.

În perioada **preabecedară** (clasa pregătitoare, clasa I, începutul clasei a II-a) elevii se familiarizează cu sunetele specifice limbii române, își formează capacitatea de articulare a acestora. La începutul perioadei **abecedare**, pentru a scrie în limba română, elevii aparținând minorităților naționale folosesc în primul rând literele comune celor două alfabete (cu excepția elevilor care folosesc alfabetul chirilic). Pentru a citi și a scrie în limba română elevii se bazează pe corespondența dintre litere și sunete: cum se aude sunetul și cum se marchează acesta în scris. În unele situații sunetele se marchează diferit în limba română față de limba maternă.

Tabelul 2. Marcarea grafică a unor sunete în limba română, în limba germană și în limba maghiară

	Marcarea grafică în limba română	Marcarea grafică în limba germană	Marcarea grafică în limba maghiară
Sunetul s	s	ß	sz
Sunetul ș	ș	sch	s
Sunetul c	c	c	k
Sunetul ț	ț	z	c
Sunetul f	f	v	f
Sunetul z	z	s (la începutul cuvântului, sau în interiorul acestuia)	z

Învățarea citit-scrisului se face utilizând metoda fonetică, analitico-sintetică. *Înșușirea scrierii* unei litere are următoarele *momente*:

- prezentarea literei de mână;
- scrierea demonstrativă a literei;
- scrierea literei în caiet;
- scrierea unor cuvinte/propoziții (copiere, transcriere);
- citirea cuvintelor/propozițiilor scrise.

Formarea deprinderii de scriere constă în sintetizarea combinațiilor complexe ale semnelor grafice. Prin exerciții, scrisul se transformă într-un act conștient, automatizat, devine un mijloc de exprimare a ideilor.

Pronunția și citirea corectă au influență pozitivă asupra scrierii corecte. Elevii vor învăța scrierea corectă fără formularea unor reguli teoretice.

Competența de exprimare scrisă se dezvoltă în perioada **postabecedară** (sfârșitul clasei a II-a, clasa a III-a, clasa a IV-a) și de-a lungul întregii perioade de școlaritate. Pentru a produce diferite texte, elevul are nevoie de cunoștințe lingvistice. Trebuie să cunoască și să aplice *regulile de compunere a textului*:

- planificarea;
- organizarea ideilor;
- redactarea textului;
- revizuirea textului.

Cunoscând contextul de redactare, elevul adaptează mesajul în funcție de scopul redactării. Înțelegerea scopului producerii textelor reprezintă motivația pentru exprimarea scrisă.

Redactarea de mesaje scrise este un proces complex, care pornește de la exerciții de copiere/transcriere și se dezvoltă până la scrierea imaginativă. Copierea, transcrierea și dictarea presupun un efort intelectual și fizic pentru elevii din ciclul primar. În producerea textelor pornim de la exerciții cu complexitate mai redusă spre cele cu complexitate mai mare. La început redactăm mesaje scrise simple, respectând unele convenții de bază. Mesajele scurte se pot redacta ca proiecte de grup cu sprijinul profesorului. Textele funcționale (biletul, felicitarea, invitația) la început vor conține elemente de limbaj vizual și verbal, mai târziu vor deveni mai complexe, iar în clasa a IV-a se pot redacta și pe suport digital.

Citirea diferitelor texte este urmată de exerciții de scriere legate de textul literar sau nonliterar. Textele redactate se referă la conținutul textelor citite și pot fi:

- răspuns scris la întrebări;
- întocmirea planului de idei al textului;
- povestirea în scris a celor citite etc.

Formarea competențelor de scriere reflexivă¹² și imaginativă¹³ este pregătită de compuneri pe baza imaginilor, compuneri după un plan dat, culminând prin scrierea compunerilor libere.

Pamfil (2006, apud Platon) apreciază că există trei tipuri de abordări ale exprimării scrise ce țin de perspectivele: *metodică*, *expresivă* și *socializatoare*. Din punct de vedere metodic, scrierea este o activitate intelectuală vitală accesului la forme culturale majore prin care elevii pot vorbi, reprezenta și interpreta lumea. Abordarea expresivă vizează scrierea ca fiind un proces creativ,

¹² Elevii vorbesc despre ei înșiși, textele sunt scrise la persoana I, după un model dat, sau în formă liberă.

¹³ Textul creează lumi imaginare, după plan/început/subiect dat, sau în formă liberă.

esențial pentru dezvoltarea personală a elevului, iar abordarea socializatoare vede scrierea ca fiind un instrument al integrării și al reușitei sociale.

Conform Vanderheyde (2001, apud. Platon), există o serie de **factori** care pot facilita obținerea unor rezultate foarte bune ale exprimării scrise creative și autentice ce țin de:

- interactivitate;
- consecvență;
- suport auditiv și vizual;
- contexte autentice;
- situații obișnuite de comunicare;
- ascultare activă;
- evaluare.

Din perspectivă comunicativă, exprimarea scrisă este încurajată de interacțiunea experiențelor reale sau imaginare ale elevilor, bazate pe cunoștințele și mijloacele lingvistice de care dispun, în cadrul unor ateliere de scriere. Este nevoie de continuitate în activitățile care promovează dezvoltarea exprimării scrise, ce poate fi realizată prin exerciții de exprimare orală, de lectură sau de înțelegere a unui mesaj scris sau oral. Prin astfel de experiențe de învățare se vor construi și dezvolta cunoștințele lingvistice, sociolingvistice și socioculturale ce asigură realizarea obiectivelor funcționale și lingvistice, precum și dobândirea cunoștințelor legate de diverse culturi și societăți. Suporturile audio și vizuale stimulează simțurile elevilor și le dezvoltă imaginația. Experiențele lingvistice de învățare trebuie să fie autentice¹⁴ pentru a permite școlarii să participe la situații obișnuite de comunicare scrisă.

În procesul de scriere elevii pot folosi, de regulă, dicționare, pagini web, culegeri, enciclopedii etc. Pot lucra în grup sau individual, iar textele scrise pot fi expuse, ca exemple pozitive, după prezentarea orală a acestora.

Principalele dificultăți ale copiilor care învață limba română ca limbă nematernă sunt de natură fonetică și psihologică. Pentru formarea competenței de producere de mesaje scrise în diverse situații de comunicare este necesar să se țină cont de nivelul dezvoltării:

- fizice;
- psihologice;
- intelectuale și socioafective;
- a limbajului;
- disponibilitatea sau plăcerea ludică (Ilica, 2003, apud Platon).

¹⁴ Exemple: Scrierea unei liste de cumpărături urmată de vizită la piață, copierea unei rețete urmată de prepararea prăjiturii etc.

Prin activitățile de scriere elevii își dezvoltă gândirea critică, imaginația, autocontrolul și simțul estetic. Acestea permit copiilor să-și exprime ideile în scris, ordonat, clar și precis și să-și dezvolte vocabularul și limbajul prin organizarea opiniilor, gândurilor și sentimentelor (Roman, 1994, apud Platon).

Curriculumul în vigoare recomandă organizarea activităților ce vizează formarea competențelor de scriere astfel încât să fie accesibile receptării mai multor categorii de elevi, care au deprinderi și stiluri de învățare diverse. Sunt promovate activitățile ce implică completarea textelor lacunare, a formularelor și a chestionarelor, dictările, compunerea de texte sau realizarea de postere cu respectarea unei teme.

Cadrele didactice vor urmări ca elevilor cu care lucrează să li se dezvolte:

- *scrierea reflexivă*, ce presupune redactarea de texte cu caracter personal sau argumentarea unor puncte de vedere;
- *scrierea imaginativă*, care cuprinde compuneri descriptive, narative sau dialogate, libere sau după anumite criterii impuse cum ar fi: titlu, temă, tablou, benzi desenate, început și sfârșit dat etc.;
- *scrierea funcțională*, având ca scop însușirea unor tehnici specifice de realizare.

2.2. Influența experiențelor lingvistice în utilizarea limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer, interferență), vizând competența de redactare/producere de mesaje scrise în limba română, în contexte de comunicare cunoscute (scrierea)

În rândul cadrelor didactice care predau la clase primare este un lucru cunoscut faptul că abordarea care s-a dovedit a fi cea mai eficientă în învățarea-însușirea citit-scrisului este predarea concomitentă a acestora.¹⁵

Un prim fenomen lingvistic care influențează formarea priceperilor și deprinderilor de scriere este **transferul**. Acesta înseamnă aplicarea caracteristicilor lingvistice de la limba maternă la cea nematernă, în cazul nostru la limba română.

¹⁵ În ultimele decenii ale secolului XX. la clasele cu predare în limba maghiară au existat abordări care au presupus, în perioada abecedară, la limba maternă, predarea scrierii literelor cu un decalaj de 5-6 ore față de învățarea lor la citire. Această abordare s-a dovedit a fi contraproductivă, periclitând serios învățarea/însușirea citit-scrisului de către elevii cu capacități limitate de învățare.

În literatura de specialitate există diferite clasificări ale transferului: **transferul interlingual** și **transferul intralingual**, care pot avea atât efecte pozitive cât și efecte negative.¹⁶ Referitor la capacitățile transferabile C. Crăciun (2010) vorbește despre **transferul fonetic, lexical și gramatical**.

Transferul fonetic se referă la influența sunetelor limbii materne asupra procesului de însușire a scrierii în limba nematernă. Acest fenomen este util în cazul sunetelor care sunt similare în cele două limbi studiate, dar poate duce la greșeli de scriere în cazul literelor specifice limbii materne.

Transferul lexical se referă la influența lexicului limbii materne, în cazul în care există cuvinte similare la nivelul celor două limbi.¹⁷ Exemple: cuvintele împrumutate din alte limbi ca *telefon, hotel, internet*, sau cuvinte care sunt aproape identice în ambele limbi ca: *sport-sport, autóbusz-autobuz, múzeum-muzeu, dokumentum-document, opera-operă, liter-litru* etc.

Transferul gramatical face referire la influența structurilor gramaticale din limba maternă asupra procesului de învățare a scrierii corecte în limba nematernă. Aspectul conjugativ al limbii materne în cazul limbii maghiare rezultă mai degrabă un transfer negativ. Exemple: este folosit frecvent *la casă, la mașină* în loc de *în, lângă, pe lângă*. La vorbitorii nonnativi (fără experiență) apar frecvent greșeli de folosire necorespunzătoare a articolului, a pronumelui personal, sau a celui reflexiv și a acordurilor. Exemple: *o câine* în loc de *un câine*; *eu apăr pe mine* în loc de *mă apăr, sau să pleacă* în loc de *să plece* etc.

În momentul în care începe alfabetizarea, mai precis în etapa abecedară, elevii din clasa a II-a cu predare în limbile minorităților naționale se află deja în perioada de consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de scriere în limba maternă. Alfabetizarea în limba a doua – limba nematernă – atrage după sine întâlnirea de către elevi a acelor litere – grafeme și sunete –, care au fost studiate și însușite în cadrul alfabetizării în limba maternă. Mare parte din acestea se vor regăsi și în limba română, exceptând cazurile minorităților care utilizează la scrierea în limba maternă litere chirilice: este vorba despre minoritatea ucraineană, cea rusă și cea sârbă.

Tratarea transferului, ca fenomen lingvistic, trebuie să se facă cu o atenție sporită și o seriozitate maximă de către cadrele didactice care predau la clase primare cu predare în limbile minorităților, dat fiind faptul că este vorba de copii de vârstă școlară mică. La nivelul clasei a II-a elevii nu sunt încă vorbitori maturi, experimentați ai limbii lor materne, cu toate acestea materna este limba vorbită dominantă.

¹⁶Transferul interlingual se referă la influența limbii materne asupra procesului de învățare a limbii nematerne. Acesta poate avea un efect pozitiv sau negativ asupra dezvoltării competenței de scriere în limba nematernă (și invers). Transferul intralingual relatează influența altor aspecte ale limbii materne asupra procesului de învățare a scrierii în limba nematernă. Aceste influențe pot fi: structura gramaticală, ortografia sau vocabularul limbii materne.

¹⁷ E. Platon susține că asemănările care există între limba maternă și cea nematernă produce interferențe, deoarece elevii tind să le înlocuiască unele pe altele, astfel învățarea elementelor specifice fiecărei limbi devine și mai dificilă.

Din punct de vedere al scrierii grafemelor alfabetului latin, în cazul elevilor aparținând minorităților naționale care utilizează la scriere în limba maternă acest alfabet, se poate identifica în multe situații *transferul pozitiv*. Vorbim astfel despre vocalele *i, o* și *u*, respectiv despre consoanele *b, d, g, h, k, l, m, n, p, r, t, x* și *y*, care sunt identice în ambele limbi, în majoritatea cazurilor. Transferul pozitiv poate – și trebuie – să constituie o ocazie bună pentru învățarea/însușirea corectă de către elevi a cunoștințelor legate de aceste conținuturi. În situațiile prezentate mai sus este vorba mai ales de transferul spontan, inconștient, care se manifestă în special în faza inițială a însușirii limbii nematerne, deoarece în această etapă procesul de învățare este influențat puternic de limba maternă.

Transferul pozitiv, ca fenomen lingvistic, poate să constituie o adevărată oportunitate în procesul de învățare/însușire în cazul în care:

- conexiunile dintre citire și scriere sunt stabilite corect în cadrul activităților didactice;
- se asigură un spațiu generos exersării conținuturilor prelucrate.

Câteva aspecte importante legate de *fenomenul de transfer* în perioada abecedară, cărora trebuie să li se acorde atenție:

- structura lecțiilor să aibă aceeași construcție ca la limba maternă, pornind de la recunoașterea raportului dintre litera de tipar și sunet, formarea de cuvinte cu ajutorul lor, trecerea la exercițiile de citire, apoi la exercițiile de scriere;
- în privința repartizării predării sunetelor și literelor, transferul poate fi de un real folos dacă la început se operează cu literele identice în cele două limbi, cea maternă și cea nematernă, și doar după învățarea lor se trece la cele care se deosebesc parțial sub raport grafic, iar mai apoi, în faza finală, se predau cele specifice limbii nematerne, în cazul nostru literele specifice limbii române;
- odată cu însușirea citit-scrisului trebuie să fie transmise și unele noțiuni gramaticale, fără ca acestea să fie definite¹⁸.

În opinia lui A. Tótharsányi (1997) conștientizarea funcției noi a grafemelor în cazul elevilor care învață în clase cu predare în limbile minorităților se realizează pe baza analogiei.¹⁹

În cazul minorităților care utilizează alfabetul chirilic sunt relativ puține grafemele utilizate la limba maternă care coincid cu cele care vor fi învățate la limba română. O categorie aparte constituie literele chirilice scrise care au aceeași formă cu cele din alfabetul latin, dar fonemul pe care îl reprezintă este diferit. Exemple în acest sens:

¹⁸ Al. Tótharsányi (1997) 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.

¹⁹ Al. Tótharsányi amintește, în acest context, comparația și demonstrația.

Tabelul 3. Fonemele corespunzătoare anumitor grafeme din alfabetul chirilic

Grafema	Fonemul în limba română (cum se pronunță)	Fonemul în limba ucraineană (cum se pronunță)	Fonemul în limba rusă (cum se pronunță)	Fonemul în limba sârbă (cum se pronunță)
g	g	d	d	d
b	b	v	v	v
u	u	e	i	i
p	p	r	r	r

Transferul negativ sau *interferența* este fenomenul lingvistic care apare frecvent în faza inițială a procesului de scriere. Elevii din clasa a II-a sunt predispuși să scrie fonetic, cu literele învățate la limba maternă, cuvintele/expresiile, mai ales pe cele care apar în cazul dictării.²⁰ În această fază este deosebit de importantă:

- inițierea evaluărilor formative, cât mai frecvente, deoarece analiza atentă a acestora furnizează informațiile necesare pentru proiectarea și realizarea unor intervenții reglatoare/remediale ale cadrului didactic de la clasă;
- realizarea intervențiilor reglatoare întocmai și la timp, cu frecvența care se impune, pentru a se elimina efectele interferenței;
- gestionarea eficientă, cu tact, a situațiilor în care sunt necesare acțiuni corective, pentru a nu se crea efecte nedorite care să se manifeste ca obstacole în învățarea limbii nematerne de către elevi.

Câteva aspecte importante legate de *fenomenul de interferență* în perioada abecedară, cărora trebuie să li se acorde atenția cuvenită:

- în cazul literelor la care deosebirile sunt foarte mici (ș, e, a etc.), deoarece, datorită interferenței, elevii își pot forma deprinderi greșite;
- la redarea 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.

În opinia lui A. Tótharsányi (1997) nu este necesar să se utilizeze metoda fonetică, analitico-sintetică în totalitate, în tot procesul de predare-învățare a citit-scrisului, ci doar la sunetele și literele specifice, unde deosebirile sunt mai însemnate. O altă recomandare se referă la învățarea/însușirea literelor de tipar și a celor de mână, care trebuie să se realizeze în aceeași oră.²¹

²⁰ Sunt frecvente greșelile care se datorează utilizării literelor învățate la limba maternă, pe care elevii le utilizează cu precădere în faza în care încă nu sunt definitivate conexiunile dintre foneme și grafeme. De exemplu:

- în locul literei *ț* elevii din clasele cu predare în limba maghiară sunt predispuși să scrie litera *c*, iar cei din clase cu predare în limba germană litera *z*, toate acestea pronunțându-se identic;
- în locul literei *ș* elevii din clasele cu predare în limba maghiară sunt predispuși să scrie litera *s*, ambele pronunțându-se identic;
- în cazul scrierii grupurilor de litere *ce, ci* elevii din clasele cu predare în limba maghiară sunt predispuși să scrie literele *csé, csi*, pronunția acestora și a celor două grupuri de litere fiind identică.

²¹ A. Tótharsányi era adeptul predării citit-scrisului în mod unitar, unde relația literă-sunet trebuie conștientizată paralel.

Scrierea literelor de mână – mari și mici – trebuie să se facă numai după exercițiile de recunoaștere a literelor de tipar, utilizându-se pașii metodei fonetice, analitico-sintetice, respectiv după exercițiile de citire:

- cadrul didactic de la clasă va trece la demonstrarea literelor de mână, fără a explica elementele de bază ale acestora, doar a eventualelor deosebiri, în special la literele specifice;
- în cazul literelor complet deosebite se recomandă scrierea în caiete a câte unui rând cu literele mici și mari de mână, urmând apoi scrierea cuvintelor și enunțurilor scurte în care să se regăsească litera respectivă;
- în cazul în care se scriu enunțuri, se va avea în vedere însușirea și conștientizarea treptată a regulilor de punctuație și de ortografie;
- nu se vor neglija nici aspectele care țin de estetica scrisului: caligrafia (lizibilitatea) și așezarea în pagină.

Pentru a evita efectele negative ale transferului gramatical este nevoie de predarea/învățarea temeinică a structurilor gramaticale ale limbii române și exersarea ortografiei și punctuației specifice limbii române.

Formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor care vizează competența de scriere se realizează treptat, pe diferite căi, prin copiere/transcriere, dictare, răspunsuri la întrebări, înlocuirea unor cuvinte indicate, redactarea unor texte scurte, ca mai apoi să se treacă la realizarea compunerilor.

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, topică diferită față de limba maternă), vizând competența de producere de mesaje scrise în diverse situații de comunicare

Însușirea limbii române presupune dobândirea tuturor competențelor care intră în alcătuirea cunoașterii limbii. Dezvoltarea capacității de exprimare se poate realiza pe două căi: orală și scrisă. Acestea sunt de fapt aspecte ale aceluiași limbaj, diferența dintre cele două o constituie doar sistemul de manifestare, adică sistemul sonor sau cel grafic. Astfel competențele sunt strâns legate între ele, sarcinile care vizează competența de producere de mesaje scrise presupun un grad de dezvoltare suficient al competențelor de receptare orală, precum și cea de producere de mesaje orale, care stau la baza exprimării scrise. Este puțin probabil ca un elev care înțelege și poate produce un mesaj oral să întâmpine dificultăți în producerea mesajului scris. În această ordine de idei o vorbire adecvată, o pronunție clară, o formulare corespunzătoare constituie baza corectitudinii

producerii de mesaje scrise. Învățarea citit-scrisului se face concomitent, astfel aceste două competențe se dezvoltă împreună, în același ritm.

Tendențele actuale ale societății marginalizează oarecum scrisul de mână, minimalizând importanța acestuia, datorită apariției diferitelor dispozitive – în speță, cele digitale – folosite pentru tehnoredactare. Pentru realizarea tehnoredactării nu sunt necesare abilități grafice, de motricitate fină, dar este nevoie de aceleași cunoștințe și capacități ca și în cazul redactării clasice, pregătirea și dezvoltarea corespunzătoare a competenței de producere de mesaje scrise fiind indispensabilă.

În acest fel, însușirea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în diverse situații de comunicare capătă o importanță deosebită, devenind un obiectiv prioritar al procesului de predare-învățare a limbii române. Acest obiectiv este urmărit pe parcursul întregii perioade de școlaritate a elevilor care învață în clasele cu predare în limba minorităților. O exprimare corectă, atât orală, cât și scrisă, reprezintă un obiectiv important, deoarece constituie una dintre condițiile de bază ale muncii intelectuale, condiție a cărei îndeplinire are ca efect evoluția școlară, socială, spirituală corespunzătoare a elevilor. Dezvoltarea competenței de exprimare scrisă se realizează în timp, necesită o perioadă mai îndelungată. În acest timp este nevoie de:

- îmbogățirea și activizarea fondului lexical;
- sporirea capacității de operare și de transfer;
- consolidarea deprinderilor elevilor de a se exprima logic, încheșat;
- capacitatea de a îmbina cuvintele în propoziții corecte;
- folosirea unor structuri gramaticale corecte, corespunzătoare normelor lingvistice specifice limbii române.

Cunoașterea limbii standard este o condiție esențială în dezvoltarea competenței de producere a mesajelor scrise, deoarece stabilirea corectitudinii mesajelor scrise se face prin raportarea la aceasta. Limba literară constituie principalul punct de referință în procesul de predare/învățare a limbii române, astfel și în procesul de dezvoltare a competenței de producere a mesajelor scrise. În etapa debutului procesului de însușire a scrierii de către elevii care aparțin unei minorități naționale, ei deja ar trebui să stăpânească într-o formă inițială aspectul vorbit al limbii române, dat fiind faptul că au parcurs deja o etapă orală. Procesul de însușire a scrierii poate fi influențat de mai mulți factori deja existenți, care pot stimula sau îngreuna această nouă etapă.

Mediul lingvistic din care provine elevul poate juca un rol important, deoarece exercită un efect deloc de neglijat asupra absorbției limbii, constituind un factor decisiv în dobândirea limbajului, deoarece cu ajutorul acestuia își vor putea extinde cunoștințele legate de lumea înconjurătoare. Dacă elevul are prieteni, colegi, un mediu social apropiat în care se vorbește frecvent limba română, este puțin probabil să întâmpine greutăți în însușirea limbii, atât în forma ei

orală cât și în cea scrisă. Interacțiunea cu vorbitori ai limbii române va crea situații diferite în care vor avea ocazia să își dezvolte competențele de comunicare, inclusiv cele de producere a mesajelor scrise. Utilizarea dispozitivelor electronice și a celor de comunicare (de ex. mesaje sms, WhatsApp, Messenger etc.) trebuie și ea pusă în slujba dezvoltării competenței de scriere sub atenta supraveghere a adulților din viața elevului, pentru a preveni efectele nocive ale acestora. Intră în atribuțiile cadrului didactic întocmirea unor sarcini de actualitate, care îi fac plăcere elevului zilelor noastre, și în același timp contribuie și la eficientizarea procesului educațional.

Formarea competenței de scriere, temele, conținuturile abordate, sarcinile primite oferă posibilitatea de accesare a diferitelor domenii de interes. Copilul, având la dispoziție diferite surse din care se poate informa²², își va îmbogăți **vocabularul** cu un efort minim, iar aceste beneficii vor fi transferate și în textele produse. Munca depusă pentru îmbogățirea vocabularului nu trebuie socotită încheiată odată cu explicarea sensului cuvintelor necunoscute, ci trebuie continuată până în etapa în care acestea sunt integrate în vocabularul activ, până la folosirea corectă a acestora în exprimarea orală și scrisă. Sarcinile de îmbogățire a vocabularului, plasate în mod corespunzător, vor soluționa problema lexicului redus, deoarece elevii își vor însuși mult mai multe cuvinte, astfel vor produce mesaje scrise de calitate. În lipsa acestor activități elevii vor fi stimulați mai puțin, iar lipsa stimulilor va avea ca efect un lexic redus și posibilități limitate de dezvoltare a limbajului.

Una dintre condițiile dezvoltării competenței de producere de mesaje scrise este însușirea **topicii** limbii române, adică folosirea ordinii corecte a cuvintelor care intră în alcătuirea propoziției sau a frazei. Prin exersare orală, prin citire sunt întâlnite multe exemple practice de construcție a propoziției, astfel ajungându-se la un nivel mai înalt de utilizare a topicii, oglindit în producerea de mesaje scrise. Prin utilizarea necorespunzătoare a topicii se poate ajunge la transmiterea unui mesaj eronat, care nu reflectă intenția emițătorului. Putem afirma că din cauza lipsei exercițiului rezultă o topică neadecvată, stâlcită, inacceptabilă în utilizarea limbii. Procesul de însușire a topicii limbii române poate fi influențat de diferențele dintre topica acesteia și cea a limbii materne. În multe cazuri, topica limbii materne este preluată și transpusă în limba română, având ca rezultat o propoziție sau o frază cu o topică necorespunzătoare limbii române.

La calitatea mesajelor produse pot contribui:

- suficienta dezvoltare a auzului fonematic;
- folosirea corespunzătoare a sunetelor specifice limbii române;
- folosirea corespunzătoare a pauzelor în vorbire;
- folosirea corespunzătoare a accentului.

²² Resursele educaționale deschise sunt din ce în ce mai numeroase, având diferite forme, de la texte scrise până la materiale audio-vizuale.

Utilizarea necorespunzătoare a acestora poate duce la formarea greșită a unor elemente care intră în construcția mesajului scris.

Potrivit modelului lui Rod (1995), prezentat de Tódor (2005), în cazul unei limbi aflate în procesul de însușire, se poate vorbi despre dificultăți întâmpinate care apar sub forma unor carențe de competențe (greșeli) sau carențe de performanță (erori). Acestea pot avea caracter local sau global. În cazul greșelilor/erorilor cu caracter local nu este afectată înțelegerea globală a sintagmei, a propoziției. În cazul greșelilor/erorilor cu caracter global enunțul devine incomprehensibil.

Carențele de competență includ greșeli intralingvistice sau interlingvistice. Greșelile intralingvistice pot să apară și la vorbitori nativi, din cauza necunoașterii conștientizate a elementelor limbii, a neatenției, a oboselii etc. Greșelile interlingvistice (de interferență) au la bază transferul negativ provenit din fondul lingvistic matern. Se pot întâlni greșeli de pronunție (de ex. pronunția greșită a sunetelor specifice limbii române: ă, î-â), greșeli morfologice (de ex. o câine), greșeli sintactico-semantice (de ex. fete frumos) și greșeli lexicale (de ex. copac de pere). De asemenea pot fi identificate greșeli care se datorează transferului de structură din limba maternă (calc lingvistic²³) sau transfer de structură din limba în curs de însușire. Putem afirma că aceste greșeli apar de obicei datorită însușirii insuficiente a limbii.

Carențele de performanță apar sub forma unor erori, în urma reprezentării incorecte a competenței lingvistice. Acestea pot fi erori de procesare sau care vizează strategiile de comunicare concretizate în dificultăți de adaptare a registrului verbal.

Un alt criteriu de clasificare îl constituie efectul greșelilor/erorilor în text, astfel putem vorbi despre o clasificare cantitativă și una calitativă. **Greșelile/erorile calitative** constituie categoria greșelilor/erorilor grave care deformează informația în cauză, mesajul transmis, deci afectează în mod decisiv conținutul comunicării. Categoria **greșelilor/erorilor cantitative** conține greșeli/erori care, deși sunt deranjante pentru cel cărui îi sunt adresate informațiile, nu afectează în mod decisiv transmiterea informației, permite înțelegerea aproximativă. Acestea sunt în mare parte erori de formă, cum ar fi transferul de structură sau cele stilistice.

Cunoașterea tipului de carențe apărute pe parcursul învățării limbii române, inclusiv cele manifestate în dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în diverse situații de comunicare, permite cadrului didactic alegerea, proiectarea activităților ameliorative potrivite. Aceste măsuri trebuie să cuprindă o sferă cât mai largă, cât mai multe situații de învățare, chiar și activități extracurriculare. Orientarea corespunzătoare a strategiilor didactice, centrarea diferențiată

²³ **Calcul lingvistic** este o modalitate de îmbogățire a vocabularului, care contribuie la dinamica limbii în cadrul procesului de adaptare a acesteia la realități noi (de ex. din germana *Übermensch* s-a format în limba română *supraom*, în engleză *superman*).

conformă cu nevoile individuale ale elevilor, va avea ca rezultat o evoluție corespunzătoare. De asemenea intră în atribuțiile cadrului didactic oferirea unor modele corecte, precum și dovedirea unei atitudini pedagogice responsabile, creative la aceste fenomene. Modul în care cadrul didactic se raportează la aceste dificultăți poate asigura atmosfera motivantă de care este nevoie, dar poate duce și la o eventuală atitudine de frustrare a elevilor în cazul în care corectarea nu ține cont de particularitățile de vârstă și cele personale ale acestora. Din acest motiv, corectarea permanentă, imediată a greșelilor, ar putea cauza o atitudine de respingere față de limba în curs de însușire. De asemenea, lipsa corectării, corectarea inconsecventă sau neadecvată poate duce la fixarea unor greșeli, ceea ce este inacceptabil. Găsirea unui mod de relaționare corespunzător din punct de vedere al metodicii predării limbii are o importanță deosebită, totodată este de dorit acceptarea de către elevi a modalității de raportare a cadrului didactic la școlari.

Cadrul didactic trebuie să acționeze asupra dezvoltării gândirii elevilor, deoarece între gândire și limbaj există o legătură indisolubilă. Un vocabular bogat, o exprimare construită corect gramatical, claritatea propozițiilor și a frazelor, sunt modalități de exprimare a gândurilor, de elaborare a ideilor. Este nevoie ca elevii să dispună de o motivație corespunzătoare, să fie stimulați în procesul de formare a capacității de reflecție asupra rostului redactării.

Idei de reținut:

1. În perioada de învățare a citit-scrisului citirea trebuie să preceadă întotdeauna scrierea.
2. Transferul lingvistic pozitiv are loc atunci când structura sau elementul gramatical este același în ambele limbi. În acest caz rezultatul este corect.
3. Transferul lingvistic negativ are loc atunci când structura gramaticală este diferită de la o limbă la alta. Rezultatul în acest caz încalcă prevederile lingvistice în limba nematernă.
4. Cadrul didactic de la clasă trebuie să fie conștient de diferențele dintre prima limbă a elevilor și limba țintă – nematernă - pentru a-i putea ajuta pe aceștia să depășească dificultățile atunci când învață o limbă străină și să reducă numărul de greșeli de transfer pe care elevii le pot face.
5. Dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise este strâns legată de producerea mesajului oral.
6. Dezvoltarea competenței de exprimare scrisă se dezvoltă în timp, necesită o perioadă mai îndelungată.
7. Dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise este influențată (în mod pozitiv sau negativ) de mai mulți factori: mediul lingvistic, vocabularul, topica limbii materne.
8. Cadrul didactic trebuie să identifice în mod corect cauza curenților/greșelilor pentru a putea stabili un plan de remediere a acestora.

3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE REDACTARE/PRODUCERE DE MESAJE ÎN DIVERSE SITUAȚII DE COMUNICARE

Cuvinte/expresii cheie: *scriere, citit-scris, avantaje, limite, metoda fonetică, analitico-sintetică, metoda globală, tehnici interactive, activitate frontală, activitate pe grupe, activitate în perechi, activitate individuală.*

3.1. Procesul de producere a unui text scris (caracteristicile exprimării scrise, tipuri de texte, etapele învățării/însușirii scrierii)

În programele școlare în vigoare se regăsesc următoarele competențe specifice, care sunt derivate din competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare (scrierea):

Tabelul 4. Competențe specifice care derivă din competența de scriere (clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a)

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
4.1. Participarea la proiecte de grup/la nivelul clasei în care elaborează cu sprijin scurte mesaje scrise	4.1. Participarea la proiecte de grup/la nivelul clasei în care elaborează cu sprijin, scurte mesaje scrise	4.1. Redactarea de mesaje scrise simple cu respectarea unor convenții de bază
	4.2. Reproducerea unor mesaje scurte, funcționale redade prin semne/simboluri	4.2. Reproducerea/completarea unor scurte mesaje funcționale

Programa școlară are în vedere dezvoltarea fizică și psihică a micilor școlari: „Scrierea se va realiza treptat, pe măsură ce se dezvoltă musculatura mâinii. În clasa pregătitoare, scrierea semnelor grafice va debuta cu exerciții de desenare a unor elemente preluate din mediul înconjurător (bețișoare, cârcei de viță-de-vie, bastoane, buline etc.), continuându-se apoi cu scrierea lor pe foaie velină și pe liniatură tip I.”²⁴

Construcția concentrică a programei, care se poate constata la nivelul ciclului de achiziții fundamentale, se regăsește și în clasele ciclului de dezvoltare, respectiv a III-a și a IV-a, unde se

²⁴ Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013; Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară CLASELE a III-a – a IV-a, aprobată prin ordin al ministrului educației naționale nr. 5003/02.12.2014.

poate observa mai bine tendința de administrare unor sarcini care asigură formarea treptată a competenței de scriere. Prin solicitarea abordărilor care vizează implicarea elevilor în redactarea diferitelor texte se construiește, treptat, capacitatea elevilor de a se exprima în scris singuri, fără ajutorul prevăzut în fazele inițiale ale formării competenței de scriere (întrebări ajutătoare, imagini, cuvinte/expresii date etc.).

Tabelul nr. 5. Competențe specifice care derivă din competența de scriere (clasa a III-a, clasa a IV-a)

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
4.1. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual și verbal, adaptate destinației și scopului comunicării	4.1 Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării
4.2. Realizarea unor scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat pornind de la întrebări de sprijin	4.2. Redactarea unei scurte descrieri de tip portret pe baza unor întrebări de sprijin
4.3. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe, de ortografie și de punctuație în enunțurile/mesajele redactate	4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de în textele redactate
4.4. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei	4.4. Manifestarea interesului pentru redactarea de texte informative și funcționale

În activitățile propuse pentru dezvoltarea capacității de comunicare scrisă, autorii programei recomandă, cu scopul înlesnirii efortului elevilor și a eficientizării învățării, oferirea unor texte-model sau a unor puncte de sprijin pentru redactarea mesajelor. Se recomandă, totodată, ca evaluarea activității elevilor să se realizeze continuu, asigurându-se posibilitatea corectării, reluării și îmbunătățirii produsului realizat.

Introducerea modelului comunicativ-funcțional în predarea limbii române ca limbă nematernă a impus regândirea metodicii și, în același timp, redimensionarea procesului de predare a scrierii sau a producerii de text. Direcțiile noi au vizat scrierea în dubla ei ipostază - de proces și de rezultat, apoi ca obiect și ca mijloc al învățării.

Ideea de bază a abordării procesului de scriere este realizarea unui parcurs didactic al utilizării limbajului în mod productiv, potrivit lui Paul R. Portmann (1991).

Dacă scopul unei sarcini legate de redactarea unui mesaj scris este utilizarea elementelor lingvistice (cuvinte, expresii, structuri etc.) învățate/înșușite, acea sarcină nu va contribui la formarea/dezvoltarea scrierii productive, ci doar la cea a scrierii receptive, în opinia lui T. Szalai (2003)²⁵.

Lectura și scrierea creativă, în opinia M.-L. Gavriliuț (2019), oferă atât elevilor, cât și profesorilor câmpul propice de manifestare a capacităților creativ-imaginative. În această ordine de idei, lectura creativă implică- în opinia F. Sâmihiian (2008)- scrierea creativă, în măsura în care

²⁵ Redactarea mesajelor scrise originale, autentice, ca produse ale creativității, nu urmăresc învățarea/înșușirea unor conținuturi/componente ale materiei, ci mai degrabă a restructurării/reorganizării materiei învățate, regândirea acestora și analiza ei din mai multe puncte de vedere. Cunoștințele învățate vor fi astfel integrate mai eficient în volumul de cunoștințe structurate ale elevilor, de unde se vor activa mai ușor, potrivit lui *Tünde Szalai* (2003).

vrem să traducem propriile experiențe de lectură, respectiv emoțiile pe care mesajul/textul lecturat ni le-a produs.²⁶

Utilizarea limbajului în mod productiv reprezintă o sarcină dificilă pentru elevi, chiar și în cazul în care este vorba de limba maternă a acestora. În cazul limbii nematerne sarcina devine mult mai dificilă, deoarece elevii nu se pot baza pe abilități lingvistice intuitive, acestea fiind inexistente în majoritatea cazurilor. Ținând cont de acest fapt, în procesul didactic al competenței de scriere trebuie să se utilizeze instrumente care să înlesnească învățarea/însușirea.

În general, comunicarea scrisă este considerată mai eficientă decât comunicarea verbală, și are următoarele **caracteristici**:

- Un mesaj scris trebuie să fie conceput clar și explicit;
- Textul trebuie să fie bine gândit;
- Mesajul scris trebuie să fie redactat corect;
- Textul scris să fie ușor de citit;
- Mesajul trebuie să fie adecvat nivelului și direcției de transmitere (emițător-receptor);
- Comunicarea scrisă poate fi analizată și apreciată după fondul și forma textului;
- Scrierea necesită un control exigent privind informațiile/faptele relatate.

Urmărind caracteristicile competenței de scriere, C-E. Lăscuș²⁷ identifică câteva avantaje ale exprimării scrise, raportate la cele orale, dintre care evidențiem următoarele:

Tabelul nr. 6. Avantajele exprimării scrise raportate la exprimarea orală

Exprimarea scrisă	Exprimarea orală
<ul style="list-style-type: none">- mesajul scris este complex și ordonat;- rezultatele așteptate ale exprimării scrise trebuie să fie (mult) mai bune decât cele ale exprimării orale;- mesajul scris rezistă în timp, este durabil, comparativ cu forma orală a comunicării;- exprimarea scrisă poate fi analizată mai atent, permițând revenirea asupra textului și efectuarea modificărilor necesare;- nu se realizează instantaneu, ci urmează anumite etape;- permite evidențieri ale unor secvențe de conținut (prin sublinieri, îngroșări etc.);- textul scris poate fi văzut, lecturat sau utilizat, chiar și simultan, de mai multe persoane;- e posibil să fie recitit ori de câte ori este necesar.	<ul style="list-style-type: none">- mesajul oral nu are la fel de multă coerență și nu apare sistematizat;- rezultatele unei exprimări orale efectuate pe loc vor fi inferioare unei exprimări scrise;- mesajul oral – dacă nu este înregistrat cu ajutorul tehnicii moderne – nu va fi accesibil ulterior/se pierde;- exprimarea orală permite doar reveniri imediate, modificările unui mesaj oral se pot realiza ulterior doar prin emiterea altor mesaje orale;- se realizează pe moment;- se pot face evidențieri prin tehnici retorice.

²⁶ Scrierea creativă, potrivit F. Sămihăian (2008), apud Jakobson, este individualizată prin exercitarea funcției expresive a limbajului (în termenii lui Roman Jakobson), prin care putem crea noi lumi semantice.

²⁷ În lucrarea *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul prima, RLNM: P1-ciclul primar* (2011), coordonată de Elena Platon, Diana Viorela Burlacu și Ioana Silvia Sonea, Carmen-Elena Lăscuș este autoarea capitoului care vizează competența de scriere.

Câteva limite ale exprimării scrise, raportate la exprimarea orală:

Tabelul 7. Limitele exprimării scrise raportate la exprimarea orală

Exprimarea scrisă	Exprimarea orală
<ul style="list-style-type: none">- pentru transmiterea și receptarea mesajului scris este nevoie de un timp mai îndelungat;- solicită un timp mai îndelungat pentru realizarea ei;- nu se primește un feedback instantaneu ca în cazul comunicării orale, astfel că lipsurile și erorile nu sunt întotdeauna descoperite în timp util pentru a fi discutate, respectiv corectate;- nu se pot face sublinieri/accentuări prin intermediul elementelor de comunicare nonverbală și paraverbală;- deoarece cuvintele nu sunt întotdeauna suficiente, exprimarea scrisă poate transmite mult mai greu un anumit sentiment (bucurie, tristețe etc.);	<ul style="list-style-type: none">- transmiterea și receptarea mesajului oral se produce instantaneu;- se realizează într-un interval de timp relativ scurt;- permite furnizarea unui feedback imediat, permite discutarea/analiza acesteia, mai puțin corecția/remedierea;- în cazul exprimării orale, elementele de comunicare nonverbală și paraverbală aduc un plus de expresivitate;- poate transmite cu ușurință sentimente;

Procesul de scriere poate varia de la o persoană la alta, de la un elev la altul. Ceea ce este important: potrivit lui Gaouaou (2008), citat de C.-E. Lăscuș (2011)²⁸, elevul este influențat de mediul său sociocultural și de cunoștințele sale în procesul de producere a mesajelor scrise.

Exprimarea scrisă în limba română la elevii aparținând minorităților naționale este influențată de diferite aspecte, precum:

- nivelul de cunoaștere a limbii române;
- experiența în scrierea în limba română;
- aspecte intuitive gramaticale din limba maternă;
- particularitățile limbii materne etc.

Exprimarea scrisă în limba română la acești elevi, în general, dar mai ales la începutul școlarității se caracterizează printr-un vocabular restrâns, greșeli de ortografie, ortoepie și gramatică, respectiv dificultăți în construirea frazelor. În ciclul primar elevii pot întâmpina greutăți în procesul de învățare/însușire a scrierii corecte în limba română, din cauza faptului că ortografia și gramatica limbii materne sunt diferite. Practica a demonstrat existența unor dificultăți în formularea ideilor principale, în descrierea unor personaje, acțiuni, sau în formularea părerilor proprii în legătură cu textele citite. Comunicarea orală corectă și fluentă reprezintă baza necesară pentru însușirea scrierii. (C.-E. Lăscuși, 2011)

Profesorul de la clasă are de stabilit, înainte de toate, un echilibru între rolul procesului de producere al unui text scris și rezultatul acestuia. Trebuie să se acorde atenție, în egală măsură, corectitudinii textului și coerenței, originalității și creativității produsului final. Producerea textului

²⁸ În lucrarea *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul prima, RLNM: P1-ciclul primar* (2011), coordonată de Elena Platon, Diana Viorela Burlacu și Ioana Silvia Sonea, Carmen-Elena Lăscuș este autoarea capitoului care vizează competența de scriere.

scris, într-o fază inițială, trebuie să aibă la bază antrenarea elevilor în situații de comunicare reale, concrete. În procesul de producere a mesajelor scrise elevul trebuie să își însușească o serie de strategii, în același timp însă el depune un efort intelectual prin reflecție, selectare și gândire.

Există câțiva pași generali în *procesul de scriere* care apar în literatura de specialitate. Conform propunerilor lui Portmann (1991) și Jechle (1992) vom stabili următoarele *cinci etape*:

1. *Planificarea*: Înainte de a se începe redactarea, este important să existe o idee clară legată de subiectul despre care se va scrie. Este importantă clarificarea mesajului care urmează să fie transmis cititorului.
2. *Redactarea propriu-zisă*: După alcătuirea unui plan al redactării se va trece la scrierea textului. Acesta este un stadiu în care este important ca elevii să se concentreze pe claritatea și coerența ideilor exprimate, respectiv pe ortografiere și corectitudine din punct de vedere gramatical.
3. *Revizuirea*: După redactarea mesajului scris, este importantă întoarcerea la text. Este recomandat ca acest pas să nu se facă târziu (după câteva ore sau într-o altă zi), astfel încât mesajul scris să se poată evalua în cunoștință de cauză, ca parte a procesului de producere. În acest stadiu, se vor remedia eventualele greșeli gramaticale și de ortografie, și, în același timp, se va regla coerența și claritatea textului.
4. *Editarea/corectarea*: După ce s-a făcut o primă revizuire, urmează editarea. În acest stadiu, se vor face schimbări semnificative în text, dacă este cazul, cum ar fi eliminarea unor fraze redundante, inutile, sau se vor adăuga informații suplimentare pentru a asigura coerența textului.
5. *Prezentarea*: După ce s-a încheiat procesul de editare, varianta finală va fi rescrisă într-o formă ordonată/îngrijită. Aceasta poate fi ocazia de a împărtăși lucrarea cu ceilalți membri ai clasei.

Dacă cele cinci etape prezentate anterior pot constitui o *abordare metodică*, A. Pamfil (2003) propune, alături de aceasta, încă două tipuri de abordare, și anume:

- *Abordarea expresivă*, care are trei etape: scrierea liberă, seria rescrierilor, respectiv corectarea și editarea variantei finale.
- *Abordarea socializatoare*, având următoarele etape:
 - diversificarea contextelor de producere a mesajelor/textelor scrise;
 - extinderea tipologiei textului scris;
 - centrarea activității de scriere asupra conținutului și a coerenței mesajului;
 - dublarea actului scrierii printr-un parcurs reflexiv;
 - dubla evaluare a scrierii: ca proces și ca produs.

Tipuri de texte

Există o varietate de tipuri de texte scrise, fiecare având propriile caracteristici și scopuri. Gruparea acestora se poate realiza după mai multe criterii (Duțu, 2002), dintre care vom prezenta câteva, ale căror prezență se regăsește în ciclul primar, la clasele cu predare în limbile minorităților²⁹.

I. După modul de expunere folosit un text poate fi:

1. **Narativ:** Un text narativ este o poveste care descrie evenimente care se întâmplă într-o anumită succesiune. Acesta poate fi un roman, o povestire sau o carte pentru copii. Textele narative sunt considerate ușoare, ele fiind utilizate chiar de la începutul ciclului de consolidare, în speță din clasa a III-a. Datorită faptului că elevii nu au cunoștințe de teorie literară, pot apărea dificultăți.
2. **Descriptiv:** Un text descriptiv prezintă o persoană, un loc sau un obiect, utilizând adjective și descrieri detaliate. În ciclul primar textele descriptive se realizează verbal până în clasa a III-a (unde apar deja scurte descrieri de 3-5 enunțuri) ale unor elemente din mediul apropiat, pe baza unor întrebări de sprijin), după care se trece la texte formulate în scris din clasa a IV-a (4-6 enunțuri), și în acest caz pe baza unor întrebări de sprijin.

II. După modalitățile de elaborare textele pot fi:

- **Texte orale-scrise**, prezente în fiecare clasă din ciclul primar. Elevii, în faza inițială, vor formula textul verbal, apoi vor trece la redactarea textului în scris.
- **Texte colective**, realizate printr-o activitate colectivă, la care vor participa toți elevii sub îndrumarea cadrului didactic de la clasă. Se vor parcurge următoarele etape:
 - se adună informațiile necesare, în colectiv;
 - se stabilește titlul;
 - se stabilesc criteriile elaborării, care vor fi luate în considerare și la evaluare;
 - se construiește, în colectiv, un plan de idei;
 - se elaborează compunerea;
 - se prezintă și se analizează textul elaborat;
 - se efectuează reglări/remedieri, precedate de o evaluare pe criterii stabilite/discutate în colectiv.

La acest tip de text se urmărește, treptat, creșterea ponderii intervențiilor individuale ale elevilor/muncii individuale. Scopul este dezvoltarea competenței de exprimare scrisă.

²⁹ Prezentare sintetică a tipurilor de texte realizată de C.-E. Lăscuș (2011).

- **Texte individuale:** La acest tip de text activitatea de redactare scrisă se realizează pe baza unui plan colectiv sau individual.

În clasa a III-a, elevii elaborează planul cu ajutorul profesorului, astfel:

- se poartă discuțiile pregătitoare legate de subiectul abordat;
- se stabilește planul sub atenta îndrumare a cadrului didactic de la clasă;
- se dezvoltă fiecare idee în parte;
- se conturează compunerea, mai întâi oral, apoi în scris.

Observație: La clasa a IV-a elevii vor lucra mai mult independent, în funcție de cunoștințele, abilitățile și tehnicile de muncă pe care le dețin.

III. Compunerile, care sunt împărțite în patru categorii, și anume:

1. compuneri orale - în clasa pregătitoare și în clasa I;
2. compuneri libere (creatoare) - începând cu clasa a II-a;
3. compuneri - corespondență și cu destinație specială - în clasa a III-a;
4. compuneri gramaticale - în clasa a IV-a;

1. *Compunerile orale* pot fi:

- compuneri pe baza unor picturi, imagini, tablouri, filme documentare, desene animate, benzi desenate, șir de imagini etc.;
- compuneri pe baza unor texte cunoscute;
- compuneri pornind de la proverbe, zicători, ghicitori;
- compuneri având la bază desene personale ale elevilor;
- compuneri pe baza observațiilor, a impresiilor și a imaginației elevilor, dar cu ajutorul profesorului;
- compuneri cu cuvinte/propoziții de sprijin;
- compuneri cu început/sfârșit dat.

2. *Compunerile libere (creatoare)* sunt texte elaborate pe o temă indicată sau la alegere, în care autorul este liber să utilizeze propriile observații asupra lumii înconjurătoare, cunoștințele acumulate prin lecturi și creativitatea sa prin descriere, narațiune și dialog.

3. *Compunerile - corespondență și cu destinație specială* sunt: scrisoarea, felicitarea, e-mailul, mesajele pe aplicații virtuale (sms, messenger, WhatsApp etc.), postările pe bloguri, anunțul publicitar, invitația etc.

4. *Compunerile gramaticale* sunt o formă superioară a exercițiilor gramaticale. Necesită un grad ridicat de participare activă, conștientă și creativitate din partea elevilor. Un

exemplu pentru compunere gramaticală: descrierea unei călătorii în care elevii să utilizeze nume geografice, ca nume de orașe, râuri, lacuri, munți etc. (acestea fiind substantive proprii, dar definiția lor nu se utilizează în clasele din ciclul primar).

IV. Textele uzuale scrise, clasificate după criteriul compunerilor realizate pe baza unor texte literare:

- planul de idei;
- rezumatul;
- povestirea;
- transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers.

V. După modul de expunere predominant textele pot fi:

- texte scrise narative;
- texte scrise de tip descriere/portret;
- texte scrise dialogate;
- texte scrise complexe, acestea incluzând toate modurile de expunere.

VI. În funcție de stilurile funcționale, identificăm texte:

- științifice, în care găsim narațiune/descriere științifică;
- colocviale, de corespondență: biletul, cartea poștală ilustrată, scrisoarea, invitația, mesajul, felicitarea, afișul, mesajele pe aplicații virtuale (sms, messenger, WhatsApp etc.), postările pe bloguri, anunțul publicitar;
- publicistice: interviul;
- artistice, și anume compunerile literare libere, creative, pe diverse/diferite teme, având ca bază imagini, planuri de idei, început/sfârșit dat, imaginația proprie etc.

Acestea sunt doar câteva dintre tipurile de texte scrise. Există multe alte tipuri de texte, cum ar fi jurnalele, memoriile, scrisorile, postările pe rețele de socializare, precum și altele.

3.2. Metode, tehnici, procedee

Metodele, tehnicile și procedeele³⁰ dedicate formării și dezvoltării competenței de producere de mesaje scrise în limba română la elevii de la școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale vor fi alese în funcție de etapa pe care o parcurgem în procesul învățării/însușirii scrierii.

³⁰ Metoda reprezintă o cale de organizare și conducere a activității de învățare în vederea atingerii unor scopuri și obiective. Este un ansamblu organizat de procedee, care conduc la realizarea scopurilor și obiectivelor propuse. (Cerghit, 2006) Conform literaturii de specialitate strategia **didactică** însumează metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele didactice și formele de organizare selectate în vederea realizării obiectivelor propuse.

În perioada **preabecedară** se fac achiziții indispensabile formării și dezvoltării deprinderilor de citit-scris (orientarea spațio-temporală, lateralitatea, coordonarea motorie, schema corporală etc.). Oasele mici și musculatura fină a mâinii sunt în dezvoltare în această perioadă. Dezvoltarea abilităților motorii fine este foarte importantă pentru utilizarea instrumentelor de scris. Coordonarea corespunzătoare dintre ochi și mâini este o condiție pentru învățarea citit-scrisului. Ochiul (coordonat de creier) urmărește și controlează mișcările mâinii și ale degetelor, deplasarea de la stânga la dreapta și dintr-un rând în rândul următor. De asemenea trebuie dezvoltat auzul fonematic: deoarece multe greșeli de scriere sunt determinate de pronunția greșită, se va acorda o atenție sporită corectitudinii pronunției pentru a nu influența negativ ortografia.

În clasa pregătitoare și în clasa I la orele de comunicare în limba română elevii pot citi și copia cuvinte cu sprijinul cadrului didactic în cadrul unor proiecte, mesaje scurte, potrivit prevederilor curriculare (numele propriu, denumirea animalului preferat, denumirea obiectelor din jur, mesaje scurte scrise cu majuscule), conform **metodei globale**³¹.

Pentru a forma o atitudine pozitivă față de studiul limbii române, o metodă de succes este *jocul*. Utilizând jocuri de limbaj elevii vor conștientiza cum funcționează limba română, li se dezvoltă auzul fonematic, pronunția corectă, gândirea independentă, imaginația, spontaneitatea și creativitatea. Jocurile, potrivit manualului „Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a XI-a” (coord. I. Tămăian), pot viza toate palierele limbii:

- jocuri cu sunete – palierul fonetic;
- jocuri cu cuvinte – palierul lexical;
- jocuri cu forma cuvintelor – palierul morfologic;
- jocuri cu enunțurile – palierul sintactic.

În perioada **abecedară** dezvoltarea deprinderilor de citit-scris în limba română se bazează pe achizițiile dobândite în limba maternă (în cazul în care și limba maternă folosește alfabetul latin). La început se reiau literele/sunetele comune, cu pronunție și grafie identică dintre cele două limbi, apoi urmează însușirea literelor/sunetelor specifice limbii române. Unele litere/sunete au grafie identică, dar se pronunță diferit, altele au grafie și pronunție specifică limbii române (literele/sunetele specifice, grupurile de litere).

Metoda de bază folosită în predarea/învățarea literelor/sunetelor specifice limbii române este **metoda fonetică, analitico-sintetică**.³² Activitățile organizate pentru formarea competențelor de

³¹ Elevilor le sunt prezentate cartonașe/etichete cu cuvinte uzuale, pe care se află denumirea obiectelor care îi înconjoară. Când vorbesc despre un obiect anume, le este prezentată eticheta potrivită, în mod repetat, până elevii rețin forma scrisă a cuvântului.

³² fonetic = se scrie după cum se aude

citit-scris vor avea caracter integrat, vor viza în fiecare lecție abilitățile de citire și de scriere. În primul și ultimul pas al metodei fonetice, analitico-sintetice se utilizează un text de interes pentru copii. Etapa de pregătire a activității conține audierea textului. În etapa de învățare propriu-zisă se delimitează o propoziție din textul audiat, propoziția se descompune în cuvinte, cuvintele se descompun în silabe, silabele la rândul lor în sunete. Se exersează rostirea sunetului, recunoașterea lui în alte cuvinte, identificarea poziției sunetului în cuvinte. Se prezintă elevilor litera de tipar, care va fi recunoscută în textul citit și elevii vor citi cuvintele/enunțurile/textul. După aceste exerciții din secvența de citire urmează secvența de scriere. La început se scrie litera separat, apoi se trece la scrierea cuvintelor și a propozițiilor cu litera respectivă. În etapa de reflecție și de evaluare se revine la textul inițial și se poartă discuții cu elevii despre progresul realizat.

Perioada postabecedară este etapa producerii textelor, mesajelor scrise. Se folosesc aceleași strategii ca la limba maternă. Conform manualului „Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a XI-a” (coord. I. Tămăian), activitățile de redactare de mesaje au trei faze:

- etapa de pregătire: exersarea structurilor lexicale, sintactice (cunoștințele lingvistice necesare redactării), planificarea ideilor;
- etapa de redactare: formularea mesajului scris (organizarea ideilor, realizarea și revizuirea textului);
- etapa de reflecție și evaluare: conștientizarea progresului și a dificultăților întâmpinate.

În formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în limba română metoda cea mai des folosită este **exercițiul**. Prin exercițiu elevii vor înțelege noțiunile învățate, se va forma comportamentul lor de redactor (și receptor) al mesajului scris. Folosirea exercițiului va ajuta elevii:

- să formuleze ideile principale ale unui text;
- să povestească conținutul unui text;
- să redacteze diferite texte.

Redactarea textelor este precedată de exerciții pregătitoare, cum ar fi:

a) *copierea*, care poate fi:

- simplă: exersarea așezării textului în pagină, folosirea majusculei la începutul propoziției, utilizarea semnelor de punctuație, folosirea alineatelor etc.;
- selectivă: transcrierea doar a anumitor cuvinte/enunțuri/fragmente din text.

b) *dictarea*: sunt valorificate priceperile și deprinderile de scriere ale elevilor și capacitatea de receptare a mesajului oral. Ea poate fi:

analitico-sintetic = elevul operează cu nivelul lingvistic al limbii: analiză = descompunere, delimitare: text – enunț – cuvânt – silabă – sunet (literă); sinteză = procesul invers: sunet (literă) – silabă – cuvânt – enunț – text

- dictare propriu-zisă pentru evaluarea abilităților de scriere corectă;
 - dictare selectivă, cu scopul verificării capacității de analiză și sinteză;
 - autodictare, menită să verifice capacitatea de memorare a unor texte lirice.
- c) *exerciții de alcătuire de propoziții*;
- d) *exerciții de comparare* a obiectelor, ființelor, fenomenelor etc.

Alte metode de învățare (Guilford, respectiv Dewey apud M. Norel, 2010):

Învățarea prin acțiune (learning by doing) este metoda în care elevul acționează direct, învață prin propria acțiune. Experiențele de învățare trebuie să fie autentice, înțelegând scopul problemei de rezolvat se trezește motivația elevilor pentru exprimarea scrisă. De exemplu: redactarea invitației adresată părinților, pentru a-i invita la serbarea clasei; redactarea afișului unei activități care se va desfășura în școală etc.

Învățarea prin descoperire (learning by discovery) facilitează înțelegerea unor noțiuni și are rol în formarea deprinderilor de redactare de mesaje scrise.

- a) *descoperire inductivă*: de la analiza ideilor la generalizare. De exemplu: Răspundeți la întrebările: *Cine? Cu cine? Când? Unde?* → redactarea introducerii compunerii;
- b) *descoperire deductivă*: de la cazul general la cazul particular. De exemplu: folosirea semnului exclamării pentru a marca o exclamație, un îndemn, o strigare, o poruncă.

Tehnicile de învățare prin cooperare (S. Kagan, 2001) sunt bazate pe interacțiunea, colaborarea membrilor, pe responsabilitățile individuale și pe sprijinul reciproc.

- **Turul galeriei**: Grupul de elevi realizează în scris rezolvarea unei probleme pe o foaie de flip-chart. Un elev din grup rămâne la produsul realizat, ceilalți vizitează „galeria”, adresează întrebări, fac comentarii pe care le și pot consemna (dezvoltă deprinderea de ascultare activă, gândirea critică, promovează învățarea activă).
- **Jurnalul cu dublă intrare** (dezvoltat de T.A. Angelo și P.K. Cross în 1993): După lecturare elevii aleg din textul citit un fragment. Jurnalul este o fișă împărțită în două coloane, în prima coloană descriu fragmentul ales, în a doua coloană comentariile, impresiile referitoare la fragment (participare activă la lecturare, dezvoltarea competenței de receptare a mesajelor scrise, valorificarea experiențelor personale).
- **Interviul**: Elevii își pun reciproc întrebări, notează răspunsurile și prezintă clasei ce au aflat despre partener (dezvoltă deprinderea de ascultare activă, competențele de comunicare și de relaționare).
- **Gândiți, lucrați în perechi, comunicați**: Profesorul adresează o întrebare sau o problemă clasei de elevi. În prima fază elevii se gândesc singuri la rezolvare, apoi discută în perechi. În următoarea fază se formează grupe din câte două perechi. În ultima

fază grupul de elevi ajunge la consens în rezolvarea problemei. Fiecare fază poate fi consemnată și în scris (dezvoltă deprinderea de ascultare activă, competențele de relaționare, gândirea critică).

Folosind **tehnici interactive** profesorul facilitează acumularea de cunoștințe, schimbul de idei și opinii, învățarea prin experiența proprie.

Prin tehnica **Știu-vreau să știu-am învățat** sunt sintetizate cunoștințele elevilor despre o temă dată. Elevii participă activ la actul de învățare, se realizează o corelare dintre cunoștințele existente și cele noi receptate din text.

- **Știu** – Elevii vor nota informațiile deja cunoscute despre tema dată. Ei pot lucra individual, în perechi sau pe grupe.
- **Vreau să știu** – Se identifică întrebările elevilor despre tema abordată. Profesorul dirijează activitatea elevilor.
- **Am învățat** – După citirea textului elevii scriu răspunsurile găsite la întrebările formulate, compară cunoștințele inițiale cu cele dobândite recent.

Profesorul în fiecare etapă a formării și dezvoltării competenței de producere de mesaje scrise în limba română trebuie să folosească cele mai potrivite metode, tehnici, procedee pentru a încuraja și îndruma elevii în exprimarea orală și scrisă.

3.3. Forme de organizare a activităților de învățare

Una din componentele strategiilor didactice în cadrul procesului de învățământ o reprezintă **forma de organizare**. Aceasta are rolul de a asigura un cadru organizatoric potrivit pentru realizarea obiectivelor instructiv-educative legate de competența de producere a mesajului scris în diferite situații de comunicare. Pentru eficientizarea procesului de învățare/însușire este necesară diversificarea formelor de organizare a activității. Lecția/ora de curs reprezintă forma organizatorică de bază, dar concomitent cu aceasta există și alte forme de organizare a procesului instructiv-educativ, în special pe plan extrașcolar/extracurricular: excursiile, vizitele, activitățile de documentare, laboratoarele, activitățile practice etc.

Activitățile din cadrul formelor de organizare pot fi clasificate astfel:

A. După modul de repartizare a sarcinilor:

- frontale: lecția, activitățile în laboratorul școlii, vizita, excursia, spectacolul;
- diferențiate: consultații, întâlniri cu specialiști, concursuri școlare;
- individuale: studiul individual, activități de evaluare, referate, desene.

Aceste trei forme sunt complementare și se pot desfășura concomitent, în funcție de conținutul didactic. Lecția este considerată cea mai importantă, fiind cea mai eficientă formă de organizare a activității de formare a competenței de producere a mesajului scris în diferite situații de comunicare.

B. După **modul de participare:**

- frontale, cu întreaga clasă;
- pe grupe de elevi;
- în perechi;
- individuale.

Pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, ciclul primar, organizarea procesului de învățământ are în vedere îmbinarea optimă, conform obiectivelor urmărite, a formelor principale de activitate.

Activitatea frontală era o formă predominantă de organizare a activității în lecția tradițională. În cadrul acestui tip de activitate profesorul avea „un rol central în sistemul relațiilor ce se stabilesc” (Radu, Ion T., Ezechil, Liliana, „Didactica: teoria instruirii”, 2006). În învățământul modern ponderea acesteia se reduce treptat. În același timp se schimbă și conținutul ei.

În prezent, funcția profesorului este de organizator și îndrumător al activității de învățare pe care o realizează elevul. Astfel, cadrul didactic are mai multe roluri în cadrul activității cu întreaga clasă:

- pregătește activitatea de grup sau individuală, stabilind problemele care trebuie studiate și clarificate, metodele care trebuie folosite și etapele ce trebuie parcurse;
- dezbate împreună cu întregul colectiv al clasei rezultatele activității de grup și individuale;
- formulează concluzii, generalizează unele probleme identificate, apreciind astfel calitatea muncii depuse.

Activitatea frontală presupune relația profesorului cu întreg colectivul clasei, ceea ce înseamnă că se lucrează în același timp cu toți elevii angajați în aceeași activitate. Această formă de organizare asigură manifestarea rolului de conducător al profesorului cu toate consecințele care decurg de aici, fie ele pozitive sau negative.

Avantajul activității frontale constă în faptul că, din punct de vedere organizatoric, se administrează aceleași sarcini de muncă fiecărui membru al colectivului cu care se lucrează, acest lucru însemnând că toți membrii ai grupului/clasei vor lucra concomitent. Conținutul și metodele vor fi subordonate caracteristicilor grupului, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor din clasa/grupa respectivă. În formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise

activitatea frontală este folosită în clasele mici, în cadrul predării literelor mari și mici de mână, respectiv a scrierii silabelor, a cuvintelor și a enunțurilor, prin prezentarea modului de realizare grafică de către cadrul didactic de la clasă. La clasele mai mari, activitatea frontală se utilizează pentru a explica teoretic lucruri relativ simple, care trebuie însușite de toți membrii clasei, cum ar fi modul în care se elaborează o compunere, un afiș, un mesaj etc. În ambele cazuri prezentate este vorba de înțelegerea și însușirea unor algoritmi. La evaluare, constituie un avantaj tendința de orientare pe criterii prestabilite.

Dezavantajele acestei forme de organizare sunt: dificultatea cunoașterii trăsăturilor psihointelectuale particulare ale elevilor; posibilitatea redusă de dezvoltare a aptitudinilor individuale și de motivație; dificultăți de realizare a relațiilor de colaborare între elevii cu posibilități/performance diferite și apariția tendințelor de dezvoltare unitare.

În ultima perioadă accentul cade pe diversificarea strategiilor de abordare a clasei de elevi, conștientizând diferențele dintre indivizi și ținând seama de particularitățile individuale ale educabililor. Instruirea diferențiată are o mare eficiență, date fiind posibilitățile diferite ale elevilor, ritmul de lucru și capacitatea de înțelegere diferite pentru un grup de elevi sau pentru fiecare în parte.

Activitatea pe grupe face posibilă diferențierea sarcinilor de învățare și contribuie la dezvoltarea abilităților de cooperare și comunicare. În ceea ce privește formarea și dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, ciclul primar, putem spune că, în cadrul activității pe grupe, elevii au posibilitatea de a învăța unii de la alții, prin prisma a ceea ce au înțeles unii mai bine, alții mai puțin bine. Acest tip de activitate necesită atenta supraveghere a cadrului didactic de la clasă în ideea prevenirii perpetuării unor greșeli rezultate în urma înțelegerii eronate a unor segmente de conținuturi. Cadrul familial în care are loc fixarea cunoștințelor are un rol diferențiator, deoarece exersarea de acasă diferă de la un copil la altul.

Soluționarea mult mai eficientă a problemelor în condiții de grup, față de rezolvările individuale, a fost demult confirmată de cercetările de psihologie socială. Acest lucru s-a dovedit a fi benefic și în mediul școlar. Modalitățile de valorificare a resurselor de care dispun, atât grupurile de elevi ca întreg, cât și fiecare membru în parte, sunt evidențiate în cadrul activităților pe grupe. Elevii sunt mai activi, iar motivația învățării este stimulată cu ușurință.

În funcție de condițiile materiale și de timp, grupele pot executa concomitent aceeași lucrare sau lucrări diferite, dar care duc la rezolvarea aceleiași probleme, deci ale căror rezultate pot fi corelate și sintetizate.

Grupele pot fi permanente, care se formează pe durata unui interval de timp mai îndelungat, dar se pot forma și grupe specifice pentru fiecare activitate în parte/diferite activități.

O formă a învățării în grup este învățarea prin cooperare. Aceasta constă în organizarea și desfășurarea activității de învățare sau de rezolvare a unor sarcini prin cooperarea și ajutorul reciproc între membrii grupului de elevi. Fiecare membru al grupului are de îndeplinit o sarcină specifică, astfel se reușește implicarea individuală. Acest sistem are ca avantaj constituirea cadrului favorabil al muncii intelectuale, prin:

- activizarea elevilor în procesul învățării;
- schimbul de informații și tehnici de lucru (dialog liber, apărarea punctelor de vedere proprii, respectul opiniei altuia);
- înțelegerea responsabilităților în cadrul grupului.

Învățarea prin cooperare constituie un cadru prielnic pentru stimularea creativității elevilor, pentru socializarea acestora, în scopul formării de priceperi și deprinderi de muncă în echipă și de respectare a disciplinei muncii. Prin activitatea grupului, care vizează rezolvarea unor sarcini și scopuri comune, se formează spiritul de solidaritate și întraajutorare, dorința de cooperare, respectul și stima reciprocă.

Avantajele activității pe grupe:

- activează într-o măsură mai mare;
- stimulează motivația învățării;
- permite valorificarea aptitudinilor și capacităților individuale;
- formează și dezvoltă spiritul de cooperare și deschidere spre interacțiune.

Dezavantaje:

- unii membri ai grupului s-ar putea să nu-și asume sarcinile în egală măsură;
- pregătirea activității poate dura mai mult;
- un membru al grupului poate domina activitatea întregii grupe;
- cadrul didactic nu poate evalua eficient munca fiecărui elev în parte.

Activitatea în perechi reprezintă o formă de organizare în procesul de formare și dezvoltare a competenței de producere de mesaje scrise în limba română, în care doi elevi învață împreună. Această formă de activitate se desfășoară în clasă atunci când se dorește asimilarea, integrarea sau punerea în practică a cunoștințelor, având funcții didactice polivalente. Munca în perechi favorizează autonomia în gândire, gestionarea timpului destinat învățării de către elevii implicați, schimbul de idei și opinii și prezentarea acestora în fața clasei.

Pentru utilizarea cu succes a acestei tehnici de lucru, cadrul didactic stabilește clar sarcinile, etapele, rezultatele așteptate. Fiecare copil este pus în situația de a învăța împreună cu un coleg, de a exersa, apoi trebuie să demonstreze înțelegerea materiei prin aplicarea cunoștințelor însușite.

Avantajele acestei forme de organizare sunt:

- participarea activă a fiecărui elev la activități;
- cooperarea între copii;
- promovarea autonomiei în gândire/învățare;
- promovarea abilităților de vorbire și gândire critică.

Dezavantajele pot fi:

- zgomotul de fond poate fi un factor perturbator;
- dificultăți în alegerea „perechii”;
- unul dintre cei doi elevi poate fi mai activ față de celălalt, astfel rezolvarea sarcinilor poate fi în dezechilibru.

Activitatea individuală, în cadrul formării și dezvoltării competenței de producere de mesaje scrise în limba română, se referă la faptul că, în funcție de particularitățile psihoindividuale, elevii sunt angajați în realizarea unor sarcini de învățare, de preferat diferențiate.

Avantajele acestei forme de organizare:

- responsabilizează fiecare elev față de sarcinile primite;
- dezvoltă originalitatea, capacitatea de concentrare, inițiativa;
- elevii câștigă încredere în propriile forțe;
- profesorul identifică particularitățile individuale ale elevilor;
- posibilitatea adaptării sarcinilor la ritmul și capacitățile fiecărui elev.

Dezavantaje:

- elaborarea fișelor de lucru diferențiate necesită mult timp din partea cadrului didactic;
- evaluarea rezultatului muncii individuale, de asemenea, necesită timp îndelungat;
- feedbackul nu se poate acorda imediat.

Activitățile didactice se pot organiza și în afara sălii de clasă, în cabinete, muzee, biblioteci, ateliere școlare. Acestea oferă posibilități de desfășurare în forme variate: în colectiv, pe echipe, individual, în funcție de specificul activității. În școală se practică cel mai des sistemul mixt, în sensul că activitatea din afara școlii se îmbină cu cea desfășurată în clasă, contribuind la dezvoltarea aptitudinilor și capacităților creatoare în procesul formării și dezvoltării competenței de producere de mesaje scrise în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale, ciclul primar.

Alternativa educațională sunt variante de organizare la nivel școlar, care propun modificări ale unor aspecte legate de formele oficiale de organizare a activității instructiv-educative. Sistemul de învățământ din România, după 1990, a implementat următoarele alternative educaționale:

- **Step by Step:** cea mai des întâlnită alternativă educațională, cu niveluri de învățământ preșcolar, primar și, în unele instituții, la nivel gimnazial, având la bază curriculumul folosit în învățământul tradițional;

- **Waldorf:** cu niveluri de învățământ de la preșcolar până la cel liceal, inclusiv, având la bază un curriculum specific;

- **Montessori, Freinet și Jena-Petersen:** cu niveluri de învățământ preșcolar și primar, având la bază un curriculum specific.

Alternativele educaționale promovează educația integrată a copilului și pledează pentru cultivarea în mod egal a abilităților intelectuale, practice și emoționale.

3.4. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței de redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

3.4.1. Exemple de exerciții de pregătire și formare a competenței de producere 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!
- Colorează cu aceeași culoare imaginile ale căror nume începe cu sunetul *a* !
- Desenează obiectele ale căror nume îl auzi!
- Desenează pe baza dialogului!
- Colorează imaginile ale căror nume începe cu același sunet! Spune ce ai colorat!
- Adevărat sau fals? Colorează cu roșu dacă enunțul este fals, cu verde dacă este adevărat!
- Completează desenele pe baza celor auzite!

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

- Completează desenele unind liniile! Colorează desenul obținut!
- Copiază desenul cât mai exact!

- Copiază desenul în liniatura de alături!
- Unește punctele pentru a obține cuvântul de pe etichetă!
- Copiază cuvântul de pe etichetă!
- Completează șirul început!
- Lipește eticheta la locul potrivit!
- Desenează conform etichetei!
- Scrie-ți numele pe autoportretul realizat!
- Copiază etichetele la locul potrivit, indicat prin imaginile deja etichetate!
- Observă umbra obiectelor, apoi desenează obiectul!
- Privește imaginile, apoi colorează obiectul ascuns în desen!
- Colorează desenele identice cu aceeași culoare!
- Desenează/colorează traseul prin care ursul ajunge cel mai ușor la miere!
- Colorează în rând desenul identic cu primul desen!
- Decorează desenul cu elemente grafice!
- Desenează linia punctată fără a ridica creionul până la sfârșitul rândului!
- Trasează drumul băiatului conducându-l fără a atinge marginile drumului desenat!
- Completează desenul cu jumătatea care lipsește!

3.4.2. Exemple de exerciții de formare a competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada abecedară)

- Continuă rândul de litere!
- Continuă rândul cu cuvântul dat!
- Unește litera mică de mână cu perechea ei, litera mare de mână!
- Scrie litera mare de mână potrivită literei mici date!
- Scrie legat literele date!
- Completează cuvântul cu litera care lipsește!
- Scrie cuvântul care denumește imaginea!
- Scrie cât mai multe cuvinte pe care le poți alcătui cu ajutorul literelor date!
- Transcrie cu litere de mână literele/cuvintele/propozițiile scrise cu litere de tipar!
- Scrie cuvinte care să înceapă/să se termine cu litera dată!
- Scrie silabisit (despărțit în silabe) cuvintele date!
- Scrie cuvântul alcătuit din silabele date!

- Scrie cuvinte care să înceapă/să se termine cu silaba dată!
- Continuă șirul de cuvinte! Următorul cuvânt scris trebuie să înceapă cu ultima literă a cuvântului deja scris/anterior!
- Completează cuvintele cu litera/grupul de litere potrivită/potrivit, alegând dintre cele două litere/grupuri de litere date!
- Transcrie textul dat respectând alineatele!
- Transcrie dialogul dat!
- Completează propozițiile lacunare cu cuvintele date!
- Completează propozițiile lacunare cu cuvinte potrivite!
- Copiază cuvintele/propozițiile în ordinea corespunzătoare întâmplărilor!
- Alcătuieste propoziții din cuvintele date! Scrie propozițiile obținute!
- Scrie cuvântul corespunzător pentru fiecare imagine, alegând dintre cuvintele date!
- Scrie câte o propoziție corespunzătoare pentru fiecare imagine!
- Scrie cuvintele date în ordine alfabetică!
- Copiază doar enunțurile adevărate!
- Corectează enunțurile false! Scrie enunțul obținut!
- Scrie după dictare literele/cuvintele/propozițiile!
- Scrie sub fiecare imagine litera cu care începe/se termină cuvântul reprezentat în imagine!
- Scrie cuvintele găsite în careul de cuvinte!
- Răspunde în scris la întrebările date!
- Copiază numele dintre cuvintele date!
- Scrie cuvinte folosind literele date!
- Care este continuarea propoziției? Copiază propoziția completată cu varianta aleasă!
- Delimitează cuvintele din șir, apoi scrie propoziția obținută!
- Copiază dintre cuvintele date cuvintele pe care le regăsești în imaginea alăturată!
- Scrie răspunsul la întrebări cu ajutorul unui singur cuvânt (răspuns scurt)!
- Care este numele copilului din imagine? Scrie numele obținut prin unirea sunetelor de început a imaginilor prezentate!
- Caută și copiază din text cuvinte care conțin litera/grupul de litere învățată/învățat!
- Copiază la fiecare imagine dată propoziția care îi corespunde!
- Descoperă și scrie cuvintele ascunse în cuvântul dat!
- Scrie câte o propoziție în care fiecare cuvânt să înceapă cu litera propusă!

3.4.3. Exemple de exerciții de formare a competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (utilizate în perioada postabecedară)

- Copiază din text propozițiile care răspund la întrebările date!
- Alcătuieste propoziții diferite despre imagine! La sfârșitul fiecărei propoziții folosește alt semn de punctuație.
- Copiază silabisit textul dat!
- Observă ce se întâmplă dacă se înlocuiește prima literă a cuvântului! Ex. dar-car-par.
Continuă șirul cuvintelor date!
- Alcătuieste trei propoziții despre fiecare imagine!
- Alcătuieste câte o propoziție cu fiecare cuvânt dat!
- Copiază versurile date în ordinea corectă pentru a forma corect prima strofă a poeziei!
- Completează versurile cu cuvintele care lipsesc, conform poeziei!
- Scrie cuvinte care rimează cu cuvintele date!
- Scrie câte cinci exemple la fiecare grupă dată, stabilită în funcție de numărul de silabe pe care le conține cuvântul!
- Continuă șirul de cuvinte! Cuvântul scris trebuie să înceapă cu ultima silabă a cuvântului dat.
- Dezvoltă propozițiile simple date!
- Dezvoltă propozițiile simple date conform întrebărilor!
- Simplifică propoziția dezvoltată!
- Construiește piramida propozițiilor! Dezvoltă propoziția cu câte un cuvânt la fiecare nivel!
- Elimină din textul dat cuvintele care nu afectează înțelegerea textului! Scrie textul obținut în acest fel!
- Scrie propozițiile date completându-le cu semnul de punctuație corespunzător!
- Completează rebusul cu ajutorul imaginilor/descrierilor! Scrie rezolvarea la locul indicat!
- Realizează un rebus al cărui rezolvare să fie cuvântul dat!³³
- Formulează definiții pentru cuvintele din rebus!
- Identifică cuvintele scrise greșit, apoi scrie forma corectă a cuvântului!
- Identifică, prin unire/realizarea corespondenței, care este continuarea proverbelor, apoi scrie proverbele obținute!
- Transcrie invitația/biletul, respectând așezarea în pagină!

³³ Acest exercițiu se recomandă la clasa a IV-a.

- Completează invitația/biletul cu formula de adresare/formula de încheiere/locul desfășurării/semnele de punctuație corespunzătoare!
- Formulează o invitație/un bilet pe tema prezentată!
- Formulează o invitație/un bilet cu ajutorul formulei de adresare/formulei de încheiere/locul desfășurării/semnele de punctuație date!
- Scrie un text format din trei propoziții pe baza imaginii date!
- Cărei situații i se potrivește proverbul/zicătoarea? Asociază proverbul cu situația potrivită.
- Scrie câte o situație căreia i se potrivește proverbul/zicătoarea!
- Scrie un proverb care se potrivește situației descrise!
- Scrie după dictare textul!
- Scrie câte o propoziție cu diferitele sensuri ale cuvintelor date!
- Scrie prin autodictare prima strofă a poeziei memorate!
- Scrie un dialog potrivit pentru situația dată!
- Transcrie în câteva propoziții conținutul dialogului!
- Scrie propoziția potrivită semnelor de punctuație date!
- Scrie mai multe cuvinte care încep cu aceeași silabă!
- Scrie cuvinte care au legătură cu cuvântul dat!
- Formulează întrebări pe baza propoziției, incluzând cuvintele date!
- Realizează un afiș pentru promovarea serbării clasei tale!
- Scrie un fluturaș pentru a comunica rezultatele proiectului realizat!
- Completează textul mesajului cu cuvinte care se potrivesc în text!
- Elaborează instrucțiuni cât mai amuzante pentru folosirea obiectului din imagine!
- Scrie un e-mail adresat învățătoarei tale, prin care o rogi să te ajute în rezolvarea unei teme!
- Scrie o invitație pentru rudele tale prin care îi inviți la ziua ta de naștere!
- Completează plicul cu datele destinatarului și cele ale expeditorului!
- Prezintă în câteva propoziții personajul tău preferat din poveștile citite! Lucrează pe baza planului realizat!
- Prezintă-te în câteva propoziții noului tău prieten prin corespondență! Lucrează pe baza planului realizat!
- Realizați, în cadrul grupului, pe o coală mare de hârtie, „Bursa poveștilor citite”!
- Prezintă cartea ta preferată ținând cont de cerințele stabilite!
- Realizați benzi desenate care conțin și scurte texte, pe tema dată!
- Scrie câte un text la fiecare imagine a benzilor desenate!

- Scrie un text pentru a face reclamă la produsul din imagine! Îl poți formula și cu ajutorul unor versuri!
- Completează versurile strofei cu cuvinte care rimează!
- Transcrie versurile date într-un mod cât mai haios! Poți schimba oricare dintre cuvinte!
- Formulează un alt titlu potrivit textului!
- Scrie un alt sfârșit pentru întâmplarea citită!
- Completează salutul cu numele personajului căruia îi este adresat!
- Copiază varianta corectă a cuvântului/a propoziției dintre variantele oferite!
- Completează dialogul lacunar!
- Deschide și încheie conversația dată!
- Întreține dialogul început și încheiat cu patru replici potrivite!
- Scrie cuvinte care răspund la întrebarea dată!
- Transformă dialogul dat în așa fel încât să corespundă imaginii alăturate!
- Scrie-ți părerea personală despre personajul principal! Argumentează pe baza întâmplărilor din text!
- Continuă în mai multe feluri propozițiile începute!
- Scrie cât mai multe cuvinte pe baza imaginii date!
- Scrie cuvinte cu sens asemănător/opus pentru cuvintele date!
- Scrie grupat propozițiile celor două texte amestecate!
- Scrie o propoziție care face legătura între cele două propoziții date! Te ajută șirul de imagini!
- Povestește întâmplarea formulând câte o propoziție pentru fiecare imagine a șirului de imagini!
- Scrie care este pentru tine învățătura desprinsă din text!
- Potrivește imaginea cu propoziția corespunzătoare pentru a afla șirul întâmplării!
- Grupează prin copiere propozițiile date conform structurii unei compuneri!
- Copiază textul dat marcând părțile unei compuneri prin alienate noi!
- Scrie o poveste dezvoltând propozițiile simple date în textul dat!
- Scrie o introducere pentru textul dat!
- Scrie introducere și încheiere pentru cuprinsul dat!
- Realizează descrierea obiectului/animalului/persoanei răspunzând la întrebările date!
- Reformulează textul înlocuind cuvintele care se repetă!
- Scrie câte o idee scurtă în care să formulezi ce ai aflat din alineatul respectiv!
- Completează planul de idei cu momentele care lipsesc!

- Realizează planul de idei al textului!
- Scrie rezumatul textului! Folosește planul de idei deja realizat!
- Realizează harta textului!
- Realizează o felicitare pentru ziua de naștere a colegului tău de bancă! Scrie și textul felicitării!
- Scrie un articol de aproximativ 80 de cuvinte pentru a participa la concursul organizat de revista școlii! Orientează-te după imaginile de mai jos!
- Realizează o compunere care să includă următoarele cuvinte: sanie, zăpadă, ger, derdeluș, căciulă, alunecă, se bucură.
- Realizați o compunere pe baza unui șir de întrebări!
- Realizează o compunere dezvoltând planul de idei!
- Realizați o compunere după proverbul dat, folosind planul de idei!

3.5. Secvențe de scenarii de învățare

Secvența 1: Pregătirea și realizarea unui plan de idei

I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a III-a
4. Unitatea de învățare: Prietenii păsărilor
5. Conținutul tematic:

Textul literar narativ: „Cuibul cu păsărele” după Cezar Petrescu³⁴ -realizarea planului de idei

II. Competența generală vizată:

4. Redactarea de mesaje în diverse situații 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;
- 4.1 Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării;
- 4.4. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei.

IV. Sarcini didactice:

³⁴ Text preluat din manualul de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a III-a, *Karp Ágnes, Makai Emese-Márta* – Editura Didactică și Pedagogică, 2018

Elevii să știe/să fie capabili:

- să formuleze o descriere pe baza textului;
 - să compare două imagini;
 - să analizeze diferite tipuri de comportament;
 - să asocieze obiecte cu însușirile lor;
 - să formuleze opinii în legătură cu diferite tipuri de comportament;
 - să-și argumenteze opiniile;
 - să alcătuiască dialoguri;
 - să participe la activități de producere a mesajelor scrise;
 - să formuleze ideile principale ale unui fragment din text;
 - să ordoneze într-o succesiune logică ideile obținute.
- **Activitate premergătoare:** Studierea textului literar narativ „Cuibul cu păsărele” după Cezar Petrescu

Cuibul cu păsărele

după Cezar Petrescu

Eram în luncă, astă-primăvară. Gheorghită a dat crenguțele la o parte și mi-a arătat:

- Aici e cuibul.

M-am înălțat să privesc. Cuibul era mic. Pe dinafară era zidit din paie și crenguțe subțiri, prinse între ramuri de copac. Pe dinăuntru era căptușit cu puf fin, iar în cuib, patru ouă albastre, cât patru bomboane. Am vrut să le ating. Gheorghită m-a oprit.

- Lasă-le, te rog. Au coaja atât de subțire, încât e destul să le atingi, că se și sparg. Ar fi păcat. Mai bine venim peste două-trei săptămâni să vedem puii.

În jurul nostru, o păsărică zbura speriată. Poate se temea să nu-i stricăm cuibul.

- Vezi tu? mi-a spus Gheorghită. Dacă ne-am atinge de cuib, pasărea l-ar părăsi și ar face alt cuib, mai sus, în altă parte, unde să nu-l ajungă nimeni.

Am plecat. Păsărica a coborât îndată, să se așeze în cuib și să clocească. După o lună, m-am dus din nou cu Gheorghită în luncă. În locul celor patru oușoare, se aflau patru pui de păsărică.

- Peste două săptămâni să-i vezi! a spus Gheorghită. Cât de drăgălași vor fi!

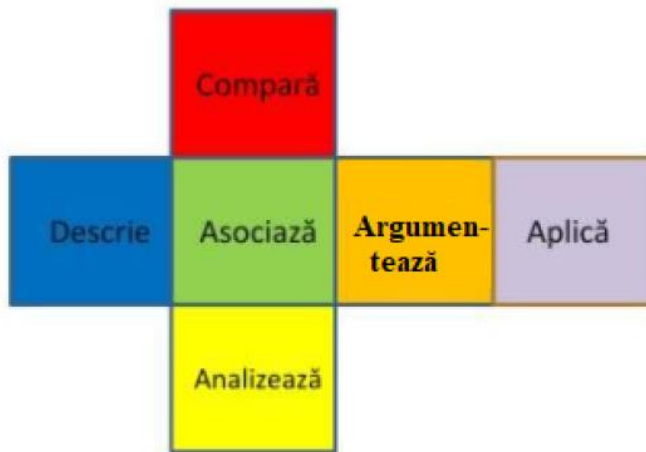
Pasărea zbura în jurul nostru. Pe urmă s-a așezat pe marginea cuibului, cu fața spre noi și cu aripioarele întinse, gata să-și apere copiii.

- Fii fără grijă, am spus noi. Nimeni nu-ți vrea răul. Am venit numai să-ți vedem cuibușorul tău minunat și puii tăi drăgălași.

Pasărea parcă a înțeles cuvintele noastre. Și-a strâns aripile. A văzut că nu avem gânduri rele.

Activitatea nr. 1: Cubul - activitate în 6 echipe

Elevii vor fi împărțiți în 6 echipe egale. Fiecare echipă va arunca cu cubul care are 6 laturi de culori diferite. Fiecare echipă trebuie să arunce cu cubul până va obține o latură care încă nu a fost adjudecată de către altă echipă. Vor primi sarcinile aferente culorii primite și se va stabili timpul de lucru. Sarcinile vor fi scrise pe coli de hârtie de culoarea corespunzătoare laturii.



Echipa 1: Descrie

Descrieți în trei propoziții lunca vizitată de copiii!

Echipa 2: Compară

Comparați cele două imagini ale cuibului, în funcție de cele două vizite!

Echipa 3: Analizează

Analizați comportamentul păsării ca mamă!

Echipa 4: Asociază

Asociați însușirile cu obiectul cărui i se potrivesc!

albastru

pufos

mic

ou

cuib

căptușit

fragil

zidit

Echipa 5: Argumentează

După părerea voastră, copiii au procedat corect atunci când nu au atins ouăle păsării? De ce?

Echipa 6: Aplică

Scrieți un dialog între copii și pasăre!

După expirarea timpului de lucru fiecare echipă va prezenta materialul realizat, apoi materialele vor fi expuse în clasă în locuri vizibile. Se vor corecta eventualele greșeli, dacă este cazul.

Activitatea nr. 2: Formularea ideilor principale- activitate în 6 echipe

Fiecare echipă va primi câte un fragment din textul studiat, iar sarcina lor va fi aceea de a formula câte o propoziție care să rezume fragmentul citit.

După formularea propozițiilor, în ordine aleatorie, fiecare echipă va citi cu voce tare fragmentul și va scrie pe tablă propoziția formulată ca idee. Dacă este cazul, acestea vor fi corectate.

Exemplu de împărțire a textului în fragmente/idei formulate pe baza acestora:

Fragmentul 1:

Eram în luncă, astă-primăvară. Gheorghită a dat crenguțele la o parte și mi-a arătat:

- Aici e cuibul.

Idee formulată: Primăvara băieții au văzut în luncă un cuib de păsărele.

Fragmentul 2:

M-am înălțat să privesc. Cuibul era mic. Pe dinafară era zidit din paie și crenguțe subțiri, prinse între ramuri de copac. Pe dinăuntru era căptușit cu puf fin, iar în cuib, patru ouă albastre, cât patru bomboane. Am vrut să le ating. Gheorghită m-a oprit.

Idee formulată: În cuib erau patru ouă.

Fragmentul 3:

- Lasă-le, te rog. Au coaja atât de subțire, încât e destul să le atingi, că se și sparg. Ar fi păcat. Mai bine venim peste două-trei săptămâni să vedem puii.

În jurul nostru, o păsărică zbura speriată. Poate se temea să nu-i stricăm cuibul.

- Vezi tu? mi-a spus Gheorghită. Dacă ne-am atinge de cuib, pasărea l-ar părăsi și ar face alt cuib, mai sus, în altă parte, unde să nu-l ajungă nimeni.

Idee formulată: Pasărea se temea să nu-i fie distrus cuibul.

Fragmentul 4:

Am plecat. Păsărica a coborât îndată, să se așeze în cuib și să clocească. După o lună, m-am dus din nou cu Gheorghită în luncă. În locul celor patru oușoare, se aflau patru pui de păsărică.

- Peste două săptămâni să-i vezi! a spus Gheorghită. Cât de drăgălași vor fi!

Idee formulată: După o lună au găsit patru puișori.

Fragmentul 5:

Pasărea zbura în jurul nostru. Pe urmă s-a așezat pe marginea cuibului, cu fața spre noi și cu aripioarele întinse, gata să-și apere copiii.

- Fii fără grijă, am spus noi. Nimeni nu-ți vrea răul. Am venit numai să-ți vedem cuibușorul tău minunat și puii tăi drăgălași.

Idee formulată: Pasărea își apăra puii.

Fragmentul 6:

Pasărea parcă a înțeles cuvintele noastre. Și-a strâns aripile. A văzut că nu avem gânduri rele.

Idee formulată: Pasărea a înțeles că băieții nu aveau gânduri rele.

Activitatea nr. 3: Aranjarea enunțurilor în ordinea întâmplărilor/stabilirea planului de idei

După recitirea enunțurilor obținute se va trece la așezarea în ordine corectă a acestora prin activitate frontală. Elevii vor scrie în ordinea corespunzătoare în caiete ideile obținute:

Plan de idei

Primăvara băieții au văzut în luncă un cuib de păsărele.

În cuib erau patru ouă.

Pasărea se temea să nu-i fie distrus cuibul.

După o lună au găsit patru puișori.

Pasărea își apăra puii.

Pasărea a înțeles că băieții nu aveau gânduri rele.

Secvența 2: Texte funcționale – Scrisoarea

I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a
4. Conținutul tematic: Texte funcționale-Scrisoarea

II. Competența generală vizată:

4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

III. Competențe specifice vizate:

- 3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare;
- 4.2. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital;
- 4.5. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei.

IV. Sarcini didactice:

Elevii să știe/să fie capabili:

- să identifice elementele comune a două scrisori;
- să identifice părțile unei scrisori;
- să facă corespondența dintre părțile scrisorilor și fragmentele date;
- să completeze textul lacunar;

- să redacteze scrisoarea conform modelului;
- să scrie o scrisoare pentru cel mai bun prieten;
- să facă aprecieri asupra scrisorilor colegilor.

Activitatea nr. 1: Părțile componente ale unei scrisori - stabilirea elementelor comune

Pe tablă sau pe coli de hârtie apar două scrisori în același timp. Elevii vor fi împărțiți în patru grupuri, pentru a identifica cât mai multe elemente comune ale părților unei scrisori într-un interval de timp prestabilit. Pe o coală vor nota elementele comune ale celor două scrisori. Se va atrage atenția elevilor să urmărească formatarea scrisorii, dar și aspectele de conținut.

- **Stabiliți elementele comune ale celor două scrisori!**

Deva, 20 iulie 2022 Dragă mamă, Ieri dimineață am ajuns cu bine în tabără. Nu trebuie să-ți faci griji pentru mine, totul este în regulă. Am trei colegi de cameră, unul dintre ei este prietenul meu, Radu. Mâncarea este gustoasă, primim chiar și desert. Ieri am avut multe activități, toată ziua am fost ocupați. Seara am adormit repede, pentru că am fost foarte obosit. Sper să fie plăcut până la final. Te îmbrățișez cu dor! Cu drag, Alin	Cluj-Napoca, 21 august 2022 Dragă Daniel, Am simțit că trebuie să îți scriu neapărat. Ajungând acasă din tabără, am avut parte de o bucurie mare, pentru că am primit o veste foarte bună. Vestea este că am câștigat un loc pentru anul următor în tabăra unde ne-am întâlnit. Se pare că nu am învățat degeaba pentru concurs. Sper că vei fi și tu acolo, să ne continuăm aventurile din acest an. Te îmbrățișez! Cu prietenie, Alin
--	--

După parcurgerea scrisorilor și notarea elementelor indicate în prealabil, câte un reprezentant din fiecare grupă va împărtăși informațiile cu ceilalți membri ai clasei. Se vor stabili elementele comune ale scrisorilor, apoi se vor trece pe tablă și în caietele elevilor:

Locul, ziua, luna, anul

Formula de adresare,

Introducere

Cuprins

Încheiere

Formula de încheiere

Semnătura expeditorului

Activitatea nr. 2: Identificarea elementelor modelului schematic

Elevii vor primi câte o fișă de lucru pe care vor fi trecute elementele modelului schematic, acestea fiind numerotate. Mai jos vor apărea părțile amestecate ale unei scrisori, pe fragmente. Elevii vor numerota fragmentele în funcție de numerotarea care corespunde părților scrisorii.

- **Numerotați fragmentele scrisorii în funcție de numerotarea părților unei scrisorii!**

Locul, ziua, luna, anul (1)
Formula de adresare (2)
Introducere (3)
Cuprins (4)
Încheiere (5)
Formula de încheiere (6)
Semnătura expeditorului (7)

Sper să ne întâlnim peste puțin timp.

După ce anul trecut m-ai atenționat să fiu ascultătoare, am încercat tot anul să te ascult. Mi-am ajutat părinții și bunicii. La învățătură m-am descurcat bine. Nu m-am certat cu sora mea. Cred că merit să îmi aduci telefonul pe care mi-l doresc. O să țin cont de sfaturile tale și pe viitor.

București, 22 noiembrie 2022

Dragă Moșule,

Cu drag,
Monica

Te aștept cu nerăbdare!

Deja sunt foarte nerăbdătoare să ajungi la mine și în acest an.

După numerotarea fragmentelor se va citi cu voce tare scrisoarea conform ordinii stabilite, apoi scrisoarea obținută se trece în caiete:

București, 22 noiembrie 2022

Dragă Moșule,

Deja sunt foarte nerăbdătoare să ajungi la mine și în acest an.

După ce anul trecut m-ai atenționat să fiu ascultătoare, am încercat tot anul să te ascult.

Mi-am ajutat părinții și bunicii. La învățătură m-am descurcat bine. Nu m-am certat cu sora mea.

Cred că merit să îmi aduci telefonul pe care mi-l doresc. O să țin cont de sfaturile tale și pe viitor.

Sper să ne întâlnim peste puțin timp.

Te aștept cu nerăbdare!

Cu drag,

Monica

Activitatea nr. 3: Completarea textului lacunar

- **Completați textul lacunar!**

Dragă bunicule și bunică,

Sper că sunteți bine, sănătoși, pentru că mi-e tare dor de voi!

Abia aștept să ajung în sat, sper ca până atunci să se coacă șide pe pomul din spatele casei. Sper să fie la fel de gustoase fructele, ca cele de anul trecut. Mai sunt două până le voi gusta. Mi-e dor și degustoase pe care le coace bunica.

Aștept cu nerăbdare....., cu speranța că ne vom întâlni cât de repede.

Vă îmbrățișez!

Cu dor,

.....

Activitatea nr. 4: Redactarea unei scrisori - muncă individuală

Elevii vor compune o scrisoare către cel mai bun prieten, ținând cont de structura prestabilită a unei scrisori. La final, se vor citi câteva scrisori în fața clasei, iar colegii le vor analiza, dacă s-a ținut cont de modelul schematic.

- **Scrieți o scrisoare adresată celui mai bun prieten al vostru!**

Secvența 3: Pregătirea și realizarea descrierii unei persoane

I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare

2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a
4. Conținutul tematic: Descrierea unei persoane

II. Competența generală vizată:

4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

III. Competențe specifice vizate:

- 4.2. Redactarea unei scurte descrieri de tip portret pe baza unor întrebări de sprijin;
- 4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate;
- 4.4. Manifestarea interesului pentru redactarea de texte informative și funcționale.

IV. Sarcini didactice:

Elevii să știe/să fie capabili:

- să facă diferența între trăsăturile fizice și cele sufletești;
- să identifice trăsăturile potrivite situației;
- să completeze textul lacunar cu cuvintele potrivite oferite ca sprijin;
- să recunoască părțile unei compuneri;
- să răspundă corect la întrebări;
- să decidă corect care trăsătură unde se potrivește;
- să scrie propozițiile obținute pe baza întrebărilor sub forma unei compuneri.

Activitatea nr. 1:

- **Grupează următoarele trăsături:**

înalt, deștept, blond, curajos, blând, slab, pofcios, sânguincios, elegant, sensibil.

trăsături fizice (se pot vedea)	trăsături sufletești (se pot constata)

Activitatea nr. 2:

- **Completați textul lacunar utilizând cuvinte dintre cele oferite ca sprijin!**

Trăsături fizice:

<i>ochii</i>	mari, mici, albaștri, căprui, verzi, strălucitori, jucăuși
<i>părul</i>	lung, scurt, de lungime medie, drept, ondulat, creț, blond, negru, castaniu, șaten, roșcat, gri, cărunț
<i>pielea</i>	albă, măslinie, bronzată, neagră, fină, delicată, ridată
<i>fața</i>	rotundă, prelungă, ovală, îmbujorată
<i>buzele</i>	subțiri, groase, roșii
<i>statura</i>	înalt, scund, potrivit, slab, gras
<i>glasul</i>	plăcut, melodios, subțire, gros, răgușit

Trăsături sufletești:

curajos	fricos
sever	blând
harnic	leneș

zgârcit	darnic
prietenos	neprietenos
atent	neatent
milos	nemilos
cinstit	necinstit
cunoscut	necunoscut
sincer	mincinos
cuminte	neascultător
respectuos	obraznic

Moș Nicolae este un personaj pe care îl îndrăgește toată lumea.

El este Are ochii Părul lui este, la fel și barba. Are fața Când vorbește, glasul lui pare..... .

Ne vizitează în fiecare an, ne aduce daruri multe, deci este foarte cu noi. Îi plac copiii, și Ne îndeamnă să ne comportăm bine, să fim Tot timpul este la faptele noastre. Atunci când ne întâlnim cu el, ne spune dacă ne-am comportat bine sau nu.

Venirea lui este foarte așteptată, o adevărată sărbătoare.

Activitatea nr. 3:

- **Încercuiți în textul obținut fragmentul care prezintă:** trăsăturile fizice - cu roșu
trăsăturile sufletești - cu verde
- **Stabiliți care sunt părțile compunerii în cazul textului de la activitatea nr. 2!**

Activitatea nr. 4:

- **Stabiliți împreună cu colegii voștri care este structura unei descrieri! Treceți în tabel lângă fiecare idee locul pe care îl poate ocupa în următoarea structură:**

Introducere- **I**

Cuprins - trăsături fizice – **C. f.**

- trăsături sufletești – **C. s.**

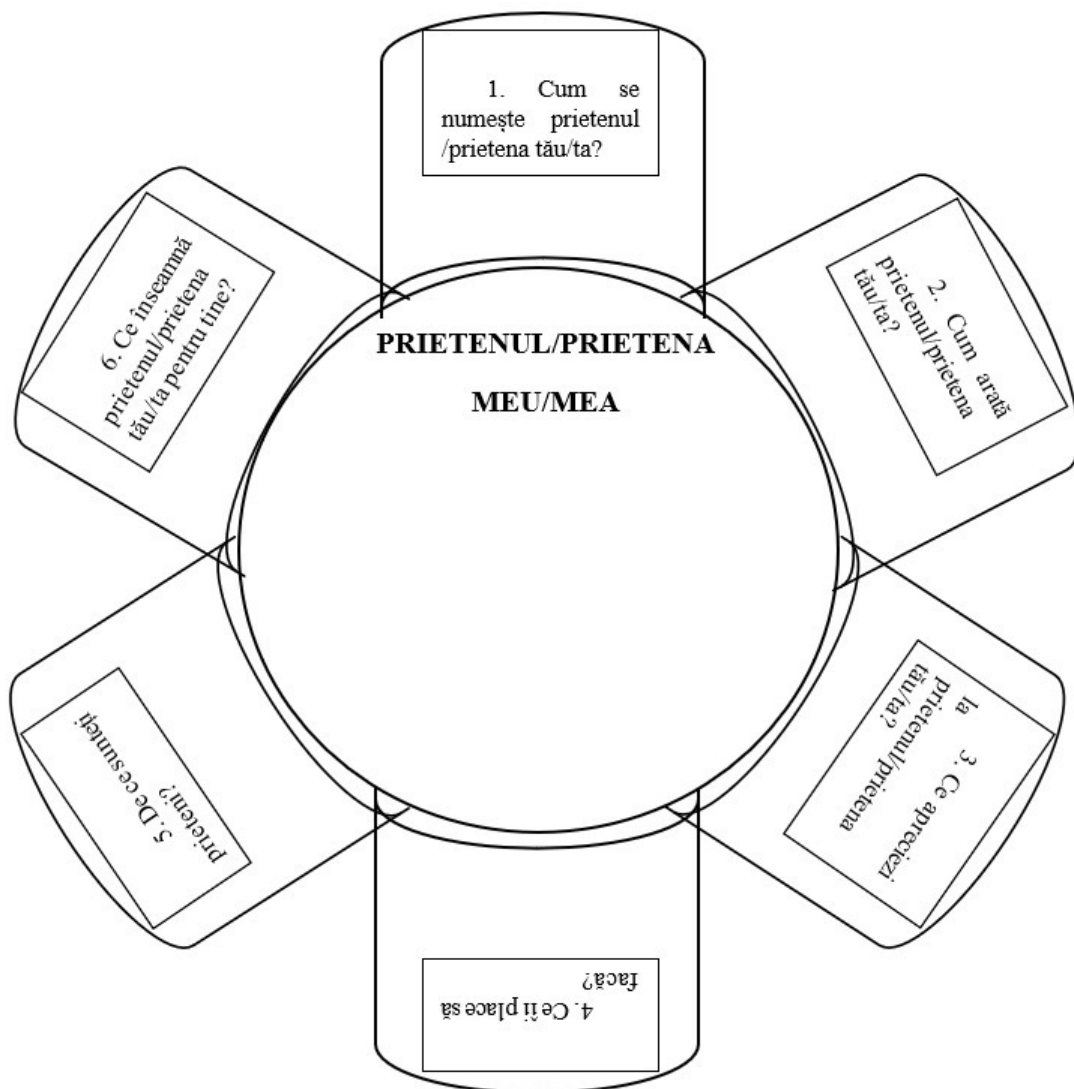
Încheiere- **Î**

- felul în care se îmbracă	
- cum îi sunt ochii	
- care este culoarea preferată	

- ce apreciați cel mai mult la acea persoană	
- cum îi este gura	
- cum se comportă de obicei	
- ce face în timpul liber	
- unde ai cunoscut acea persoană	
- cum îi este părul	
- cum îi este statura	
- cum se îmbracă	

Activitatea nr. 5:

- Răspundeți la întrebările referitoare la cel mai bun prieten pe care îl aveți!



Activitatea nr. 6:

- Scrie propozițiile obținute sub forma unei compuneri!

Secvența nr. 4: Grupurile de litere „ce, ci, ge, gi” (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: Sunetele și literele: ș, Ș, ț, Ț, î, Î, â, Â, k, K. Grupurile de litere: ce, Ce, ci, Ci, ge, Ge, gi, Gi
5. Conținutul tematic: Grupurile de litere „ce, ci, ge, gi”
6. Tipul lecției: consolidare de cunoștințe

II. Competența generală: producerea de mesaje scrise în limba română

III. Competențe specifice:

- 4.1. Redactarea de mesaje scrise simple cu respectarea unor convenții de bază

IV. Sarcini didactice:

- să identifice sunetele și grupurile de litere ce, ci, ge, gi în cuvinte date, să precizeze poziția pe care acestea o ocupă în cadrul cuvântului;
- să ordoneze silabe pentru a forma un cuvânt, respectiv cuvinte pentru a forma o propoziție;
- să participe în mod activ și productiv în activitățile de rezolvare a sarcinilor, individual și pe grupe.

V. Abilități vizate:

- identificarea poziției grupurilor de litere în cuvânt;
- ordonarea logică a silabelor pentru a forma un cuvânt;
- formarea pluralului incluzând grupurile de litere învățate.

Activitatea nr. 1:

Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor
<ul style="list-style-type: none">📖 prezintă elevilor o planșă „Steluța năzdrăvană” (ANEXA 1);📖 dirijează discuția pe marginea planșei, urmărind ca elevii să identifice elementele componente ale acesteia;📖 invită câte un elev să scrie în dreptul steluțelor grupurile de litere învățate, cerându-le să precizeze poziția pe care o ocupă acestea în cuvântul exemplificat.	<ul style="list-style-type: none">😊 enumeră elementele componente ale acesteia: o stea mare cu imagini și 6 steluțe mici;😊 identifică elementul comun imaginilor (cuvintele care le denumesc conțin un grup de litere învățat);😊 numesc grupurile de litere și indică poziția pe care acestea o ocupă în cadrul cuvântului (inițială/ mediană/ finală).

ANEXA 2



Fișă de lucru

Silabele s-au amestecat. Ajută-le să-și găsească locul.



36

Activitatea nr. 3:

Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor
 „Eu spun una, tu spui mai multe”: nucă- ac- deget- creangă-	 rezolvă sarcina din fișa de lucru

³⁶ Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://creazilla.com/>

ANEXA 3

„Eu spun una, tu spui mai multe!”

nucă-

.....

.....

ac-

.....

.....

deget-

.....

.....

creangă

.....

.....

copac-

.....

.....

melc-

.....

.....

minge-

.....




.....

covrig-

.....

.....

Activitatea nr. 4:

Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor
 prezintă o planșă cu Elefantul Cici (Anexa 4)  cere elevilor să ordoneze corect literele care formează numele elefantului, apoi invită elevii la intonarea cântecului „Elefantul Cici”	 ordonează literele care alcătuiesc numele elefantului, scriu numele elefantului pe liniatură, apoi intonează melodia




ANEXA 4

c i C i



37

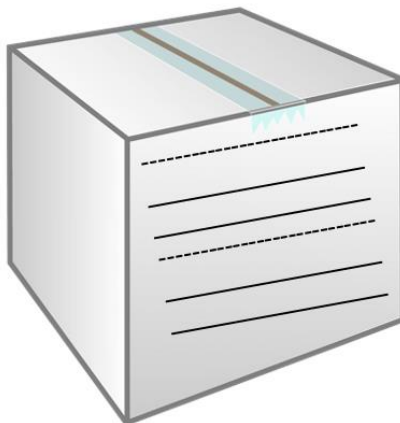
Activitatea nr. 5

Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor
<p> împarte fișe pe care este desenată o cutie (ANEXA 5).</p> <p> cere elevilor să scrie în cutie, cuvinte cu grupurile de litere învățate</p>	<p> scriu în interiorul cutiei cuvinte care conțin grupurile de litere învățate</p>

³⁷ Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://creazilla.com/>

ANEXA 5

Scrie în cutie 3 cuvinte care conțin grupul de litere **ce** și trei cuvinte care conțin grupul de litere **ge**.



38

Secvența 5: Compunere cu început dat (relatarea unei întâmplări)

I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a
4. Conținutul tematic: Relatarea unei întâmplări
5. Tipul lecției: formare de priceperi și deprinderi

II. Competența generală: producerea de mesaje scrise în limba română

III. Competențe specifice:

- 4.1. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării;
- 4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate;
- 4.4. Manifestarea interesului pentru redactarea de texte informative și funcționale.

IV. Sarcini didactice:

- să respecte părțile compunerii;
- să folosească corect dialogul;
- să expună coerent și clar enunțurile;
- să respecte ordinea ideilor.

V. Abilități vizate:

- respectarea părților unei compuneri;
- respectarea succesiunii narative;

³⁸ Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://creazilla.com/>

- autoevaluarea și autocorectarea.

Activitatea nr. 1: Exercițiu de recunoaștere

Se citește următorul fragment:

Într-o dimineață, mama a pus într-un coșuleț un cozonac și o sticlă cu vin și a trimis-o pe fetiță la bunicuța ei, care era bolnavă.

- Și, te rog, nu uita: nu sta de vorbă cu necunoscuții și nu te îndepărta de drum, a sfătuit-o mama la plecare. Copila însă a uitat repede sfaturile mamei.

S-a gândit să-i ducă bunicii niște flori, așa că s-a îndepărtat de drum ca să culeagă câteva...

Elevii vor recunoaște fragmentul din povestea „Scufița roșie”, de Frații Grimm.

Activitatea nr. 2: Exerciții premergătoare

a) Așezați în ordine corespunzătoare cuvintele date pentru a forma o propoziție:

- albastră, strălucește, pe, bolta, soarele, puternic;
- repede, casa, mergea, spre, fetița, bunicii.

Răspuns: Pe bolta albastră strălucește soarele puternic.

Fetița mergea repede spre casa bunicii.

b) Dezvoltați propoziția cu ajutorul întrebărilor:

Vântul suflă.

Întrebare: *Cum suflă vântul?*

Răspuns: Vântul suflă puternic.

Întrebare: *Care vânt suflă puternic?*

Răspuns: Vântul rece suflă puternic.

Activitatea nr. 3: Conversația premergătoare

Se citește, în șoaptă, de către elevi, introducerea compunerii:

„Sorin și Ana și-au terminat lecțiile. Se gândesc ce să facă.

- Ce-ar fi să mergem la bunica? întrebă Sorin.”

Se citește cu voce tare introducerea.

Cadrul didactic le cere elevilor să se gândească ce ar putea scrie în continuare.

De exemplu:

- a) *„Ana este de acord. Se duc la bunica. Ea este bolnavă. Copiii fac treabă prin curte. Bunica e tare mulțumită de ei. Părinții îi laudă.”*
- b) *„Pleacă spre bunica. Pe drum se gândesc să meargă la grădina zoologică. Întârzie la întoarcerea spre casă. Părinții sunt îngrijorați și îi ceartă când ajung acasă.”*

Se discută oral:

a) În situația în care copiii se duc la bunica.

b) În cazul în care copiii se îndepărtează de drum.

Activitatea nr. 4: Redactarea compunerii

Elevii redactează compunerea cu început dat. Cadrul didactic le recomandă să folosească dialogul și să respecte alineatele, urmărește modul de scriere al elevilor. După autocontrol, se citesc 2-3 compuneri.

Activitatea nr. 5: Evaluarea

Se fac aprecieri în ceea ce privește conținutul, logica și aspectul lucrării.

Se aduc în discuție greșelile tipice de scriere.

Elevii își autocorectează greșelile, pregătesc lucrarea pentru a fi transcrisă.

FIȘĂ DE EVALUARE

NUMELE ELEVULUI

Nr.crt.	CRITERII DE SUCCES	DA	NU
1.	Respectă tema compunerii, cerința propusă		
2.	Alcătuiește planul compunerii cu ajutor		
3.	Alcătuiește propoziții dezvoltate, folosind expresii frumoase sau după caz, are în vedere cerințele date		
4.	Respectă părțile textului: introducere, cuprins, încheiere		
5.	Expune clar fiecare gând		
6.	Evită repetările de cuvinte		
7.	Respectă ordinea ideilor		
8.	Respectă numărul de enunțuri propus		
9.	Respectă regulile de scriere și de punctuație		
10.	Aranjează corespunzător în pagină compunerea		

Secvența 6: Scrierea unui text funcțional. Biletul

I. Date generale:

- 1. Aria curriculară:** Limbă și comunicare
- 2. Disciplina:** Limba și literatura română
- 3. Clasa:** a III-a
- 4. Unitatea de învățare:** „Toamna”; subunitatea „Poveste de toamnă”
- 5. Conținutul tematic:** Biletul
- 6. Tipul lecției:** dobândire de noi cunoștințe

II. Competența generală: producerea de mesaje scrise în limba română

III. Competențe specifice:

- 4.1. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual și verbal, adaptate destinației și scopului comunicării;
- 4.3. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe, de ortografie și de punctuație în enunțurile/mesajele redactate;
- 4.4. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei.

IV. Sarcini didactice:

- să descopere elementele specifice unui bilet (data, formula de adresare, conținutul, semnătura);
- să alcătuiască un bilet, respectând structura acestuia;
- să redacteze fără ajutor un bilet adresat unui coleg;
- să extragă dintr-un text doar informațiile esențiale redactării unui bilet;
- să participe activ la rezolvarea cerințelor;
- să utilizeze corespunzător instrumentele de lucru;
- să manifeste disponibilitate în gruparea pe sarcini de lucru.

V. Abilități vizate:

- identificarea elementelor specifice unui bilet;
- ordonarea logică a elementelor unui bilet, respectând structura acestuia;
- redactarea fără ajutor a unui bilet adresat unui coleg.

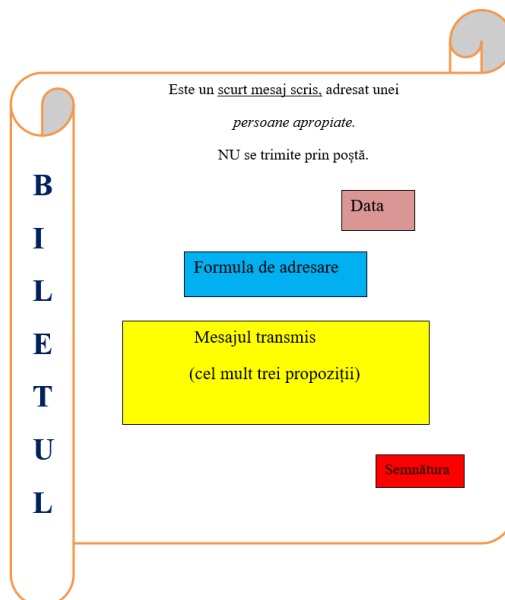
Activitatea nr. 1:

Cadrul didactic invită elevii la observarea biletului prezentat pe planșă și discută despre informațiile pe care copiii le dețin deja despre bilet.



Sarcini de realizat:

- se analizează planșa despre bilet;
- se observă părțile componente ale biletului precum și felul în care ele sunt așezate în pagină;
- se notează în caiet câteva noțiuni teoretice despre bilet;
- se atrage atenția asupra faptului că biletul nu se adresează oricui, ci doar persoanelor apropiate și nu se trimite prin poștă.



Elemente de reținut:

1. Biletul este un mesaj scris.
2. Un bilet poate fi adresat doar unei persoane apropiate.
3. Biletul nu se trimite prin poștă.

Activitatea nr. 2:

Fiecare elev primește o fișă pe care sunt scrise niște enunțuri referitoare la bilet.

Sarcina de realizat:

Elevii vor scrie lângă enunțurile adevărate litera A, iar lângă cele false litera F, apoi vor transforma enunțurile false în enunțuri adevărate.

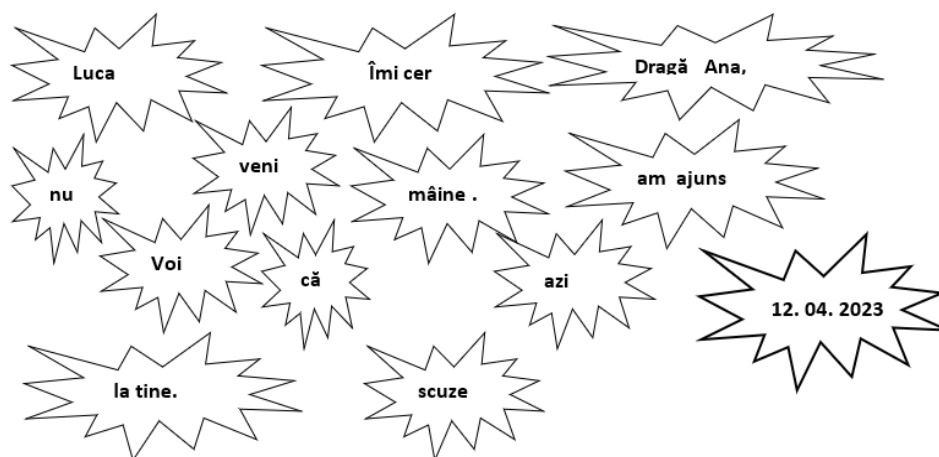
Exemplu:

1. Biletul este un mesaj lung.
2. Biletul este adresat unei persoane necunoscute.
3. Biletul nu se transmite prin poștă.
4. Data se scrie jos, în partea dreaptă.

Activitatea nr. 3:

Copiii sunt așezați în grupe de câte 4.

Liderul grupei primește o foaie de hârtie cu stelute care conțin diferite părți ale unui bilet.



Sarcinile de realizat:

- elevii ordonează cuvintele scrise pe stelute, respectând structura unui bilet, apoi le transcriu pe o foaie de mărime A6;
- biletele obținute sunt așezate pe un panou.

Fiecare grupă va realiza până la sfârșitul orei un panou pe care se vor așeza cât mai frumos toate biletele realizate pe parcursul activităților.

Activitatea nr. 4:

Copiii rămân în aceleași grupe de câte 4 elevi.

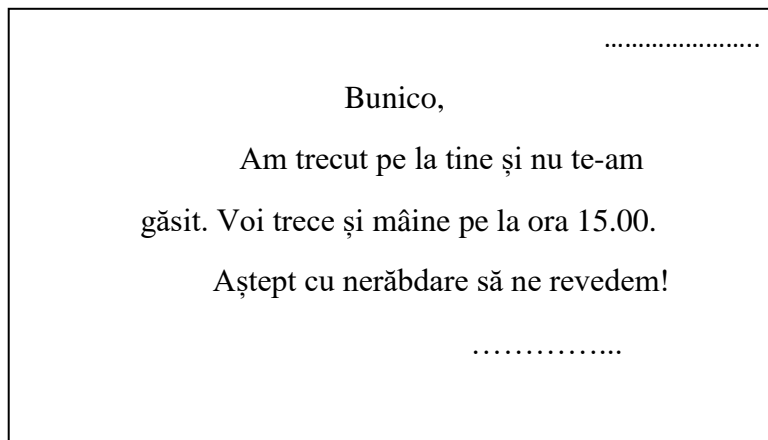
Fiecare copil din grupă primește o fișă pe care este redactat un bilet lacunar.

Sarcinile de realizat:

- elevii completează biletul cu părțile sau informațiile care lipsesc, apoi îl transcriu pe o foaie colorată;

- biletele obținute sunt așezate pe panou.

Exemplu:



Activitatea nr. 5:

Elevilor li se prezintă un text scris pe tablă.

Ei trebuie să observe că textul seamănă cu un bilet, dar are mai multe informații.

Se citește textul și se discută pe baza conținutului său.

Sarcina de realizat:

- elevii vor scoate din textul dat informațiile care nu sunt necesare, astfel încât să transforme textul într-un bilet corect conceput;
- elevii din grupele formate vor scrie pe o foaie colorată biletul obținut, care se va afișa pe panou.

Activitatea nr. 6:

Se discută despre persoanele cărora le poți scrie un bilet.

Sarcina de realizat:

- elevii vor scrie individual câte un bilet adresat unui prieten, unei persoane din familie, la alegere;
- biletele vor fi afișate pe panoul corespunzător grupei.

3.6. Jocuri didactice folosite pentru dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris

Pentru a activa și stimula elevii, pentru a stârni interesul lor și pentru a preveni monotonia în procesul educațional, profesorul poate folosi jocul didactic. Acesta, alături de învățare, ajută în

motivarea copiilor pentru studiul limbii române, crește încrederea de sine în timpul orelor de comunicare în limba română/limba și literatura română.

Jocurile vor ajuta la pronunția corectă în limba română, la dezvoltarea, îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea exprimării corecte – orale și scrise. Jocurile pot fi folosite începând din clasa pregătitoare. **În perioada preabecedară** vor fi folosite cu precădere jocurile care exersează pronunția corectă a sunetelor, a cuvintelor și a enunțurilor scurte, pentru a forma și dezvolta auzul fonematic.

- **Jocul literelor** – recunoașterea literelor, formarea literelor

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci, fiecare are o cutie de bețișoare.

Sarcina de lucru: Elevii trebuie să formeze din bețișoare literele alfabetului (litere mari de tipar).

Instrucțiuni: „La comanda *Start!* începeți să **formați** pe bănci cât mai multe **litere mari de tipar**.

După 5 minute vă voi spune *Stop!* și vom număra cine a reușit să formeze mai multe litere.”

- **Bingo cu litere** – recunoașterea literelor

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci, fiecare are un cartonaș cu o grilă în care sunt trecute literele mari de tipar învățate.

Sarcina de lucru: Elevii trebuie să recunoască și să coloreze literele.

Instrucțiuni: „Vom colora literele din grilă. La sfârșit vom verifica cine a reușit să coloreze fiecare literă cu culoarea potrivită. Ascultați comenzile mele: **Colorați** cu roșu **litera T** mare de tipar.

Colorați cu verde **litera O** mare de tipar. ș.a.m.d.”

Variantă: „Colorați cu albastru litera cu care începe cuvântul *mamă*.”

Observație: Jocurile de mai sus se vor utiliza în clasa I, după ce elevii învață în limba maternă sunetele/literele și sunt familiarizați cu ele. În această perioadă se vor utiliza în joc doar sunetele și literele care sunt comune în cele două limbi, cea maternă și nematernă.

În perioada abecedară se formează priceperile și deprinderile de citit-scris în limba română. La început folosim jocurile care vizează nivelul fonetic al limbii, jocuri cu sunete și litere. Mai târziu vom apela la jocuri cu cuvinte și jocuri cu enunțuri.

- **La fotograf** – citirea și scrierea literelor/cuvintelor, dezvoltarea memoriei

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci.

Sarcina de lucru: Elevii observă timp de 10 secunde literele/cuvintele scrise pe tablă (proiectate pe ecran). Apoi scriu șirul de litere/cuvinte.

Instrucțiuni: „**Veți vedea** timp de 10 secunde un șir de litere/cuvinte pe tablă. Trebuie să **faceți o poză cu ochii** despre acestea, apoi va trebui să **scrieți** literele/cuvintele văzute.”

Observație: La început perioadei abecedare șirul conține 3-5 litere, iar la sfârșitul ei 5-8 cuvinte.

- **Ghicește litera!** – recunoașterea literelor

Organizarea participanților: Se lucrează în perechi.

Sarcina de lucru: Elevii ghicesc ce literă a scris colegul.

Instrucțiuni: Doi elevi ies în fața clasei. Unul se întoarce cu spatele, celălalt **scrie cu degetul** o literă mare de tipar pe spatele celui alt. Elevul **intuiește** ce literă s-a scris.

Variantă: Elevii sunt organizați pe echipe și stau în rând unul în spatele celui alt. Învățătorul scrie pe spatele ultimului elev o literă, el scrie la rândul lui pe spatele celui din față litera respectivă, ș.a.m.d. până ajunge scrisul la primul elev din rând. El va scrie litera pe tablă.

- **Hotelul literelor** – recunoașterea sunetelor/literelor, exersarea scrierii, 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. **Transcrieți** în hotelul literelor litera *b* cu roșu, litera *t* cu albastru....ș.a.m.d.”

Observație: Literele din fișă pot fi litere de tipar sau de mână.

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

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci. Profesorul pregătește șiruri de litere/cuvinte pe tablă, sau pe ecranul de proiecție.

Sarcina de lucru: Profesorul arată elevilor un șir de litere/cuvinte (inițial 3-4, mai târziu un număr tot mai mare de elemente). Elevii denumesc literele/citesc cuvintele. Copiii își coboară capul pe bancă, în acest timp învățătorul elimină sau adaugă o literă/un cuvânt. La semnul dat de învățător observă șirul și scriu în caiete ce s-a schimbat.

Instrucțiuni: „**Citiți** literele/cuvintele! Puneți capul pe bancă! Ridicați capul! **Ce s-a schimbat? Scrieți** în caiete **literele/cuvintele** care au dispărut/au apărut.”

- **Concurs cu litere și cuvinte** – îmbogățirea vocabularului, exersarea scrierii corecte

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci cu câte o foaie și un instrument de scris.

Sarcina de lucru: Elevii vor căuta cât mai multe cuvinte care încep cu o literă dată.

Instrucțiuni: „La comanda Start! Începeți **să scrieți** cât mai multe **cuvinte** care încep cu litera *V*. După 3 minute vă voi spune Stop! și vom număra cine a reușit să scrie mai multe cuvinte corecte.”

- **Jocul culorilor**

Organizarea participanților: Copiii stau în bănci cu o filă și un instrument de scris.

Sarcina de lucru: Căutăm denumirile obiectelor de aceeași culoare.

Instrucțiuni: „La comanda *Start!* începeți să **scrieți** cât mai multe **cuvinte** care denumesc obiecte de culoarea După 3 minute vă voi spune *Stop!* și vom număra cine a reușit să scrie mai multe cuvinte corecte.”

- **Poștașul** – exercițiu de scriere

Organizarea participanților: Profesorul pregătește în plicuri cartonașe cu desene.

Sarcina de lucru: Elevii scriu ce văd în imagine. Desenele și cuvintele scrise se expun pe tablă.

Instrucțiuni: „Poștașul vă aduce câte un colet. **Scrieți** denumirea obiectului primit.”

- **Cuvinte ascunse** – îmbogățirea vocabularului

Organizarea participanților: Elevii lucrează individual folosind grile cu litere.

Sarcina de lucru: Elevii găsesc cuvintele „ascunse” în grilă.

Instrucțiuni: „Fiecare dintre voi va primi o grilă cu litere. În această grilă se ascund 10 cuvinte. Cuvintele pot fi găsite pe orizontală sau pe verticală. După ce le-ați identificat prin colorare, **copiați cuvintele** cu litere de mână în caiete.”

Observație: cuvintele pot fi dintr-o temă anume sau putem folosi acest joc la recapitularea unor noțiuni învățate etc.

Putem alcătui și varianta online al jocului.³⁹ Se pot folosi și imagini ajutătoare.



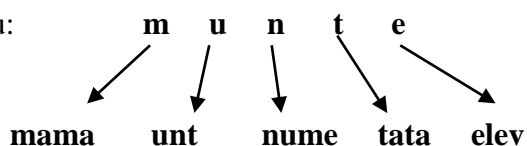
- **Incubatorul de ouă**

Organizarea participanților: Fiecare elev primește un cartonaș cu un cuvânt.

Sarcina de lucru: Elevii caută câte un cuvânt nou cu fiecare literă al cuvântului inițial.

Instrucțiuni: „**Scrieți** pe cartonașele primite câte un cuvânt nou cu fiecare literă al cuvântului inițial.”

Exemplu:



³⁹ <https://wordwall.net/hu/resource/56282844>

Variantă: Cuvintele noi să fie nume de animale/cuvinte care arată acțiuni/cuvinte care denumesc trăsături etc.

- **Tava fermecată** – dezvoltarea memoriei vizuale

Organizarea participanților: Profesorul pregătește într-o tavă 10 obiecte. Elevii vor observa tava fermecată timp de 30 de secunde.

Sarcina de lucru: Elevii încearcă să rețină și să scrie denumirile obiectelor observate.

Instrucțiuni: „După ce ați observat cu atenție obiectele, tava se va acoperi, iar voi **veți nota denumirile obiectelor**. După câteva minute vom număra cine a reușit să scrie mai multe cuvinte corecte.”

Variantă: Se poate juca și pe echipe cu mai multe obiecte.

- **Jocul alfabetului 1**

Organizarea participanților: 3-4 elevi stau în jurul unei mese. Fiecare are o foaie și un zar. În mijlocul mesei este un singur instrument de scris.

Sarcina de lucru: Elevii scriu alfabetul limbii române.

Instrucțiuni: „Veți arunca cu zarul. Cine va arunca 6, va lua instrumentul de scris și va începe să **scrie alfabetul** pe foaia lui. Între timp ceilalți continuă să arunce cu zarul. Dacă cineva aruncă 6, va lua instrumentul de scris și va începe să scrie și el alfabetul. Va câștiga cine termină mai repede scrierea acestuia.”

- **Jocul alfabetului 2**

Organizarea participanților: Elevii vor lucra individual.

Sarcina de lucru: Elevii scriu cuvinte cu fiecare literă din alfabet.

Instrucțiuni: „**Scrieți** câte un cuvânt **cu fiecare literă** din alfabet. Câștigă cine scrie mai multe cuvinte într-un interval de timp.”

Variante: „**Scrieți** câte un nume de persoană cu fiecare literă din alfabet.”

„**Scrieți** câte un nume de animal cu fiecare literă din alfabet.”

- **Minicărți** – dezvoltarea creativității

Organizarea participanților: Elevii vor lucra individual, în perechi sau în echipă.

Sarcina de lucru: Elevii, sub îndrumarea învățătorului, creează o cărticică despre o temă dată.

Instrucțiuni: „**Creăm** (desenăm și scriem) o cărticică despre: păsări călătoare/primăvara/toamna/animale sălbatice/animale domestice etc. Stabilim împreună ce va conține cartea.”

- **În căutarea silabelor**⁴⁰ – dezvoltarea abilității de despărțire în silabe

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci. Profesorul pregătește o selecție dintr-un text și un

⁴⁰ Jocul „În căutarea silabelor” apare și în Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.

tabel cu coloanele numerotate: 1, 2, 3, 4, mai multe. 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.”

În perioada postabecedară (după finalizarea însușirii alfabetului) elevii vor învăța redactarea enunțurilor pe baza unor ilustrații, redactarea unor texte funcționale, alcătuirea unor texte, descrieri etc. Jocul poate fi un instrument în dezvoltarea deprinderilor de producere de texte, totodată face învățarea, exersarea mai ușoară și mai plăcută. Organizarea unor jocuri în perechi sau pe echipe va stimula interacțiunea în limba nematernă. În conceperea jocurilor putem face apel și la tehnologia informației și a comunicațiilor.

- **Piramida propozițiilor** – dezvoltă deprinderile de redactare/producere de texte

Organizarea participanților: Pe tablă se scrie o propoziție simplă.

Sarcina de lucru: Elevii dezvoltă propoziția.

Instrucțiuni: „La comanda **Start!** **copiați** propoziția dată. **Dezvoltați** pas cu pas propoziția. Realizați piramida propozițiilor. După 5 minute vom citi enunțurile scrise. Vom afla cine a reușit să scrie mai multe propoziții corecte.”

Sugestie: Putem da întrebări ajutătoare: Când? Unde? Ce fel de? De unde? Ce?

Exemplu: Rândunica zboară.

Rândunica mică zboară.

Rândunica mică zboară repede.

Primăvara rândunica mică zboară repede.

- **Story** – dezvoltă deprinderile de redactare/producere de texte

Organizarea participanților: Elevii vor lucra individual, în perechi sau în echipă. Folosesc cartonașe sau cuburi cu imagini (storycube).

Sarcina de lucru: Elevii scriu întâmplări scurte pe baza unor imagini.

Instrucțiuni: „Extrageți 3 cărți/aruncați cuburile. **Stabiliți** ordinea evenimentelor. Scrieți întâmplarea în caiete.”

- **Benzi desenate** – dezvoltă deprinderile de redactare/producere de texte

Organizarea participanților: Elevii vor lucra individual, în perechi sau în echipă.

Sarcina de lucru: Elevii ilustrează în 4-5 desene o întâmplare și formulează și în scris cele desenate.

Instrucțiuni: „Alegeți o temă/se da o temă. Realizați mai întâi desenul, apoi **scrieți** întâmplarea. Nu uitați că textul trebuie să aibă introducere, cuprins (o problemă de rezolvat), și încheiere (o soluție la problemă).”

- **Țară, oraș....** – îmbogățirea vocabularului, exersarea scrierii corecte

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci cu câte o foaie și un instrument de scris. Pe foaie este un tabel, cu următorul antet:

Țară	Oraș	Băiat	Fată	Animal	Plantă	Obiect
------	------	-------	------	--------	--------	--------

Sarcina de lucru: Elevii vor căuta cât mai multe cuvinte care încep cu o literă dată.

Instrucțiuni: „La comanda *Start!* începeți **să scrieți** cât mai multe **cuvinte** care încep cu litera Cine termină de completat va spune *Stop!* Ceilalți se opresc din scris, și vom evalua răspunsurile și vom totaliza punctajele (1 rubrică completată doar de un singur elev: 15 puncte, 1 cuvânt existent doar la un singur elev: 10 puncte, cuvinte existente la mai mulți elevi: 5 puncte, rubrică necompletată: 0 puncte).”

- **Aliterație** – îmbogățirea vocabularului

Organizarea participanților: Elevii lucrează individual în caiete sau pe foi.

Sarcina de lucru: Elevii scriu propoziții în care fiecare cuvânt începe cu aceeași literă.

Instrucțiuni: „Aliterația este un procedeu folosit de poeți și constă în repetarea anumitor sunete în versuri. **Alcătuiți propoziții** în care fiecare cuvânt începe cu aceeași literă. După câteva minute verificăm cine a alcătuit cele mai reușite propoziții.”

Exemplu: Mara miercuri mănâncă mere.

- **Spânzurătoare** – dezvoltarea creativității și a intuiției

Organizarea participanților: Se joacă în perechi. Elevii au o foaie și un instrument de scris.

Sarcina de lucru: Elevii ghicesc cuvântul la care s-a gândit colegul.

Instrucțiuni: „Unul dintre voi **se gândește** la un cuvânt și **îl notează** pe foaie cu liniuțe orizontale, fiecare linie va reprezenta o literă din cuvânt. Celălalt elev sugerează o literă. Dacă litera respectivă se află în cuvânt, se va completa în toate pozițiile unde apare. Dacă litera propusă nu se regăsește în cuvânt, se va desena un element din *spânzurătoare*. Jocul se încheie dacă este ghicit cuvântul sau dacă e terminat desenul.”

- **Cartonașe cu instrucțiuni** – dezvoltă deprinderile de redactare/producere de texte

Organizarea participanților: Fiecare elev primește 1-2 cartonașe.

Sarcina de lucru: Elevii formulează în scris instrucțiuni pentru colegi.

Instrucțiuni: „În câteva minute **scrieți** pe cartonașele primite **instrucțiuni** pentru colegii voștri. Vom extrage pe rând câte unul din cartonașele scrise de voi și vom executa indicațiile primite.”

Exemple: Du-te până la ușă! Caută în clasă un obiect albastru! Sari în sus de trei ori!

- **Adevărat sau fals?** – dezvoltă deprinderile de redactare/producere de texte

Organizarea participanților: Elevii stau în bănci cu caietele în față.

Sarcina de lucru: Elevii scriu 3 enunțuri, 2 adevărate, unul fals.

Instrucțiuni: „**Scrieți** trei **afirmații** care se referă la propria persoană. Două afirmații să fie adevărate, una să fie falsă. Vom citi pe rând propozițiile scrise. Colegii trebuie să identifice enunțul fals.”

- **Ghici ce vezi!** – citire/scriere conștientă

Organizarea participanților: Elevii scriu pe benzi de hârtie câte o propoziție. Propozițiile se afișează pe tablă.

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

Instrucțiuni: „Scrieți o propoziție pe banda de hârtie! Expuneți pe tablă propozițiile scrise. **Citiți-le** în gând. Alegeți o propoziție pe care **s-o mimați** în fața clasei. Următorul „actor” va fi elevul care recunoaște propoziția.”

- **Povești întortocheate**⁴¹ – citire/scriere conștientă, dezvoltarea gândirii, dezvoltarea atenției

Organizarea participanților: Elevii stau în perechi. Profesorul pregătește propozițiile din două texte diferite. Acestea sunt scrise pe benzi de hârtie.

Sarcina de lucru: Perechile primesc propozițiile amestecate, le aranjează și le scriu în ordinea corectă, astfel reconstituind cele două texte diferite.

Instrucțiuni: „Primiți mai multe **benzi cu propoziții** scrise pe ele. Trebuie **să alcătuiți** două texte diferite. Câștigă perechea care aranjează și scrie cel mai repede în ordinea corectă propozițiile celor două texte.”

- **Reconstituirea textului**⁴² – citire/scriere conștientă, dezvoltarea gândirii

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

Sarcina de lucru: Elevii reconstituie textul, completează părțile care lipsesc.

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

- **Propoziții gemene** – dezvoltarea deprinderilor de redactare/producere de texte, dezvoltarea creativității

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

Sarcina de lucru: Elevii alcătuiesc 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.

⁴¹ Jocul „Povești întortocheate” apare și în Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.

⁴² Jocurile „Reconstituirea textului” și „Propoziții gemene” apar și în Ghidul metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute.

gramaticale specifice acestei limbi. S. Morărescu (apud C. E. Lăscuș) propune învățătorilor să acorde o mare atenție motivării elevilor și a menținerii interesului și a dorinței de a scrie în limba română.⁴⁴

Tabelul 8. Recomandări de tipul **Așa da/așa nu** cu privire la formarea competenței de producere/redactare de mesaje în diverse situații de comunicare

	Așa da!	Așa nu!
ETAPA PREABECEDARĂ	Așteptați momentul oportun pentru introducerea actului de scriere.	Nu trebuie să introduceți scrierea în limba nematernă până nu sunt puse bazele acesteia în limba maternă.
	Folosiți exerciții variate pentru consolidarea cunoștințelor și deprinderilor!	Nu folosiți aceleași tipuri de exerciții la fiecare oră pentru că vor deveni plictisitoare și nu îi vor motiva pe elevi!
	Oferiți feedbackuri în cadrul fiecărei lecții/activități/secvențe de învățare!	Nu amânați foarte mult evaluarea randamentului elevilor/a produselor realizate de către elevi!
	Folosiți evaluarea formativă în cadrul fiecărei lecții pentru a vă convinge de eficiența metodelor/demersurilor pe care vi le-ați propus și măsura în care conținuturile prelucrate au fost înțelese/înșușite, respectiv pentru a vă asigura posibilitatea unor intervenții corective, dacă acestea se impun!	Evaluarea formativă nu presupune acordarea de calificative!
	Este foarte important ca fiecare copil să folosească constant mâna dominantă la scriere, fie aceasta mâna dreaptă ori mâna stângă.	Copiii nu trebuie obligați să scrie cu mâna dreaptă!
	Lumina naturală este cea mai potrivită pentru copii în timpul scrierii. Pentru elevii care scriu cu mâna dreaptă, lumina trebuie să vină din stânga, iar pentru copiii stângaci din partea dreaptă.	Nu dați sarcini de scriere elevilor dacă în sala de clasă nu se poate asigura luminozitate corespunzătoare și nu sunt asigurate cerințele igienice (vizuale și corporale)!
	Mobilierul școlar trebuie să fie de înălțime și dimensiune potrivită vârstei școlariilor mici. Copiii, în timp ce scriu, trebuie să-și sprijine picioarele pe podea. Coatele trebuie să fie pe bancă, spatele trebuie să fie drept. Distanța dintre caiet și ochii elevilor să fie de cel puțin 30-35 cm.	Postura incorectă pe o perioadă mai îndelungată în bancă poate determina devierea coloanei.
	În perioada preabecedară și abecedară sarcinile de redactare să fie însoțite de un suport vizual (imagini, filmulețe video etc.).	Imaginile să nu neglijeze principiile didactice și să nu fie ambigue, pentru a nu-i deruta pe elevi.
	Selectați cu atenție cantitatea exercițiilor de scriere în cadrul fiecărei ore! Chiar și exercițiile simple de copiere și transcriere presupun efort fizic și intelectual pentru școlarii mici.	Nu încărcăți/împovărați școlarii mici cu multe teme de scris!
	În perioada abecedară se poate „economisi timp și energie” utilizând corect, în interesul elevului fenomenul de transfer.	Nu trebuie să subestimați fenomenul interferenței, care de multe ori blochează formarea de noi structuri lexicale.
	În perioada abecedară se va asigura transcrierea cuvintelor compuse din una, două sau mai multe silabe, în special cele care apar la activitățile de citire. Cu cât cuvântul este folosit mai des, cu atât mai repede va fi integrat în vocabularul activ al elevilor.	Sarcinile legate de scriere nu trebuie să includă cuvinte/expresii necunoscute pentru elevi, mai ales în ciclul de achiziții fundamentale.
	Stabiliți sarcini diferențiate pentru elevi cu abilități de scriere diferite, pentru a asigura succesul fiecărui elev în procesul de învățare a scrierii.	Nu acordați sarcini de învățare frontale în exces! Sarcinile comune nu vor corespunde nivelului de dezvoltare al fiecărui elev în parte! Unii elevi ar putea să obțină rezultatele așteptate, alții nu.

⁴⁴ În opinia lui stimularea potențialului creativ trebuie să fie o preocupare constantă în clasele primare, deoarece creativitatea stă la baza activităților de scriere și a exercițiilor efectuate în clasă sau ca și temă pentru acasă.

	În perioada abecedară este indicată citirea cu voce tare a sarcinilor care urmează a fi realizate atât frontal, cât și ca muncă individuală!	Nu trebuie să înceapă exercițiul până nu suntem convinși că toți au înțeles ce trebuie să facă.
	Acordați o importanță corespunzătoare scrierii în limba română! Introduceți exerciții de scriere obligatoriu la fiecare lecție de citire!	Nu neglijați rolul însușirii scrisului în dezvoltarea cognitivă a elevilor și în procesul de însușire a limbii române ca limbă nematernă.
	Utilizați frecvent scrierea după dictare, deoarece această tehnică este foarte importantă în consolidarea deprinderilor de scriere ale elevilor.	Nu dictați cuvinte lungi, enunțuri formate din mai mult de 5-6 cuvinte, în special în perioada abecedară!
	Este importantă creșterea treptată a dimensiunii textelor propuse pentru a fi scrise. (După o etapă inițială în care se urmărește scrierea literelor, urmează scrierea silabelor, a cuvintelor, a propozițiilor formate din 3-5 cuvinte, și abia apoi urmează redactarea/producerea textelor.)	Nu introduceți sarcini de redactare/producere prea repede, paralel cu cele din limba maternă, pentru că elevii încă nu dețin cunoștințele lingvistice necesare realizării acestor sarcini.
	Oferiți un model de rezolvare atunci când introduceți prima dată un tip de exercițiu!	Fără un model elevii nu vor avea indicații clare pentru rezolvarea acestora.
ETAPA ABECEDARĂ	Activitățile de scriere vor asigura o urmărire treptată a materiei/conținuturilor prelucrate la activitățile de citire; se va asigura astfel concordanța între conținuturile învățării la citire și la scriere.	Nu se vor administra sarcini care presupun conținuturi mai complicate/sofisticate decât cele prelucrate la activitățile de citire.
	Redactarea unui text presupune cunoștințele lingvistice necesare scrierii. Introduceți sarcini de redactare a unui text atunci când sunt formate abilitățile, priceperile și deprinderile necesare acestuia.	Nu administrați sarcini individuale de compunere a unui text elevului care nu deține cunoștințele lingvistice necesare redactării.
	Acordați o atenție deosebită creșterii interesului pentru comunicarea în scris în limba română! Înțelegerea scopului redactării stărnește interesul și motivația elevilor.	Elevul demotivat nu va face progrese.
	Puneți accent pe conștientizarea scopurilor redactării (de a se exprima, de a se informa, de a povesti etc.).	Dacă elevii nu conștientizează scopul realizării sarcinilor, nu vor fi implicați în efectuarea eficientă ale acestora.
	Înainte de introducerea realizării unor compuneri este importantă cunoașterea regulilor de compunere a textului (planificarea, organizarea ideilor, realizarea textului, revizuirea).	Nu cereți elevilor să realizeze compuneri până nu cunosc structura acestora.
	Acordați atenție adaptării mesajului la destinatar (scrierea funcțională, scrierea imaginativă).	Nu stabiliți sarcini de scriere fără rost, doar de dragul de a scrie!
	Luați în considerare domeniul de interes al elevilor în alegerea temelor pentru redactare!	Evitați monotonia! Dacă nu sunt interesante sarcinile sau nu sunt de un nivel corespunzător, nu vor menține interesul elevilor.
	Dacă un elev întâmpină în mod repetat aceleași probleme în procesul de formare/dezvoltare a competenței de redactare/producere, cereți ajutorul unor specialiști (logoped, psiholog, profesor de sprijin).	Nu tratați superficial rămănerile în urmă a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES)! Acestea pot deveni obstacole în procesul de reglare/remediere care se impune în cazul acestor elevi!
	Utilizați tehnologia informației și comunicării (TIC) pentru motivarea elevilor, pentru dezvoltarea competenței de redactare de texte în diverse situații de comunicare și pentru accesibilizarea informațiilor pentru elevii cu CES.	Nu folosiți dispozitivele digitale în exces!
	Valorificați imaginile și secvențele audio-video pentru captarea atenției elevilor.	În perioada postabecedară nu trebuie să folosiți suport vizual la fiecare exercițiu.
ETAPA POSTABECEDARĂ	Asigurați continuitatea dintre etapele învățării/însușirii materiei, și o abordare amănunțită a diferitelor etape de învățare.	Nu treceți de la o etapă la alta în grabă, fără să fiți convinși că sunt formate abilitățile, priceperile și deprinderile vizate! Nu săriți peste o etapă importantă în ideea că abilitățile, priceperile și deprinderile sunt deja formate la limba maternă!

Asigurați-vă că alocați un spațiu temporal corespunzător realizării fiecărei etape ale dezvoltării competenței de scriere. Într-un timp prea scurt competența de scriere în limba maternă nu poate fi dezvoltată corespunzător.	Nu neglijați evaluarea fiecărei etape ale dezvoltării competenței de scriere! Nu ezitați să construiți instrumente de evaluare sumativă pentru a obține informații concludente privind nivelul/stadiul de dezvoltare a capacităților de scriere ale fiecărui elev în parte.
Nu uitați că activitățile legate de scriere, atât în perioada abecedară, cât și în perioada postabecedară, sunt precedate de activități de citire și de comunicare.	Activitățile de producere de mesaje scrise nu se vor realiza izolat. Ele vor fi precedate și urmate de activități de exprimare orală și de citire.
Activizați toți elevii din clasă cu sarcini diferențiate, individualizate motivante! Nu uitați să utilizați jocurile!	Nu insistați în privința activizării (în exces!) a elevului demotivat!
Bucurați-vă împreună cu elevii de progres, oricât de mic ar fi acesta! Încurajați-i pe elevi, evidențiați progresele pe care le-au făcut și apreciați-le creativitatea!	Nu evidențiați numai greșelile, găsiți întotdeauna și aspecte de apreciat!
Sarcinile de lucru trebuie formulate clar, într-un limbaj simplu, pe înțelesul elevilor. Verbele care indică activitatea corespunzătoare se vor plasa la începutul sarcinii formulate, pentru a înlesni înțelegerea textului de către elevi. În același timp aceste verbe se vor evidenția prin îngroșare sau subliniere.	Se va evita formularea unor sarcini multiple, în același enunț/aceeași frază, în special în ciclul de achiziții fundamentale, pentru a nu-i încurca pe elevi!
Este de dorit formarea unui scris lizibil la elevi. În acest scop trebuie acordat timp și spațiu unor exerciții menite să asigure toate condițiile care presupun formarea unui scris lizibil, atât în ciclul de achiziții fundamentale, cât și în cel de dezvoltare.	Nu se va neglija corectarea/remediarea aspectelor care lasă de dorit în privința lizibilității scrisului! În lipsa unor ore specifice de caligrafie trebuie asigurate secvențe de învățare în scopul amintit în prealabil, în cadrul fiecărei activități din ciclul primar.

Idei de reținut:

1. Ideea de bază a abordării procesului de scriere este realizarea unui parcurs didactic al utilizării limbajului în mod productiv.
2. Exprimarea scrisă urmează anumite etape, la finalul cărora rezultatele trebuie să fie mult mai bune decât în cazul unei comunicări orale efectuate pe moment.
3. Mesajul scris este complex și ordonat, prin raportare la cel oral, care, în cele mai multe situații, nu are la fel de multă coerență și nu apare sistematizat.
4. Profesorul alege cele mai potrivite metode, tehnici, procedee pentru a încuraja și îndruma elevii în exprimarea scrisă.
5. Activitățile de redactare a mesajelor scrise se pot organiza: în colectiv, pe echipe, în perechi, individual.

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

Cuvinte/expresii cheie: *evaluare, funcțiile evaluării, tipuri de evaluare, evaluare inițială, evaluare formativă, evaluare sumativă, etapele evaluării.*

4.1. Forme de evaluare

Evaluarea, în viziunea lui Z. Báthory (2000) este conexiunea inversă, organizată și diferențiată, a informațiilor referitoare la procesul educațional. La J.M.de Ketele și X. Roegiers (1991) apare ideea confruntării unui ansamblu de criterii cu un ansamblu de informații, având ca scop luarea unei decizii, dar nu neapărat emiterea unei judecăți de valoare.

Principalele **tipuri de evaluare** clasică folosite în evaluarea competenței de **producere de mesaje în diverse situații de comunicare** sunt:

- **evaluarea formativă**, un element constant în procesul de predare-învățare; are ca scop consolidarea și identificarea diferențiată a erorilor și dificultăților de învățare, ceea ce permite corectarea și remedierea imediată;
- **evaluarea diagnostică (inițială)**: este utilizată pentru informarea profesorului înainte de începerea predării/prelucrării unei unități mai mari de conținut, (început de an școlar, început de semestru, început de modul); are ca scop identificarea cunoștințelor anterioare (memoria și cunoștințele de lungă durată) ale elevului;
- **evaluarea sumativă**: se utilizează la sfârșitul unei etape semnificative a procesului de învățare (capitol, unitate de învățare, modul etc.); are ca scop stabilirea nivelului de pregătire al elevilor la finalul unei etape de învățare, respectiv compararea acestuia cu starea inițială/nivelul inițial de pregătire și cu obiectivele de învățare stabilite.

Dacă avem în vedere orientarea evaluării, distingem următoarele forme:

- **evaluare orientată pe norme**: o procedură de evaluare în care performanța este comparată cu performanța medie (norma) a unui eșantion (clasă/grup de elevi) evaluat (Báthory, 2000).
- **evaluare orientată pe criterii**: o procedură de evaluare în care performanța așteptată este determinată în raport cu cerințele de învățare stabilite prin curriculum (Báthory, 2000).

În ceea ce privește **funcțiile evaluării** legate de ciclul primar și, în mod evident, de

competența de producere a mesajelor scrise, ne amintim de:

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

- de **informare** a principalilor actori ai procesului educațional, aprecierile având rol de constatare (ex. feedbackul furnizat părinților elevilor privind deprinderile care vizează scrierea);
- de **estimare** a activității aflate în stadiu de derulare; aprecierile au rol de diagnoză pedagogică (ex. planificarea unor activități diferențiate, în completare, grupul țintă fiind elevii cu diferite capacități de învățare, care au progresat mai mult decât era de așteptat, respectiv cei care au întâmpinat dificultăți pe parcursul învățării scrierii literelor, și au rămas în urmă);
- de **ameliorare** a activității în curs de derulare, aprecierile în acest sens având rol de decizie cu scop de prognoză (ex. planificarea unor activități remediale la disciplina Comunicare în limba română, etapa abecedară: durata învățării/însușirii scrierii literelor alfabetului limbii române).

2. **Funcțiile pedagogice**, acestea fiind:

- de **informare pedagogică**, care se referă la verificarea rezultatelor școlare la intervale de timp stabilite anterior, pe criterii constatative (ex. analize cu scopuri constatative și remediale în urma evaluărilor inițiale și/sau sumative);
- de **diagnoză pedagogică**, care are la bază verificarea rezultatelor școlare și analiza lor la intervale de timp prestabilite, pe criterii calitative (ex. analiza stadiului de realizare a obiectivelor identificate la proiectarea unei lecții sau a unei unități de învățare);
- de **prognoză pedagogică**, care se bazează pe decizii cu valoare anticipativă (ex. stabilirea unor activități în completare pentru învățarea scrierii literelor specifice limbii române, în comparație cu cele alocate literelor care există și în alfabetul limbii materne).

Conform reglementărilor legale în vigoare⁴⁵, **scopul evaluării** este acela de a orienta și de a optimiza învățarea. Toate evaluările se realizează pe baza **standardelor naționale de evaluare** pentru fiecare disciplină de studiu.⁴⁶

În învățământul primar, evaluările clasice ale elevilor, de regulă, se materializează pentru fiecare disciplină printr-un **calificativ**⁴⁷ pe o scală cu patru nivele: foarte bine, bine, suficient și

⁴⁵ Legea Educației Naționale (1/2011).

⁴⁶ Această prevedere nu a fost realizată până în prezent.

⁴⁷ Reamintim faptul că **evaluările inițiale/de diagnosticare nu se materializează prin acordarea unor calificative** trecute în documentele oficiale. Majoritatea specialiștilor în evaluare nu recomandă acordarea de calificative (sau note în ciclul gimnazial și liceal) în urma evaluărilor formative, care au ca scop primordial feedbackul imediat / de la o oră sau activitate la alta, privind nivelul de înțelegere/asimilare a cunoștințelor recent prelucrate.

insuficient⁴⁸. Excepție face clasa pregătitoare, la finalul căreia se completează un raport de către învățătorul clasei, în baza unei metodologii aprobate prin ordin al ministrului educației, în urma evaluării dezvoltării fizice, socio-emoționale, cognitive, a limbajului și a comunicării, precum și a dezvoltării capacităților și atitudinilor față de învățare ale fiecărui copil în parte, realizată pe parcursul întregului an școlar. Calificativele sunt acordate pe baza unor descriptori de performanță care se elaborează în relație cu capacitățile pe care elevii trebuie să le dețină după o perioadă de instruire. Descriptorii de performanță stabilesc ceea ce elevii trebuie să știe/să fie capabili să facă pentru a obține unul dintre cele trei calificative, respectiv pentru *suficient*, *bine* sau *foarte bine*.

O altă prevedere legală în vigoare constă în faptul că în sistemul de învățământ preuniversitar evaluarea se centrează pe competențe, oferă feedback real elevilor, părinților și cadrelor didactice și stă la baza planurilor individuale de învățare⁴⁹.

Esența evaluării bazate pe competente îl reprezintă trecerea de la evaluarea cunoștințelor, la identificarea (prin diferite forme de evaluare) a nivelului de realizare a competențelor.

În privința a ceea ce evaluăm în ciclul primar, M. Bocoș și H. Catalano (2009) vorbesc despre integrarea competențelor într-o schemă care cuprinde, alături de acestea, prestațiile, performanțele și conduitele. Competențele, în viziunea lui David McClelland (1973)⁵⁰, pot fi identificate și dezvoltate. Ele reprezintă suma **cunoștințelor**, **abilităților** și **atitudinilor** care contribuie la capacitatea unei persoane de a-și îndeplini eficient sarcinile și responsabilitățile (pre)stabilite.

Sistemul de învățământ românesc se centrează pe formarea de competențe. Acestea sunt definite⁵¹ ca ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini, unde⁵²:

1. **Cunoștințele** reliefează un ansamblu de informații factuale, concepte, idei, teorii validate și care sprijină înțelegerea unei discipline sau al unui domeniu de cunoaștere;
2. **Abilitățile** descriu utilizarea cunoștințelor existente în vederea atingerii unor rezultate;
3. **Atitudinile** reprezintă modalități de raportare la idei, persoane sau situații.

Continuând în aceeași ordine de idei:

⁴⁸ Conform prevederilor legale în vigoare, calificativul semestrial pe disciplină/domeniu de studiu se stabilește astfel: se aleg două calificative cu frecvența cea mai mare, acordate în timpul semestrului, după care, în perioadele de recapitulare și de consolidare a materiei, în urma aplicării unor probe de evaluare sumativă, cadrul didactic poate opta pentru unul dintre cele două calificative.

⁴⁹ Art. 66 (5) al Legii nr. 1/2011 prevede următoarele: **Pentru fiecare disciplină de studiu, programa școlară acoperă 75% din orele de predare și evaluare**, lăsând la dispoziția cadrului didactic 25% din timpul alocat disciplinei de studiu respectiv. În funcție de caracteristicile elevilor și de strategia școlii din care face parte, profesorul decide dacă procentul de 25% din timpul alocat disciplinei de studiu este folosit pentru învățare remedială, în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, pentru consolidarea cunoștințelor sau pentru stimularea elevilor capabili de performanțe superioare, conform unor planuri individuale de învățare elaborate pentru fiecare elev.

⁵⁰ David McClelland este considerat părintele definirii noțiunii de competență.

⁵¹ Recomandările europene privind competențele-cheie în învățarea pe parcursul vieții - Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong.

⁵² Definiție conformă cu cea regăsită în documentele actuale de politici educaționale.

- **cunoștințele** sunt ceea ce știm și înțelegem;
- **abilitățile** reprezintă cum folosim ceea ce știm;
- **atitudinile** reliefează cum ne raportăm la propria persoană, la ceilalți și la lume.

Aceste trei dimensiuni apar în prezentare separată doar din motive teoretice. Ele funcționează împreună atât în procesele de învățare, cât și în manifestarea competențelor.

Finalitățile ciclului primar, în lumina documentelor actuale de politici educaționale europene, care fac referire la profilul absolventului de clasa a IV-a, în privința comunicării, sunt următoarele⁵³:

Tabelul 9. Profilul absolventului de clasa a IV-a referitor la comunicare

Comunicare în limba maternă	<ul style="list-style-type: none">- Identificarea de fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare;- Exprimarea unor gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare;- Participarea la interacțiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de școală sau de viață.
Comunicare în limbi străine	<ul style="list-style-type: none">- Identificarea de informații în limba străină în mesaje orale sau scrise simple, în contexte familiare de comunicare;- Exprimarea unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje scurte, simple, scrise și orale, în contexte familiare;- Participarea la interacțiuni verbale simple în contexte familiare de comunicare.

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară recomandă evaluarea competenței de comunicare pe tot parcursul anului școlar. Referitor la competența de redactare/producere de mesaje scrise se fac propuneri pentru evaluarea scrierii cuvintelor, a propozițiilor cu respectarea convențiilor limbajului scris. În acest document se recomandă folosirea unor tehnici moderne de evaluare precum: observarea sistematică a comportamentului elevilor, centrarea pe progresul personal, autoevaluarea, realizarea unor proiecte prin care se evaluează achizițiile elevilor și în același timp pot fi identificate valorile și atitudinile.

Pornind de la aceste premise, putem constata că scrierea, ca o competență de bază a comunicării în ciclul primar, trebuie tratată cu maximă atenție și seriozitate. Obiectivitatea evaluării mesajelor scrise, compuse/redactate de elevi, feedbackurile care vor fi furnizate acestora pot determina dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor.

Scrierea este cea mai complexă competență de comunicare. Evaluarea ei nu înseamnă doar evaluarea deprinderilor aplicării în practică a unor cunoștințe care constau în reguli tehnice și grafice, ci a unui ansamblu de formulare/concepere și prezentare a ideilor care formează mesaje simple sau complexe. Acestea au la bază un exercițiu de gândire și de limbă foarte complex, care

⁵³ În documentul intitulat *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național, document de referință de politică educațională* nu sunt referiri la comunicarea în limba nematernă.

presupune o experiență orală bine întemeiată. Pe lângă baza orală solidă nu trebuie să uităm de o serie de exerciții de scriere, dintre care amintim copierile simple sau selective, dictările și autodictările, exercițiile de alcătuire a propozițiilor după sens și semnificație etc. Aceste exerciții se realizează în ciclul achizițiilor fundamentale, punând bazele viitoarelor mesaje alcătuite independent, a textelor scurte (4-6 enunțuri) care urmează să fie redactate în ciclul de consolidare, și mai apoi a compunerilor în ciclul gimnazial.

Pentru a realiza o evaluare obiectivă a producțiilor scrise, este necesar să reflectăm asupra **caracteristicilor competenței de scriere**, care, potrivit autorilor T. Cartaleanu, V. Goraș-Postică, L. Handrabura sunt următoarele:

- a. **Complexă**, însemnând că integrează cunoștințe lingvistice, capacități de scriere corectă, deprinderi de utilizare a normelor ortografice, abilități, atitudini într-un proces bazat pe manifestări ale scrisului lizibil⁵⁴.
- b. **Relativă**: competența de comunicare scrisă vizează greșelile efectuate și depinde de situație, trecând de la un nivel inferior spre unul superior. Prin acest lucru se deosebește comunicarea scrisă de comunicarea orală, aceasta din urmă putând fi realizată în așa fel, încât să nu se observe greșelile de ortografie și punctuație.
- c. **Situațională**, ceea ce înseamnă capacitatea de a administra cu eficiență o situație, sau modificarea situației în care această competență este utilizată, respectiv adaptarea la situația în cauză.
- d. **Transferabilă**, însemnând că are capacitatea de a genera o diversitate de performanțe din domeniul scrisului, în contexte diverse și diferite.
- e. **Conștientă** și asociată necesităților și intențiilor, dacă ne gândim la faptul că persoana trebuie să aibă capacitatea de a gestiona competența pe care o deține.

Conform CECR, în activitățile de producere scrisă (scrierea sau exprimarea în scris) utilizatorul limbii ca scriitor⁵⁵ produce un text scris care este receptat de unul sau mai mulți cititori.

Printre activitățile date ca exemplu găsim câteva care sunt conforme cu prevederile curriculare ale ciclului de consolidare, clasele a III-a și a IV-a cu predare în limbile minorităților, și anume:

- a completa formulare;
- a produce afișe;

⁵⁴ În opinia T. Cartaleanu, V. Goraș-Postică, L. Handrabura competența de redactare a mesajelor scrise constă în capacitatea de mobilizare ciclică și repetată, în contextul în care acestea devin din ce în ce mai complexe, în cadrul unui proces care solicită simultan toate componentele.

⁵⁵ În traducerea în limba română a CECR se utilizează termenul de scriitor, ceea ce, în contextul dat, înseamnă scriitor, autor.

- a scrie texte libere;
- a scrie scrisori personale.

În ceea ce privește *producerea scrisă generală*, pentru cele două niveluri de începători găsim următorii descriptori:

A 2 - Poate scrie un șir de expresii și fraze simple legate între ele prin conectori simpli, cum ar fi: „și”, „însă” și „pentru că”.

A 1 - Poate scrie expresii și enunțuri simple izolate.

În privința *scrierii creative*, la nivelurile de începători găsim următorii descriptori:

A 2 - Poate scrie despre aspectele fizice ale mediului său, cum ar fi: oamenii, locurile, munca sau studiile, cu enunțuri legate între ele;

- Poate face o descriere scurtă și elementară a unei întâmplări, a unor activități trecute și a unor experiențe personale;
- Poate scrie un șir de enunțuri și expresii simple despre familia sa, condițiile de trai, pregătirea profesională, serviciul actual sau ultimul ca dată;
- Poate scrie biografii imaginare sau poeme scurte și simple despre oameni;

A 1 - Poate scrie fraze și expresii simple despre sine și despre personaje imaginare, unde viețuiesc acestea și ce fac.

În ceea ce privește *eseurile și rapoartele*, pentru nivelurile A 1 și A 2 nu există descriptori în CECR.

Pentru a avea o imagine clară în privința așteptărilor pe care le putem avea, în CECR găsim strategii de producere, acestea având următoarele etape:

Planificarea:

- Repetarea sau pregătirea;
- Localizarea resurselor;
- Luarea în calcul a destinatarului ori a auditoriului;
- Adaptarea sarcinii;
- Adaptarea mesajului.

Executarea:

- Compensarea;
- Construcția pe bază de cunoștințe anterioare;
- Verificarea (experimentarea).

Evaluarea: – Controlul rezultatelor.

Remediarea: – Autocorectarea.

Tabelul 10. Nivelurile de referință pentru competența de scriere regăsite în Cadrul European comun de referință – Grilă pentru autoevaluare

	A1	A2	B1
Exprimare scrisă	Pot să scriu o carte poștală scurtă și simplă, de exemplu, cu salutări din vacanță. Pot să completez formulare cu detalii personale, de exemplu, numele, naționalitatea și adresa mea pe un formular de hotel.	Pot să scriu mesaje scurte și simple. Pot să scriu o scrisoare personală foarte simplă, de exemplu, de mulțumire.	Pot să scriu un text simplu și coerent pe teme familiare sau de interes personal. Pot să scriu scrisori personale descriind experiențe și impresii.

Conceptele fundamentale pentru evaluarea competenței de redactare/producere de mesaje în diverse situații de comunicare sunt: **validitatea, fiabilitatea/reliabilitatea și fezabilitatea** (practicabilitatea).

Administrarea unui test sau a unei evaluări scrise poate fi considerată **validă** dacă se poate demonstra că ceea ce se testează, în contextul dat, este adecvat grupului țintă și informația obținută în urma evaluării creează o imagine clară despre nivelul de competență a elevului.

Fiabilitatea sau reliabilitatea se referă la faptul că în urma administrării repetate sau simultane ale acelorași probe se vor obține punctaje sau clasamente asemănătoare.

Fezabilitatea reprezintă un concept esențial în evaluarea competenței de scriere, conform căruia procesul de evaluare trebuie să fie practic și durabil în timp.

Etapele evaluării competenței de producere a mesajului scris:

Evaluarea, ca parte integrantă a procesului de învățare, trebuie corelată cu etapele de formare a competenței de redactare/producere a mesajului scris și trebuie să se țină cont de particularitățile psihologice ale școlarului mic.

- a.) Evaluarea în **perioada preabecedară** vizează deprinderile, capacitățile și atitudinile elevilor legate de procesul de scriere. Preachizițiile necesare dezvoltării competenței de scriere sunt:
- capacitatea de orientare și structurare spațială, orientarea în pagină;
 - lateralitatea și schema corporală;
 - dezvoltarea serialității;
 - simțul ritmic;
 - coordonarea vizuo-motorie;
 - capacitatea de integrare intermodală (văz, auz, mișcare).

O strategie pentru evaluarea abilităților, deprinderilor și capacităților care vizează competența de scriere este observarea sistematică a fiecărui elev în parte. Prin elaborarea și completarea unor fișe de observare învățătorul poate să înregistreze informații legate de abilitățile, deprinderile, capacitățile și atitudinile elevilor, precum și progresul fiecăruia.

Tabelul 11. Fișă de observare a abilității de scriere

Deprinderi, capacități și atitudini implicate în dobândirea abilității de scriere						
Perioada	Postura/ poziționarea corectă a corpului	Priza (prinderea) creionului	Dinamica gesturilor prin care conduce creionul pe pagină	Acuratețea scrierii	Interesul pentru mesajul scris	Interesul pentru comunicarea în scris în limba română

b.) **În perioada abecedară**, pentru observarea abilităților în curs de dezvoltare, se poate folosi grila de la etapa anterioară cu adăugarea unor coloane referitoare la scrierea corectă, fără greșeli de ortografie, scrierea după dictare cu specificarea cantității mesajului procesat (Ce? Cât?).

c.) **În perioada postabecedară**, respectiv în **ciclul de consolidare** (clasele a III-a și a IV-a) se impune evaluarea următoarelor competențe specifice:

- capacitatea de redactare de texte simple, funcționale, adaptate destinației și scopului comunicării;
- redactarea unei scurte descrieri pe baza unor întrebări de sprijin;
- aplicarea regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe;
- aplicarea regulilor de ortografie și de punctuație în mesajele redactate;
- manifestarea disponibilității/interesului pentru formularea/redactarea de texte informative și funcționale.

Pentru evaluarea unor produse de tip eseu (descrieri, texte scurte), acestea făcând parte din categoria itemilor subiectivi, se pot utiliza următorii descriptori:

Tabelul 12. Descriptori de performanță pentru evaluarea competenței de scriere a elevilor cu itemi subiectivi

Calificativ	Încadrare în subiect/ răspunde cerințelor	Utilizarea noțiunilor/ conceptelor	Organizarea lucrării	Vocabular adecvat	Impresie generală
Foarte bine	Încadrat corect în subiect, atinge toate aspectele din cerință.	Utilizează corect toate noțiunile, conceptele.	Înlănțuirea logică a ideilor, structurare corectă.	Vocabular adecvat, foarte variat.	Text convingător, impresie puternică.
Bine	Bine încadrat în subiect; atinge aproape toate aspectele implicate de cerință.	Utilizează corect aproape toate noțiunile, conceptele.	Organizarea destul de clară a ideilor.	Vocabular adecvat.	Text convingător, impresie bună asupra cititorului.

Suficient	Atinge câteva aspecte cu referire la subiect.	Utilizează câteva dintre noțiunile necesare.	Idei bune, dar nelegate între ele.	Vocabular sărac, cu unele greșeli.	Text foarte puțin convingător.
Insuficient ⁵⁶	Textul nu se încadrează la subiect.	Noțiunile nu sunt utilizate corect.	Idei confuze.	Vocabular sărac, cu greșeli.	Text neconvincător.

Competența de exprimare scrisă trebuie să fie permanent în atenția învățătorului, indiferent de disciplina pe care o predă. Pentru a evita însă *confuzii sau erori în evaluare*, este necesar să punctăm de la bun început unele situații în care, din punct de vedere a evaluării producțiilor scrise, pot apărea abateri – uneori chiar grave –, respectiv unele practici care încalcă principiile metodicii evaluării.

- Contrar unor păreri care mai persistă în rândul dascălilor, nu este recomandat să trecem cu vederea peste greșeli de ortografie, punctuație, acord, exprimare etc., dacă nu este vorba de disciplina limba și literatura română, ci de o altă disciplină, unde se utilizează limba română, sau chiar în cadrul unor activități extrașcolare/extracurriculare. Dacă este vorba de o altă disciplină, nu este corect să îl depunctăm pe elev, trebuie însă să scoatem în evidență eventualele greșeli de ortografie, punctuație, acord, exprimare, și trebuie să le discutăm într-o manieră corectivă.
- Este, la fel, discutabilă evaluarea producțiilor scrise – a descrierilor, a textelor scurte – printr-o serie de calificative acordate, separat unele de celelalte, pentru ortografie/punctuație, pentru lizibilitatea scrisului și aranjarea în pagină, respectiv pentru elementele de conținut, exprimare și expunerea ideilor. Și, continuând în această ordine de idei, este și mai grav când se încearcă obținerea unei medii ale acestor componente, respectiv exprimarea acelei medii printr-un calificativ!

Literatura de specialitate contemporană supune atenției un aspect care în trecut nu a fost tratat cu prea multă atenție, și anume viteza, respectiv *ritmul scrierii/redactării*.

Măsurarea/evaluarea vitezei, respectiv a ritmului scrierii este un aspect care nu trebuie neglijat. Competența de producere/redactare a mesajelor scrise însumează o serie de deprinderi, capacități și abilități, în care, dacă vorbim despre dezvoltarea competenței în sine, includem și formarea/dezvoltarea acestora.

⁵⁶ În majoritatea cazurilor nu găsim descriptorii pentru nivelul insuficient.

Viteza, respectiv ritmul scrierii, la fel ca și cel al citirii, susține procesul de învățare. Elevii care nu sunt capabili să se alinieze la un ritm firesc pentru vârsta lor, respectiv un ritm al clasei/nivelului de studiu, vor întâmpina probleme în procesul de învățare. Ei nu vor fi în stare să termine sarcinile date într-un interval de timp prestabilit, fiind astfel posibil să piardă puncte prețioase în evaluarea producățiilor scrise.

Scrierea, la nivelul elevului, se caracterizează prin ritmul și aspectul propriu (formarea și legarea literelor de mână, aranjarea în rând și în pagină). Cadrele didactice trebuie să țină cont de acest aspect, totodată trebuie să îi sprijine pe elevi în demersurile acestora de a-și forma viteza și ritmul care le permite să efectueze/să rezolve sarcini frontale, acordate întregului colectiv al clasei/grupului.

O propunere pentru evaluarea vitezei și ritmului scrierii, respectiv posibilele așteptări în această privință, potrivit Á. László (2020), este următoarea:

- nivel inițial (clasa I): 0-10 litere/minut;
- nivel începători (clasele a II-a și a III-a): 11-30 litere/minut;
- nivel avansați (clasele a IV-a și a V-a): 30-50 litere/minut;
- nivel final: (clasele a VI-a și a VII-a): 51-80 litere/minut;
- nivel optim: peste 80 de litere/minut, acesta fiind caracteristic de regulă, persoanelor adulte, pentru care scrierea este un instrument de comunicare.

Cum se realizează evaluarea?

Se alege un text corespunzător nivelului de vârstă/înțelegere al elevilor, care se citește cu voce tare de către cadrul didactic. Elevii vor avea ca sarcină să copieze/să transcrie textul timp de 5 minute.

Pentru evaluarea vitezei scrierii se scade numărul greșelilor – numărul literelor copiate greșit – din totalul de litere copiate/transcrise, apoi acestea vor fi împărțite la 5. Deoarece acest procedeu vizează viteza/ritmul cu care se scrie, sunt recomandate doar observații verbale în ceea ce privește lizibilitatea. O altă recomandare este precizarea numărului greșelilor comise, cu scop corectiv, precizându-se că viteza/ritmul de scriere nu trebuie să afecteze negativ ortografierea.

4.2. Metode și procedee de evaluare

Evaluarea competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise în contexte de comunicare cunoscute se realizează cu ajutorul unor strategii menite să îi motiveze pe elevi în învățare, să îi ajute în îmbunătățirea procesului de scriere.

Este important ca acțiunile de evaluare să fie echilibrate, să se păstreze raportul dintre aspectele informative și cele formative. Aceste aspecte sunt cuprinse în obiectivele procesului de predare-învățare. Folosirea echilibrată a strategiilor de evaluare impune diversificarea metodelor și a instrumentelor de evaluare utilizate la clasă.

Metodele de evaluare reprezintă modalități de acțiune asumate de către cadru didactic și elevi, care au ca scop punerea în practică a demersului evaluativ. Acestea oferă elevilor posibilitatea de a demonstra măsura în care stăpânesc cunoștințele, nivelul de formare a diferitelor capacități, cu ajutorul unor instrumente adecvate scopului urmărit. Utilizarea lor trebuie să aibă ca rezultat obținerea unor informații cu privire la procesul învățării. Cadrul didactic trebuie să stăpânească și să utilizeze la clasă o mare varietate de metode și instrumente de evaluare, pe care trebuie să le aplice în funcție de particularitățile elevilor săi, a scopului propus și a obiectivelor evaluării. În alegerea metodelor de evaluare trebuie să ținem cont și de specificul conținuturilor supuse aprecierii, în acest caz celor specifice competenței de scriere.

Astfel, *metodele de evaluare utilizate în evaluarea competenței de scriere* pot fi împărțite în două mari categorii:

- **metode tradiționale:** sarcini de evaluare orale/practice⁵⁷ și probe scrise;
- **metode alternative:** observarea sistematică a elevului pe parcursul rezolvării sarcinii, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

Metodele tradiționale de evaluare sunt folosite și în practica școlară curentă, deoarece acestea și-au dovedit utilitatea în progresul achizițiilor, iar pedagogia pune la bază frecvent metodele pe care practica pedagogică deja le-a confirmat ca fiind eficiente. Astfel, în evaluarea continuă metodele tradiționale sunt utilizate des, deci nu sunt considerate ca fiind depășite. Se impune asigurarea calității corespunzătoare a metodelor și păstrarea unui echilibru între probele scrise și sarcinile de evaluare orale/practice.

Sarcini de evaluare orale pot fi următoarele:

- conversația cu funcție de verificare (prin întrebări și răspunsuri sau cu suport vizual);

⁵⁷ Exemple pentru sarcini de evaluare orale, în cadrul evaluărilor formative: „Cu ce literă începem scrierea unui/unei enunț/propoziții?”, sau „Ce semn de punctuație vom scrie la sfârșitul unei întrebări?”

- redarea/repovestirea unui conținut, a unor evenimente, fapte, situații prezentate oral sau în scris;
- descrierea;
- completarea unor dialoguri incomplete etc.

Acestea se pot utiliza și în dezvoltarea competenței de producere de mesaje în diverse situații de comunicare, ele fiind alternate/completate cu scrierea propriu-zisă.

Sarcini de evaluare practice pot fi:

- confecționarea unor produse pe baza unor indicații (afișe, reclame, alte produse ale scrierii funcționale);
- lucrări experimentale însoțite de descrierea acestora (experimente legate de cunoașterea mediului, experimente de fizică și chimie simple, sub atenta supraveghere a cadrului didactic);
- întocmirea unor schițe, desene, grafice etc.

În cazul evaluării competenței de scriere **probele scrise** reprezintă metoda fundamentală de evaluare. Acestea pot fi ușor combinate cu alte metode tradiționale, cum ar fi sarcinile de evaluare orale și cele practice, utilizate în evaluarea competențelor care intră în componența procesului de însușire a limbii române ca limbă nematernă. Deoarece aceste competențe sunt urmărite în paralel, evaluarea acestora se desfășoară concomitent, oferind o imagine de ansamblu asupra evoluției școlare a elevului.

Probele scrise au funcții de diagnosticare, de a oferi un feedback pentru elev și cadru didactic, de autoevaluare, dar îndeplinesc și funcție corectivă. Rolul acestor probe este o evaluare operativă și obiectivă, reflectând cunoștințe relevante, cu scopul de a corecta, de a perfecționa procesul de învățare. Acestea au și menirea de a dezvolta capacitatea de exprimare scrisă a elevilor.

Probele scrise pot fi:

- extemporalul (lucrare scrisă în mod neanunțat);
- munca independentă în clasă;
- testul;
- lucrarea de control (lucrare scrisă în mod anunțat);
- tema pentru acasă.

Extemporalul verifică dacă elevii învață cu regularitate, respectiv dacă au înțeles o secvență mai mică din materia prevăzută. Are caracter de evaluare formativă în cele mai multe cazuri. El durează doar câteva minute și se concentrează asupra unor informații din lecția anterioară. Rezolvarea imediată a sarcinilor va face posibilă corectarea rapidă a greșelilor și va fi o bună modalitate de autoevaluare (de exemplu: li se poate cere elevilor să-și noteze lucrarea).

Munca independentă în clasă poate fi considerată o modalitate de evaluare formativă, care se desfășoară sub atenta supraveghere a cadrului didactic. Poate fi utilizată în mai multe momente ale lecției și se poate rezolva individual sau pe grupe. Sarcinile de acest gen trebuie verificate frontal, evaluarea se poate face chiar și prin autoevaluare sau în perechi. Supravegherea pe care o efectuează cadrul didactic face posibilă oferirea unui feedback imediat.

Testul este o probă complexă, standardizată, prin care se evaluează nivelul însușirii cunoștințelor și a capacităților prin raportarea răspunsurilor la un etalon elaborat în prealabil. Este un instrument de evaluare scrisă care conține itemi (sarcini) validați, care corespund unor prevederi bine definite. Aceștia pot fi ușor cuantificați, astfel se asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare. Testul standardizat are următoarele calități: obiectivitate, validitate, aplicabilitate, fidelitate și reprezentativitate. Acest demers metodic se bazează pe un șir de acțiuni, care sunt de fapt etapele realizării evaluării instrumentate prin test standardizat:

- proiectarea (stabilirea grupului țintă, stabilirea scopului/obiectivelor testării, stabilirea situației evaluative, mai precis se definește testarea abilităților elevilor într-o anumită perioadă și situație, în funcție de care se va instrumenta evaluarea, care va fi de diagnosticare/inițială sau sumativă/finală);
- aplicarea (măsurarea propriu-zisă);
- evaluarea (corectarea propriu-zisă prin aplicarea baremului);
- analiza testului, care are două valențe: analiza rezultatelor și analiza părților componente/a itemilor sub prisma obiectivității, validității, aplicabilității, fidelității/reliabilității și reprezentativității. În urma analizei comportamentului itemilor se impune realizarea corecțiilor necesare;
- valorificarea rezultatelor testului.

Lucrarea de control (testul la clasă) este aplicat(ă) după parcurgerea unei unități de învățare sau după parcurgerea anumitor lecții. Poate urma unor lecții de recapitulare, astfel are valențe formative. Îndeplinește și funcție diagnostică. Lucrarea de control trebuie corectată imediat, -este bine să fie rezolvată cu toți elevii clasei -, iar acordarea calificativelor să se motiveze.

Tema pentru acasă este de fapt o activitate independentă care se desfășoară în condițiile de acasă ale elevului. Pregătirea acesteia este făcută în clasă. Cadrul didactic trebuie să dea indicații referitoare la modul de rezolvare a sarcinilor. Temele de casă pot fi diferențiate în funcție de particularitățile/de înclinațiile elevilor.

Avantajele probelor scrise:

- oferă posibilitatea verificării măsurii în care a fost însușit un anumit conținut de către toți elevii în același timp;

- rezultatul evaluării se va afla într- un timp scurt;
- au o obiectivitate mai mare decât probele orale;
- evaluarea probelor poate fi reluată, se pot face reveniri;
- permit și verificarea unor capacități de analiză și sinteză.

Dezavantajul probelor scrise:

- elevii nu pot fi dirijați diferențiat în procesul de evaluare;
- pot induce stări emoționale negative;
- reglarea nu se produce în proces, imediat, astfel de multe ori își pierde valoarea.

Probele de evaluare scrise sunt de obicei preferate de către cadrele didactice, deoarece sunt considerate instrumente valide, sunt în măsură să ofere precizie și obiectivitate în măsurarea performanțelor elevilor. Se poate face o analiză amănunțită a rezultatelor, astfel cadrul didactic obține o imagine de ansamblu asupra evoluției elevilor clasei, dar este evidențiată și situația particulară, detaliată a fiecărui elev. Cadrul didactic își poate da seama care au fost elementele reținute, însușite, dar și care sunt lipsurile/punctele slabe în evoluția elevilor. Realizarea unui barem de corectare detaliat oferă posibilitatea unei evaluări exacte, obiective, rezultatele căreia pot constitui baza pe care se poate construi în următoarea etapă de dezvoltare a competenței de producere a unei varietăți de mesaje scrise în contexte de comunicare cunoscute.

Metodele alternative (complementare) de evaluare nu sunt menite să le înlocuiască pe cele tradiționale. Ele oferă posibilitatea de a le completa pe acestea, astfel încât să aibă ca rezultat informații cât mai complete, deci evaluarea să reflecte pe cât posibil realitatea. Prin utilizarea metodelor alternative evaluarea se realizează în strânsă legătură cu procesul de învățare, de cele mai multe ori acestea desfășurându-se concomitent. Rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea competenței de scriere, sunt strâns corelate cu activitatea de învățare.

Metodele alternative au următoarele avantaje:

- asigură o punere în practică cât mai utilă a conținuturilor;
- pun în evidență într-o măsură mai mare creativitatea elevilor;
- elevii își vor folosi capacitatea de colaborare în vederea soluționării sarcinilor primite;
- pot fi adaptate mai ușor la diferite contexte;
- se bazează pe anumite criterii prestabilite;
- elevii sunt implicați și ei în propria evaluare;
- îi implică pe elevi într-o măsură mai mare în procesul de învățare.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor pe parcursul rezolvării sarcinii face posibilă cunoașterea nivelului de pregătire a elevilor de către cadrul didactic. Pe

parcursul lecțiilor se constată interesul/dezinteresul/modul de lucru al fiecărui elev. Sunt identificați elevii care muncesc sârguincios, conștiincios, dar și elevii care învață într-un mod superficial, sunt neglijenți sau delăsători. Fiind o metodă complexă, ea se bazează pe instrumente de evaluare: fișa de evaluare (conține datele elevului, particularități, aptitudini, trăsături ale acestuia), scara de clasificare (notează frecvența cu care apare un anumit tip de comportament), lista de verificare (indică profesorului existența unui anumit comportament). Fișa de evaluare poate fi utilizată pentru elevii care au nevoie de ajutor în însușirea limbii române, constituind un real ajutor pentru cadrul didactic care prin folosirea ei poate aduce îmbunătățiri procesului de predare/învățare/evaluare. Metoda se utilizează în cadrul orelor și are ca scop urmărirea elevului pe parcursul activității lui desfășurate în mod obișnuit, a felului în care răspunde la solicitările cadrului didactic, a atitudinii lui față de activitatea la oră, a modului de participare la activitățile frontale sau în echipă.

Investigația este o metodă cu mari valențe de învățare și un mijloc eficient de evaluare. Aceasta se desfășoară în clasă, oferindu-i elevului posibilitatea de a rezolva o sarcină de lucru, pe baza instrucțiunilor precise oferite de cadrul didactic în legătură cu ea. Rezolvarea sarcinii de către elev poate avea ca rezultat un întreg complex de cunoștințe și capacități. Modul de utilizare a investigației trebuie adaptată nivelului de cunoștințe ale elevilor și a experiențelor lor intelectuale. Investigația se poate desfășura individual sau în grup, se poate folosi practic în producerea oricărui tip de text.

Proiectul este o metodă de evaluare mai complexă decât investigația. Începe în clasă, dar se continuă și acasă, iar în tot acest timp elevul are permanente consultări cu cadrul didactic. Se încheie tot în clasă cu prezentarea unui raport asupra rezultatelor obținute și a produsului realizat. Proiectul încurajează transferul de cunoștințe, solicită abordări interdisciplinare ale conținuturilor. La început se clarifică modalitățile de desfășurare și evaluare a proiectului. Urmează etapa în care se culeg, se organizează și se prelucrează informațiile legate de temă. Munca de cercetare și realizare a materialelor se face în afara orelor de curs. În ultima etapă sunt prezentate rezultatele cercetării și se realizează evaluarea acestora. Proiectul reprezintă o metodă motivantă, elevii încearcă să găsească soluții cât mai creative pentru rezolvarea sarcinii primite.

Portofoliul reprezintă o metodă de evaluare complexă, integratoare, flexibilă prin care cadrul didactic are posibilitatea de a urmări progresul realizat de elevi. Portofoliul reliefează progresul înregistrat de către elevi, deoarece prezintă o sinteză a activității pe o perioadă mai îndelungată. Acesta poate fi considerat un mod de realizare a evaluării sumative. Oferă posibilitatea exprimării mai personale a elevilor, a angajării lor în activități de învățare cu grad mai ridicat de originalitate și creativitate. Acest mod de evaluare este motivant pentru elev, elimină tensiunile și stările emoționale negative. Portofoliul poate include rezultate relevante obținute prin utilizarea altor

metode și tehnici de evaluare: rezultatele probelor scrise, rezultatele activităților practice, produse cu texte funcționale, schițe, rezumate, descrieri, fișe de observare, postere, machete, caricaturi, benzi desenate, interviuri etc. La sfârșitul anului școlar elevii primesc aceste portofolii însoțite de aprecieri, motivându-i astfel pentru învățare.

Autoevaluarea urmărește construirea imaginii de sine prin care elevul nu își mai reduce viziunea la judecățile de evaluare emise de către cadrul didactic, ci își va cunoaște propria personalitate, rezultând implicări în plan motivațional și atitudinal, pentru că elevul va conștientiza progresele și achizițiile sale.

În concluzie, în efortul de măsurare a progresului, a calității rezultatelor școlare, cadrul didactic are la dispoziție o multitudine de metode și instrumente de evaluare, tradiționale și alternative/complementare. În desfășurarea activității didactice, acesta are posibilitatea de a opta pentru folosirea unor metode și tehnici conforme cu specificul disciplinei. Acestea pot fi adaptate la nivelul clasei, la volumul de cunoștințe predate în scopul obținerii unei evaluări complete prin care să fie monitorizate sistematic progresele elevilor. O combinație corespunzătoare a metodelor de evaluare duce la creșterea eficienței învățării, la formarea unor deprinderi care au ca rezultat în timp atitudinea activă a elevului. În condițiile de față, elevul trebuie pregătit în așa fel, încât pe viitor să fie capabil de autoeducație și autoevaluare. Acest aspect impune ca și evaluarea să fie abordată într-o asemenea manieră, încât rezultatele obținute să constituie pe mai departe o bază pentru proiectarea și realizarea procesului de predare/învățare/evaluare. Astfel întregul proces va fi centrat pe elev, va fi construit din perspectiva nevoilor de formare ale acestuia. Se va pune în valoare creativitatea, gândirea critică, manifestările individuale.

Procesul de evaluare are la bază demersuri metodologice cum ar fi:

- parcurgerea unor etape definite;
- înregistrarea și conservarea datelor;
- utilizarea de metode și instrumente de evaluare diversificate;
- asigurarea validității, a relevanței și a fidelității procesului evaluativ.

4.3. Instrumente de evaluare

Pentru a asigura o imagine de ansamblu asupra dezvoltării competențelor de redactare de mesaje scrise, pentru a surprinde progresul elevilor față de situația inițială, cadrul didactic alege metodele de evaluare și instrumentele de evaluare adecvate acestora.

Realizarea unei evaluări corecte, folositoare, presupune folosirea unor instrumente de evaluare valide (măsoară exact ce și-a propus cadrul didactic), fidele (dau rezultate asemănătoare și la alte aplicări), obiective (redau realitatea), aplicabile (se administrează și se prelucrează cu ușurință). Pe lângă aceste calități, instrumentele de evaluare trebuie să fie autentice, să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării elevilor.

Opțiunea cadrului didactic pentru o metodă/instrument de evaluare sau alta/altul (tradițională sau complementară) constituie rezultatul analizei mai multor *factori*:

- scopul și obiectivele evaluării propuse;
- tipul evaluării;
- specificul conținuturilor care urmează a fi evaluate;
- cunoștințele cadrului didactic care urmează să efectueze evaluarea;
- diversitatea instrumentelor utilizabile/disponibile;
- grupul-țintă și particularitățile de vârstă ale elevilor;
- conținuturile prin care se vor evalua deprinderile și capacitățile care vizează competența urmărită (în cazul de față, scrierea).

Instrumentele de evaluare folosite în evaluarea competențelor de redactare de mesaje scrise pot fi probe, fișe, grile, chestionare, teste etc.

Probele scrise sunt formele tradiționale de evaluare, tratează în scris sarcinile de lucru.

Etapile elaborării probelor scrise:

- stabilirea scopului probei;
- realizarea listei cu competențele specifice care se doresc a fi evaluate;
- selectarea conținuturilor - o lecție sau un ansamblu de lecții pe o anumită temă;
- stabilirea obiectivelor care vor fi vizate;
- construirea itemilor, elaborarea instrumentului de evaluare;
- stabilirea grilei de corectare;
- construirea baremului de corectare.

Probele scrise oferă profesorului posibilitatea de a evalua toți elevii din clasă într-un timp scurt. Elevii pot lucra în ritmul lor propriu. Probele curente au o durată mai scurtă, probele de evaluare periodice sunt planificate din timp, au durata mai mare și sunt pregătite prin lecții de recapitulare și sistematizare.

În realizarea probelor de evaluare sarcinile trebuie să vizeze competențele, nu numai conținuturile predate. Recomandări în acest sens:

- formularea sarcinilor trebuie să urmărească testarea limbii folosite de elevi, nu gramatica descriptivă sau doar anumite conținuturi;

- să utilizăm modele de exerciții deja folosite în clasă; să nu utilizăm tipuri de exerciții la prima vedere în instrumentele de evaluare;
- instrucțiunile trebuie să fie simple, pe înțelesul copiilor, trebuie să evităm formulările ambigue, care permit interpretări diferite;
- verbele care indică sarcinile vor fi plasate la începutul enunțurilor și vor fi scoase în evidență prin îngroșare sau subliniere;
- temele să fie adaptate vârstei, să fie de actualitate, și să corespundă intereselor copiilor;
- să evităm formularea a două sau mai multe sarcini succesive, concomitente în același enunț, pentru a nu deruta elevii, în special în ciclul de achiziții fundamentale;
- pentru prevenirea erorilor în cascadă, se vor evita sarcinile ale căror rezolvări sunt legate între ele⁵⁸, mai ales în ciclul de achiziții fundamentale;
- să evităm formulările care nu vizează finalități concrete⁵⁹;
- în plasarea exercițiilor/problemelor/itemilor în instrumentul de evaluare se va ține cont de curba de efort;
- să ținem cont de faptul că utilizarea diferitelor tipuri de sarcini servesc la menținerea atenției, astfel evitându-se monotonia.

Teme recomandate în privința sarcinilor care vizează competența de scriere:

- planificarea unor activități: serbări, excursii, concursuri;
- redactare de texte scurte despre evenimente din familie, despre animale preferate, despre personajul preferat;
- formulare de întrebări despre textul citit;
- formularea ideii principale al unui fragment citit;
- scrierea unui text scurt pe baza unui plan de idei;
- completarea finalului unei povești.

Fișa de lucru conține un număr mai mic de exerciții și probleme. Folosind fișa de lucru profesorul obține feedback privind nivelul de înțelegere/învățare/însușire a unui conținut predat. După prelucrarea și interpretarea fișelor poate să facă completări în legătură cu cele învățate. Prin fișele de lucru cadrul didactic consolidează ceea ce au învățat elevii (scrierea corectă a literelor și a grupurilor de litere specifice limbii române, alcătuirea enunțurilor pe baza unor cuvinte date, texte

⁵⁸ Exemplu: **Subliniați** în textul de mai jos cuvintele care arată acțiuni, transcrieți-le, apoi alcătuiți propoziții cu ele. Explicație: dacă elevul nu recunoaște cuvintele care arată acțiuni, și va sublinia alte cuvinte la întâmplare, va alcătui propoziții cu cuvintele necorespunzătoare.

⁵⁹ Exemplu: **Căutați** în textul de mai jos cuvintele care arată însușiri.

Explicație: Evaluatorul nu va afla care sunt cuvintele identificate de către elevi, deoarece nu le-a solicitat acest lucru. Ar fi mult mai indicată formularea următoare: **Subliniați** în textul de mai jos cuvintele care arată însușiri. Sau: **Copiați** din textul de mai jos cuvintele care arată însușiri.

scrise pe baza unui suport vizual, texte scrise pe baza unui șir de întrebări, completare de texte lacunare, realizarea unor afișe, realizarea mesajelor funcționale, formularea ideilor principale, ordonarea unor enunțuri în succesiune logică, redactarea unor scurte descrieri etc.) și descoperă eventualele lacune/dificultăți întâmpinate de copii, care se impun a fi remediate.

Folosind metoda observării sistematice și completând **fișa de observare**, învățătorul urmărește dezvoltarea capacităților de scriere/producere de texte într-un interval de timp prestabilit. În perioada preabecedară și abecedară, în fișele de observare includem deprinderile, capacitățile și atitudinile elevilor, care contribuie la dezvoltarea abilităților de scriere.

Tabelul 13. Fișă de observare pentru perioada preabecedară:

Numele elevului	Poziția creionului în mână		Conducerea creionului pe pagină		Interesul pentru scriere	
	La începutul perioadei	La sfârșitul perioadei	La începutul perioadei	La sfârșitul perioadei	La începutul perioadei	La sfârșitul perioadei

Tabelul 14. Fișă de observare pentru perioada abecedară:

Criterii	DA	NU	OBSERVAȚII
Scrie corect literele specifice limbii române.			
Se încadrează în spațiul grafic al literelor.			
Copiază corect cuvinte, propoziții.			
Scrie enunțuri scurte fără greșeli de ortografie.			
Este interesat de redactarea de mesaje în limba română.			

În perioada postabecedară fișele de observare conțin elemente care se referă la dezvoltarea capacității de comunicare scrisă.

Tabelul 15. Fișă de observare pentru perioada postabecedară:

Criteriul	La începutul perioadei	La sfârșitul perioadei
Este capabil să redacteze ... (Ce?)		
Formulează enunțuri ... (Cum?)		
Este interesat de producerea de texte. (În ce măsură?)		

Fișa de autoevaluare este completată de elevi.

Tabelul 16. Fișă de autoevaluare, perioada postabecedară:

Criterii	DA	NU
Îmi place să redactez afișe.		
Îmi place să scriu invitații.		
Îmi place să scriu bilete.		
Îmi place să scriu felicitări.		
Îmi place să scriu scrisori.		
Îmi place să răspund la întrebări.		
Îmi place să formulez ideile principale ale unui text.		
Îmi place să povestesc în scris despre animale/plante.		
Îmi place să povestesc în scris despre familia mea/prietenii mei.		

Pentru a obține informații despre preferințele elevilor, despre problemele lor în legătură cu o anumită disciplină sau stil de predare/evaluare putem folosi **chestionarul**. Pentru evaluarea unei lecții sau al unui capitol putem crea chestionare online. Aplicațiile digitale colectează și prelucrează rapid datele primite.

Cadrul didactic poate folosi **grile de evaluare** pentru evaluarea competențelor de redactare de mesaje în limba română. În grilă se trec parametrii pe care îi urmărește profesorul în situația respectivă de învățare. În grila de evaluare a redactării unui text se pot urmări următoarele aspecte:

- gradul de adecvare la situația de comunicare;
- succesiunea logică a ideilor;
- coerența ideilor;
- exprimarea corectă;
- ortografia, punctuația.

Interpretarea grilelor va fi prelucrată cu elevii. După conștientizarea deficiențelor, a punctelor slabe, cadrul didactic va planifica activități diferențiate în timpul orelor, sau activități remediale după cursuri.

Orice încercare a elevului de a scrie în limba română trebuie apreciată. După redactarea textului învățătorul îi atrage atenția elevului asupra greșelilor de exprimare și de ortografie, iar elevul va rescrie textul corect. Învățătorul va evalua doar forma finală a textului.

Testul este instrumentul de evaluare care apreciază rezultatele elevilor cu cea mai mare obiectivitate. Este o probă complexă care are în componență un ansamblu de itemi. Itemii sunt elaborați în concordanță cu obiectivele stabilite. Testul cuprinde un barem de corectare (rezolvările itemilor) 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 (teste la clasă) sau pot fi standardizate de către instituții specializate⁶⁰.

Proiectarea testelor se realizează, conform lui A. Stoica (2001), în următoarele etape:

- se determină tipul de test;
- se construiesc itemii;
- se elaborează schema de notare;
- se implementează testul;
- se corectează și se analizează rezultatele.

⁶⁰ Probele de evaluare se aplică pe un eșantion reprezentativ, prestabilit. După parcurgerea tuturor etapelor prevăzute în metodologia evaluării, care cuprinde și corecția itemilor, la o nouă aplicare a instrumentului de evaluare, putem discuta despre un test de evaluare validat.

Acești pași corespund răspunsurilor la întrebări precum:

- Pentru cine și în ce scop sunt concepute testele?
- Ce competențe urmează să fie testate și ce conținut?
- Ce itemi trebuie concepuți astfel încât testul să măsoare corect nivelul de pregătire al elevului?
- Câți itemi va include testul și cât timp va dura?
- Câte elemente din fiecare tip de item vor fi proiectate?
- Cum vor fi punctați itemii testului?

În funcție de momentul și de scopul elaborării acestora, testele pot fi utilizate pentru **evaluarea inițială și evaluarea finală/sumativă**.

Informațiile obținute în urma **evaluării inițiale** referitoare la formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris îl sprijină pe profesor în planificarea activităților viitoare, adecvate abilităților elevilor și, dacă este necesar, în inițierea unui program de remediere.

Testul de evaluare aplicat la **evaluarea finală** în cadrul formării și dezvoltării competenței de producere a mesajului scris oferă informații utile cu privire la nivelul de performanță al elevului în raport cu nivelul de pregătire prevăzut în programa școlară. Evaluările sumative se concentrează în primul rând pe elemente de persistență în aplicarea cunoștințelor de bază și pe demonstrarea abilităților cheie dobândite de elevi pe o perioadă mai lungă de învățare. Impactul de îmbunătățire al evaluării sumative este relativ mic, iar efectele sale se resimt pe o perioadă mai lungă de timp, de obicei pentru o serie viitoare de elevi.

Elaborarea elementelor de testare este deosebit de importantă și trebuie să se conformeze unor standarde științifice riguroase. În acest scop, următoarele clarificări sunt relevante atât pentru elaborarea itemilor, cât și pentru construirea testelor.

- Fiecare item este o entitate de sine stătătoare și presupune existența a cel puțin o competență specifică care trebuie acoperită;
- Itemii sunt elaborați în raport cu conținutul competenței și cu conținutul care trebuie învățat, astfel încât capacitatea de a procesa informații și de a aplica abilitățile intelectuale formate să poată fi evaluate într-o serie de condiții;
- Itemii bine redactați utilizează un limbaj și expresii adecvate nivelului de dezvoltare al elevilor.

Tipologia itemilor dintr-un test

Din perspectiva evaluării școlare, un item poate fi definit ca o unitate de măsură care conține un stimul și un format de răspuns prescris. Un item trebuie să îndeplinească aceleași cerințe de proiectare, administrare și notare, indiferent de natura testului. Succesul evaluării poate fi garantat doar prin utilizarea tipului de item care, prin natura sa, corespunde cel mai bine contextului specific.

Există o serie de criterii de clasificare a itemilor, care sunt derivate din aplicarea acestor criterii. Cel mai utilizat dintre acestea este criteriul de obiectivitate în ceea ce privește notarea.

Tabelul 17. Tipologia itemilor

Categorii	Itemii obiectivi	Itemii semiobiectivi	Itemii subiectivi (cu răspuns deschis)
Tipuri de itemi	<ul style="list-style-type: none">• Itemi cu alegere duală• Itemi cu alegere multiplă• Itemi de tip pereche (de asociere)	<ul style="list-style-type: none">• Itemi cu răspuns scurt și de completare• Itemi de tip întrebări structurate	<ul style="list-style-type: none">• Itemi de tip rezolvare de probleme• Itemi de tip eseu

1. Itemii obiectivi pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris – se referă la selectarea răspunsului corect dintr-o serie de opțiuni.

1.1. Itemii cu alegere duală

Caracteristici generale:

- pot fi utilizați pentru a evalua o varietate de competențe;
- au formate diferite, dar funcționează pe baza aceluiași principii: adevărat/fals, corect/incorect, da/nu, de acord/nu sunt de acord etc;
- pot testa mai multe întrebări într-o perioadă scurtă de timp;
- necesită mai puțin timp pentru a răspunde;
- nu ocupă mult spațiu pe formularul de test;
- asigură o precizie ridicată;
- reduce riscul de subiectivitate în evaluare.

Reguli de elaborare:

- Abordați strict faptele, situații care să ducă la un singur răspuns corect din două;
- Testați doar un singur element de conținut;
- Folosiți propoziții scurte, clare și lipsite de ambiguitate;
- Utilizați doar propoziții afirmative.

Exemplu:

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a III-a

Competența evaluată: 4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate

<p><i>Sarcina de lucru:</i></p> <p>Încercuiește litera din fața variantei potrivite!</p>
<p><i>Mihai dus acasă.</i></p> <p>a) sa</p> <p>b) s-a</p>

Schema de notare:

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

b) s-a	1p
--------	----

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

a) sa	1p
b) s-a	1p

Disciplina: Limba și literatura română

Competența evaluată: 4.1 Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării

<i>Sarcina de lucru:</i>	
<i>Notează cu A enunțul adevărat și cu F enunțul fals.</i>	
<i>Printr-un bilet anunțăm pe cineva despre un eveniment și îl invităm să participe.</i>	
<i>Printr-o invitație anunțăm pe cineva despre un eveniment și îl invităm să participe.</i>	

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

<i>Printr-un bilet anunțăm pe cineva despre un eveniment și îl invităm să participe. F</i>	1p
<i>Printr-o invitație anunțăm pe cineva despre un eveniment și îl invităm să participe. A</i>	1p

1.2. Itemii cu alegere multiplă referitori la formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris constau în alegerea răspunsului corect din mai multe variante deja construite. Sunt formați din două elemente: *premise*, prin care se stabilește sarcina și *răspunsul*, prin care se alege răspunsul la întrebare din mai multe variante deja construite. *Distractorii* reprezintă o alternativă falsă de răspuns corect.

Caracteristici generale:

- permit obținerea răspunsurilor într-un timp scurt;
- acoperă o gamă largă de conținuturi;
- sunt ușor de revizuit;
- garantează un grad ridicat de acuratețe;
- pot fi folosiți pentru a crea o varietate de răspunsuri;
- pot înregistra rezultatele în format electronic;
- necesită o perioadă lungă de proiectare;
- utilizarea sarcinilor cu mai mult de un răspuns corect îngreunează notarea și reduce obiectivitatea acestora.

Reguli de elaborare:

- Formulați întrebările în concordanță cu scopul evaluării;
- Evitați utilizarea unei terminologii ambigue;
- Utilizați un singur verb în premisă;
- Distractorii trebuie să fie independenți, plauzibili și să nu conțină indicii pentru alegerea răspunsului corect;
- Structurați conținutul pe baza greșelilor tipice făcute de elevi;
- La redactarea variantelor de răspuns evitați sintagmele „toate cele de mai sus” sau „nu toate cele de mai sus”;
- Ordinea răspunsurilor corecte trebuie să fie aleatorie.

Exemplu:

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a IV-a

Competența evaluată: 4.1. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării

Sarcina de lucru:

Încercuiește litera tipului de text prin care cineva este felicitat cu o anumită ocazie potrivită!

- a) felicitarea
- b) invitația
- c) afișul
- d) biletul

Schema de notare:

a) Se punctează doar rezolvarea corectă. Nu se acordă punctaje intermediare. (Această notare, prin care se punctează numai răspunsul corect și nu toate deciziile 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) felicitarea

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, pentru a evidenția puterea de diferențiere a itemului).

a) felicitarea

1p

b) invitația

1p

c) afișul

1p

d) biletul

1p

1.3. Itemii de tip pereche abordați pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris se referă la abilitatea elevilor de a potrivi două seturi de concepte, date sau informații. De obicei, sunt aranjați în două coloane diferite: prima coloană este pentru premisă sau stimul, iar doua coloană este pentru răspuns.

Caracteristici generale:

- premisele și răspunsurile pot fi perechi de evenimente și date, simboluri și concepte, autori și titluri de cărți, clasificare, principii și aplicații (de exemplu: folosirea semnelor de punctuație), cauză și efect, afirmații teoretice și experimente etc;
- pot măsura relațiile dintre diferite tipuri de informații;
- este dificil de evaluat cu ajutorul lor competențe avansate și obiective complexe.

Reguli de proiectare:

- Formulați instrucțiuni clare privind ipotezele și răspunsurile;
- Setul de ipoteze și răspunsuri trebuie să fie omogen;
- Numărul de premise trebuie să fie mai mic decât numărul de răspunsuri, iar cele două nu trebuie să corespundă direct;
- Răspunsurile trebuie să fie relativ scurte și să aibă o succesiune logică;
- Pentru fiecare premisă este necesar mai mult de un răspuns plauzibil pentru a evita ghicirea răspunsului corect.

Exemplu:

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a III-a

Competența evaluată: 4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate

Sarcina de lucru:

Completează enunțurile cu litera semnului de punctuație corespunzător.

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Cenușăreasa s-a așezat în cenușă | a) punct |
| 2. Cui i s-a potrivit pantoful | b) semnul exclamării |
| 3. Nu mai plânge | c) semnul întrebării |
| | d) două puncte |

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

1 – a	1p
2 – c	1p
3 – b	1p

2. Itemii semiobiectivi pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris se referă la elaborarea de către elevi a unui răspuns, de obicei unul scurt și permite evaluatorilor să emită o judecată de valoare cu privire la corectitudinea răspunsului.

2.1. Itemii cu răspuns scurt și de completare, folosiți pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris, solicită elevilor să producă răspunsuri care sunt limitate în spațiu, formă și conținut.

Caracteristici generale:

- libertatea elevului de a organiza informațiile primite și de a furniza răspunsuri în forma dorită este foarte limitată;
- necesită capacitatea de a produce și a structura un răspuns cât mai adecvat și cât mai scurt posibil;
- oferă posibilitatea de a evalua mai mult decât simpla percepție sau memorie; necesită capacitatea de a evalua răspunsurile în modul cel mai adecvat și cel mai scurt posibil;
- necesită un anumit grad de consecvență în conceperea răspunsurilor;
- pot evalua o gamă largă de cunoștințe, abilități și competențe;
- pot acoperi o gamă largă de conținut;
- au un grad ridicat de obiectivitate;
- permit o varietate de răspunsuri corecte, care trebuie să fie clar specificate în criteriile de notare;
- nu trebuie să existe riscul de a ghici răspunsul corect.

Reguli de elaborare:

- Specificați tipurile de răspunsuri așteptate și gradul de acuratețe;
- Formulați întrebări clare;
- Evitați spațiile albe suplimentare, astfel încât să nu se piardă sensul propozițiilor furnizate pentru analiză și completare;
- Acordați timp pentru verificare.

Exemple:

Item cu răspuns scurt

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a II-a

Competența evaluată: 4.1. Redactarea de mesaje scrise simple cu respectarea unor convenții de bază

<i>Sarcina de lucru:</i> Răspunde în scris la întrebare!
<i>Ce zi urmează după vineri?</i>

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

sâmbătă	1p
---------	----

Item de completare (text lacunar)

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a III-a

Competența evaluată: 4.3. Aplicarea regulilor de ortografie și de punctuație în enunțurile/mesajele redactate

<p><i>Sarcina de lucru:</i> Completează fragmentul următor cu forma potrivită s-a sau sa!</p>
<p>Mihai ____ dus la magazin. A cumpărat creioane colorate pentru sora ____ și o carte pentru mama ____.</p>
<p>De la magazin ____ întors acasă. Bunica ____ l-a așteptat cu clătite.</p>

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

s-a	1p
sa	1p
sa	1p
s-a	1p
sa	1p

2.2. Tipurile de întrebări structurate, care se folosesc pentru formarea și dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris, se referă la sarcini care constau în subîntrebări (întrebări ajutătoare), obiective și semiobiective, legate prin elemente comune.

Caracteristici generale:

- tipul de întrebare structurată acoperă decalajul dintre metodele de evaluare cu răspuns deschis și cele cu răspuns limitat, impus de itemii obiectivi;
- oferă evaluatorului îndrumări privind pregătirea răspunsului, adică un cadru pentru efectuarea evaluării;
- stimulează crearea de categorii de rezultate ale învățării, altele decât reproducerea sau aplicarea;
- transformă un item de tip eseu într-o serie de itemi;
- permit evaluarea unei game largi de conținuturi;
- permit construirea treptată a nivelului dorit de dificultate sau complexitate;
- permit evaluarea detaliată a conținutului;
- stimulează evaluarea competenței creative, inclusiv a originalității;
- necesită mai mult efort și timp pentru a fi elaborat.

Reguli de elaborare:

- Atunci când proiectați întrebări structurate, începeți cu un material stimulativ și apoi creați un set de subîntrebări;

- Subîntrebările ar trebui să fie deschise; ar trebui să se producă răspunsuri relativ scurte;
- Dificultatea subîntrebărilor crește progresiv spre finalul itemului;
- Fiecare subîntrebare poate fi independentă sau dependentă de răspunsul dat la subîntrebarea anterioară (ar fi de preferat să fie independentă pentru evitarea greșelilor în cascadă);
- Creșteți dificultatea subîntrebării progresiv spre sfârșitul itemului;
- Sunt necesare instrucțiuni clare privind schema de notare în vederea evitării dublei notări pentru o singură eroare;
- Spațiul liber de pe foaia de răspuns trebuie să corespundă lungimii răspunsului așteptat;
- Subîntrebările trebuie să fie corelate cu materialul de stimulare utilizat.

Exemplu:

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a IV-a

Competența evaluată: 4.2. Redactarea unei scurte descrieri de tip portret pe baza unor întrebări de sprijin

<i>Sarcina de lucru:</i> <i>Cine ești tu?</i> Răspunde la întrebări!
<i>Câți ani ai?</i>
<i>În ce clasă ești elev?</i>
<i>Cum se numește școala ta?</i>
<i>Care este materia ta preferată?</i>

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

<i>10 sau zece</i>	<i>1p</i>
<i>a IV-a sau a patra</i>	<i>1p</i>
<i>Școala</i>	<i>1p</i>
<i>Limba română/ matematică etc.</i>	<i>1p</i>

3. Itemii subiectivi (cu răspuns deschis), corespunzătorii formării și dezvoltării competenței de producere a mesajului scris, se referă la solicitarea celui care răspunde de a oferi o soluție a cărei elaborare este în mare parte sau în întregime neghidată de structura sarcinii. Elevii sunt lăsați să decidă singuri lungimea răspunsurilor și ce elemente să includă în soluția (răspunsul) lor.

3.1. Itemii de rezolvare de probleme includ tipuri de probleme pentru care nu a fost stabilită dinainte o soluție.

Caracteristici generale:

- stimulează gândirea creativă;

- sprijină tranzițiile în cadrul unui domeniu / mai multor domenii;
- permite utilizarea unei serii de mijloace auxiliare cu un accent puternic pe viața de zi cu zi;
- permit selectarea unei soluții din mai multe puncte de vedere;
- necesită atenție la proiectare și un timp relativ îndelungat pentru revizuire și notare.

Reguli de elaborare:

- Estimați și analizați posibilele erori;
- Rezolvarea problemelor nu trebuie transformată într-o demonstrație de soluții;
- Problema nu trebuie rezolvată într-un mod prea complex;
- Găsiți sarcini variate;
- Formularea sarcinii trebuie să fie pe deplin coerentă cu obiectivele evaluării și cu tipul de situație-problemă ales.

Exemplu:

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a IV-a

Competența evaluată: 4.1. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării

<p><i>Sarcina de lucru:</i> Scrie pe spațiul punctat o invitație la serbarea clasei!</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Se evaluează holistic. În textul creat elevul trebuie să precizeze locul, timpul și denumirea evenimentului. Se poate acorda câte 1 punct/enunț dacă enunțurile sunt corecte și au o logică internă.

3.2. Itemii de tip eseu au avantajul de a surprinde comportamente care se poziționează la un nivel taxonomic ridicat, și le solicită elevilor să producă răspunsuri complexe.

Itemii de tip eseu structurat includ în cerințele de redactare repere clare care orientează elevii într-un anumit mod în organizarea și argumentarea ideilor prezentate. Acest tip de itemi trebuie să fie întotdeauna completat de o schemă de notare care să indice punctajul elementelor de referință, prin care elevul să fie informat într-o formă sau alta. Un eseu deschis prezintă un text scris fără a preciza detaliile structurii răspunsului sau evaluarea analitică a acestuia.

Caracteristici generale:

- textele redactate pot avea o varietate de scopuri;

- timpul necesar pentru pregătirea unui răspuns este relativ lung;
- timpul necesar pentru a concepe acest tip de item este mic, dar timpul de corectare și notare crește semnificativ;
- sporesc subiectivitatea în notare;
- fidelitatea este redusă.

Reguli de elaborare:

- Selectați cel mai adecvat mod de notare;
- Proiectați grilele/schemele de notare foarte atent, luând în considerare majoritatea criteriilor de proiectare a acestora;
- La proiectarea itemilor unui test, luați în considerare tipurile acestora, recomandările pentru proiectarea fiecărui tip de item și corelația dintre itemi și nivelurile cognitive.

Exemplu:

Disciplina: Limba și literatura română, clasa a IV-a

Competența evaluată: 4.4. Manifestarea interesului pentru redactarea de texte informative și funcționale

Sarcina de lucru:

Redactează o descriere despre orașul/satul tău în care prezinți locurile care se pot vizita.

Atenție la scrierea corectă a denumirilor instituțiilor.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Se evaluează holistic. În textul creat elevul trebuie să scrie corect denumirea instituțiilor. Se poate acorda câte 1 punct/enunț dacă enunțurile sunt corecte și au o logică internă.

Scopul evaluării este optimizarea procesului de învățare. Învățătorul trebuie:

- să selecteze instrumentele de evaluare potrivite, să ofere un feedback real elevilor;
- să recunoască, după prelucrarea și interpretarea rezultatelor, punctele forte ale elevilor și aspectele care trebuie îmbunătățite;
- să prezinte elevilor și părinților rezultatele evaluării, progresul realizat într-o formă comprehensibilă;
- să-i învețe pe elevi să se autoevalueze, să-și fixeze ținte de dezvoltare.

Anexa nr. 1:

Probă de evaluare sumativă – exemplu

Clasa a III-a

Citește textul de mai jos!

Leul și șoricelul

după *Lev Tolstoi*

După vânătoare leul, regele animalelor, a dormit la umbra unui copac.

Șoricelul, văzând că leul a adormit, a trecut în fugă peste el. Leul s-a trezit din somn și l-a prins.

– Leule, te rog frumos să mă ierți! Nu mă omori! l-a rugat speriat șoricelul. Am să îți fac și eu, stăpâne, un bine cândva! a promis el.

Auzind promisiunea șoricelului, leul a râs.

– Cum poți tu, mititelule, să îmi faci mie un bine?

Până la urmă, leului i s-a făcut milă de șoricel. A hotărât să îl lase să plece. Șoricelul i-a mulțumit.

Peste un timp, leul a căzut în capcana unor vânători. Aceștia l-au prins și l-au legat cu frânghia de un copac. Șoricelul a auzit strigătele leului și a venit imediat. A ros frânghia și l-a eliberat pe leu.

– Bine faci, bine găsești! i-a spus.

Leul i-a mulțumit șoricelului pentru că i-a salvat viața.

Rezolvă exercițiile/cerințele formulate!

1. Încercuiește varianta corectă.

Un a trecut în fugă peste leu.

- a) cal
- b) șoricel
- c) tigru

Vânătorii au legat leul de

- a) un copac
- b) un stâlp
- c) un gard

Șoricelul pe leu.

- a) l-a speriat
- b) l-a supărat
- c) l-a salvat

1	
2	
3	

2. **Notează** cu **A** propozițiile adevărate, cu **F** pe cele false!

Șoarecele a ajuns între ghearele leului. _____

Leul nu l-a lăsat liber. _____

Vânătorii au legat șoarecele cu o frânghie. _____

Șoarecele a ronțăit frânghia. _____

Leul i-a mulțumit șoricelului. _____

4	
5	
6	
7	
8	

3. **Alcătuiește** propoziții cu cuvintele date! **Scrie-le** pe spațiul punctat!

regele

leul

este

animalelor

9	
10	

în vremea

se cunosc

prietenii

necazului

4. **Scrie** următoarele cuvinte în ordine alfabetică!

îndrăzneț, puternic, mare, supărat, mic, slab, binevoitor, recunoscător

11	12	13	14	15	16	17	18

5. Care sunt însușirile leului? Dar ale șoricelului? **Completează** tabelul cu cuvintele corespunzătoare de la exercițiul 4!

leul	șoricelul

19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	

6. **Completează** textul de mai jos cu însușirile din paranteză. **Folosește** forma corespunzătoare!

Mama mea este (înalt) și (slab)..... . Frații mei mai (mare) sunt (puternic) Surorile mele mai (mic) sunt (îndrăzneț)..... .
Eu sunt câteodată (supărat) Îmi iubesc familia.

27	28	29	30	31	32	33

7. De ziua prietenului tău îi faci cadou o vizită la grădina zoologică, ca să vedeți împreună leul. **Scrie-i** o invitație! (Nu uita să precizezi locul și timpul!)

34	35	36	37	38	39	40	41

Barem de corectare

1. Fiecare răspuns corect valorează câte 1 punct.
Răspunsurile corecte sunt: b, a, c
Total: 3 puncte
2. Toate deciziile corecte valorează câte 1 punct.
Răspunsurile corecte sunt: A, F, F, A, A
Total: 5 puncte
3. Elaborarea unui răspuns corect din punct de vedere al conținutului și redactarea lui. – 1 p.
Răspunsul așteptat: „Leul este regele animalelor.”
„Prietenii se cunosc în vremea necazului.”
Se acceptă orice variantă corectă din punct de vedere al conținutului.
Total: 2 puncte
4. Cuvinte ordonate corect: 1 punct/cuvânt
Răspunsul așteptat: binevoitor, îndrăzneț, mare, mic, puternic, recunoscător, slab, supărat.
Pentru cuvintele care nu sunt scrise în ordine alfabetică nu se acordă punctaj.
Total: 8 puncte
5. Elaborarea unui răspuns corect din punct de vedere al conținutului: 1 punct.
Răspunsul așteptat:

leul	șoricelul
mare	binevoitor
puternic	îndrăzneț
recunoscător	slab
supărat	mic

Total: 8 puncte

6. Fiecare cuvânt corect valorează câte 1 punct.

Răspunsul așteptat: înaltă, slabă, mari, puternici, mici, îndrăznețe, supărat/supărată

Total: 7 puncte

7. Elaborarea formulei de adresare – 1 p.

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

Enunțul conține precizarea locului – 1p.

Enunțul conține precizarea timpului – 1p.

Elaborarea formulei de încheiere – 1 p.

Elaborarea semnăturii – 1 p.

Total: 8 puncte.

Idei de reținut:

1. Evaluarea este o componentă deosebit de importantă a procesului educațional, care furnizează feedbackuri organizate și diferențiate referitoare la nivelul de pregătire al elevilor și la condițiile în care se realizează predarea-învățarea.
2. Cunoașterea și utilizarea prevederilor metodicii evaluării competenței de producere/redactare a mesajelor scrise are o importanță deosebită în ciclul primar.
3. Este importantă, în ciclul primar, măsurarea vitezei și a ritmului scrierii, pentru a se putea realiza reglare/remediere și în acest sens.
4. În scopul realizării unei evaluări obiective și pertinente nu se recomandă folosirea exclusivă a unor metode/procedee complementare, în detrimentul celor clasice/tradiționale.

5. INTEGRAREA COMPETENȚEI DE REDACTARE/PRODUCERE DE MESAJE ÎN DIVERSE SITUAȚII DE COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE

Cuvinte/expresii cheie: *scriere, „vorbire scrisă”, limbaj scris, repere curriculare, sugestii metodologice.*

5.1. Sugestii pentru proiectarea de scenarii didactice integrate

Scrierea, în viziunea specialiștilor, este, printre altele, și un proces foarte important în cadrul comunicării sociale. Ea îi stimulează pe elevi în formularea interpretărilor personale, totodată îi abilitază pe aceștia în clarificarea și ordonarea ideilor și sentimentelor. A scrie înseamnă:

- a selecta, a organiza, a dezvolta idei;
- a exprima idei într-un limbaj adecvat;
- a aranja idei în secvențe logice/coerente;
- a prezenta idei într-o formă civilizată (așezare în pagină, lizibilitate, respectarea normelor de ortografie și de punctuație).

Scrierea stimulează reflecția, argumentarea logică, exprimarea clară și convingătoare.

Vă propunem, în cele ce urmează, o scurtă reflecție a ceea ce a însemnat scrierea/scrișul, ca activitate, în viziunea unor personalități marcante.

- Platon (secolul IV. î.Hr.) și-a expus în repetate rânduri (conform lui Phaidros) reținerea față de fixarea ideilor, privind artele și știința, în formă scrisă, pentru a fi transmise generațiilor următoare (ex. Scrisoarea a VII-a);
- J.J.Rousseau și-a expus ideile privind neajunsurile limbajului scris în anul 1780 în *Eseul despre originile limbilor*, fiind inițiatorul unui adevărat cult al oralității, în detrimentul scrierii;
- Jacques Derrida în opera sa *Despre gramatologie* (1967) demolează mitul supremației cuvântului rostit, a exprimării orale, și militează pentru exprimarea scrisă, care, în viziunea lui, trebuie să fie cel puțin egală cu vorbirea;⁶¹
- Saussure,⁶² în *Scrieri de lingvistică generală* optează pentru două sisteme distincte în ceea ce privește vorbirea și scrierea, unde singura importanță a existenței celei din urmă este reprezentarea (grafică) a celei dintâi;

⁶¹ În cea de-a doua parte a lucrării sale *Derrida* pune sub semnul întrebării ideile lui *Rousseau* privind supremația vorbirii versus scriere.

⁶² În viziunea lui *Ferdinand de Saussure* „fiecare fapt de limbaj există deopotrivă în sfera prezentului și în cea a trecutului, având două existențe distincte, și comportă nu una, ci de obicei două expresii raționale, legitime în egală măsură, ambele la fel de imposibil de suprimat și ajungând să facă din unul și același lucru două lucruri distincte; nu este vorba aici de un joc de cuvinte și nici de o eroare de interpretare cu privire la un lucru, adică un obiect distinct al gândirii, și nu o idee diferită asupra aceluiași obiect”.

- Ideile lui Saussure sunt preluate în oarecare formă de Leonard Bloomfield (Language, 1933), care afirma că scrierea nu este un limbaj, ci doar fixarea/reprezentarea limbii vorbite prin semne convenționale vizibile;
- Bloomfield a atras atenția asupra faptului că mijloacele mecanice de reproducere a limbii vorbite vor elimina scrierea și imprimarea/tipărirea textelor⁶³;
- În sfârșit, scrierea, ca activitate specială, a devenit obiect de cercetare pentru prima dată în lucrările lui L.N. Vîgotski (1967), unde scrierea apare ca o funcție aparte a comunicării, care diferă substanțial de vorbire, atât prin construcția ei, cât și prin modul de funcționare. În viziunea lui Vîgotski discutăm despre o „vorbire scrisă”, care necesită abstracție de nivel înalt pentru orice rezultat pozitiv în ceea ce privește dezvoltarea ei. *Scrierea*, potrivit acestuia, are următoarele caracteristici:
 - se deosebește în mod evident de comunicarea orală și de limbajul intern prin faptul că aceasta cere o pregătire specială, deoarece, printre altele, limbajul scris funcționează în condițiile în care lipsește interlocutorul;
 - prin limbajul scris se realizează mai detaliat conținutul comunicării;
 - se produce în alte condiții decât comunicarea orală;
 - poate favoriza o mai bună înțelegere – un grad mai ridicat de comprehensiune – decât vorbirea orală.

„Vorbirea scrisă”, afirmă Vîgotski (1967), este o situație care presupune abstracție dublă, și anume de la latura auditivă a vorbirii și de la interlocutor.

Dezvoltarea competenței de producere de mesaje scrise în diverse situații de comunicare reprezintă un proces lung și anevoios, care debutează în ciclul primar, dar se extinde pe parcursul întregii perioade de școlarizare. După cum știm, debutul dezvoltării competenței menționate se desfășoară alături de cea a cititului, dar pe parcurs această dezvoltare este proiectată peste aproape toate disciplinele care intră în componența planului cadru. Acest fapt are la bază ideea că cel care scrie trebuie să aibă cunoștințe lexicale și gramaticale în limba română, dar și cunoștințe vaste despre lumea în care trăiește.

Dacă în trecut cititul și scrierea se desfășurau în ore diferite, tendințele actuale sprijină dezvoltarea concomitentă a competenței de citire și a celei de scriere. Astfel, după perioada de dezvoltare a competențelor de receptare și producere a mesajelor scrise (clasa pregătitoare și clasa întâi), se va trece la perioada abecedară (clasa a II-a). În perioada preabecedară sunt parcurse etapele pregătitoare care contribuie la buna desfășurare a perioadei abecedare. Totodată pot fi

⁶³ Ideea de renunțare la scriere nu s-a dovedit a fi realistă, în schimb a apărut, odată cu dezvoltarea tehnologiei digitale, ideea de renunțare la scrisul caligrafic/de mână.

considerate utile noțiunile și cunoștințele care au fost deja însușite în perioada abecedară la limba maternă, în clasa I.

O limbă este constituită dintr-un ansamblu de mijloace fonetice, lexicale și gramaticale, acestea fiind organizate într-un sistem care servește ca instrument de comunicare în cadrul unei comunități lingvistice. În cadrul disciplinelor *Comunicare în limba română/Limba și literatura română* programele școlare pentru minorități au ca finalitate a studiului limbii române formarea unor buni vorbitori/utilizatori ai limbii. În această ordine de idei limba este un mijloc de comunicare, dar și o modalitate de cunoaștere. Dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă se perfecționează prin aplicarea cunoștințelor de limbă, utilizând corectitudinea gramaticală, ortografia, ortoepia și punctuația corespunzătoare, într-o atitudine conștientă.

Reperete curriculare ale competenței de scriere în limba română, – prezente în mai toate programele școlare – sunt acele aspecte esențiale care definesc ceea ce elevii trebuie să învețe și ceea ce trebuie să demonstreze în legătură cu această abilitate. Ele pot include:

- a. *Utilizarea corectă a gramaticii și a vocabularului*, ceea ce înseamnă că elevii:
 - trebuie să cunoască regulile de bază ale gramaticii;⁶⁴
 - trebuie să fie capabili să utilizeze cuvinte adecvate în context.
- b. *Structurarea clară și coerentă a ideilor*, însemnând că elevii trebuie să știe să organizeze și să structureze ideile într-un mod coerent și clar.
- c. *Folosirea unei varietăți de genuri de texte*, ceea ce înseamnă că elevii trebuie să cunoască/să fie familiarizați cu diferite genuri de texte, cum ar fi cele descriptive, cele narative, cele argumentative, și să fie capabili să le utilizeze în scrierile lor.⁶⁵
- d. *Dezvoltarea de abilități de autocorectare și revizuire*: Elevii trebuie să învețe/să fie capabili să se (auto)evalueze și să își revizuiască propriile lucrări/scrieri pentru a se asigura claritatea și coerența acestora.

La baza însușirii limbii stă principiul concentric, adică elevii reiau noțiuni învățate pe care le dezvoltă la un nivel mai ridicat. Împărțirea nivelului primar pe cicluri curriculare respectă stadiile dezvoltării intelectuale. Astfel putem vorbi de:

- **ciclul achizițiilor fundamentale** (clasa pregătitoare, clasa întâi și clasa a doua) care corespunde cu etapa pregramaticală (o etapă premergătoare studiului sistematic al gramaticii).

⁶⁴ În programa școlară în vigoare - *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba cehă clasele a III-a – a IV-a*, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014 - nu se prevede transmiterea definițiilor gramaticale!

⁶⁵ În programa școlară în vigoare nu se prevede transmiterea denumirilor genurilor de texte!

Primele **sugestii metodologice** privind competența de scriere care se regăsesc în programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română* sunt legate de **perioada abecedară**, și vizează următoarele aspecte:

- transmiterea unor noțiuni gramaticale, fără definiții, și anume:

- scrierea cu literă mare a substantivelor proprii;
- denumirea și rolul principalelor semne de punctuație și de ortografie.

Se face referire la posibilitatea apelării la fenomenul de transfer, majoritatea semnelor de punctuație fiind identice și având același rol în limbile materne și în limba română.

Pentru perioada **postabecedară** găsim următoarele sugestii metodologice:

- se urmărește consolidarea deprinderilor de scriere;
- până la sfârșitul clasei a II-a, elevii trebuie să fie capabili să completeze texte lacunare pe baza unui suport imagistic.

În privința registrului scris, se precizează următoarele:

Se va realiza decodarea și producerea de mesaje scrise, în clasa pregătitoare și în clasa I, ceea ce înseamnă:

- identificarea sensului unor simboluri/etichete cu mesaje scurte și simple;
- descoperirea unor mesaje simple în produsele realizate în grup sau individual;
- stabilirea corespondenței imagine – text (citit de profesor);
- recunoașterea și asocierea cuvintelor scrise pe cartonașe cu imaginile lor;
- identificarea unor mesaje de pe panouri, afișe, reclame și utilizarea imaginilor ca surse de informație.

Se recomandă utilizarea modelului comunicativ-funcțional, ceea ce presupune, alături de dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și exprimare orală, și a celor de receptare a mesajului scris și de exprimare în scris.

În clasa a II-a, în procesul învățării citirii și scrierii, se recomandă asigurarea unei relații corecte între forma sonoră și forma grafică a cuvintelor.

În ceea ce privește evaluarea, la nivelul ciclului de achiziții fundamentale se recomandă evaluarea scrierii cuvintelor și a enunțurilor cu respectarea convențiilor limbajului scris.

- **ciclul de dezvoltare** (începe în clasa a III-a), odată cu începutul etapei gramaticale, în care se realizează utilizarea cunoștințelor însușite în comunicare, în receptarea și producerea mesajelor orale și scrise.

În **curriculumul pentru clasele a III-a și a IV-a**, în vederea unui demers eficient, se sugerează stimularea exprimării orale și scrise simple, cu performări elementare care se pot dezvolta progresiv. Se oferă câteva exemple în acest sens.⁶⁶

În ceea ce privește producerea (în cazul competenței de scriere *redactarea*) de mesaje, se sugerează ca accentele formative să fie puse pe:

- valorizarea intereselor elevilor din perspectiva exprimării de idei, de păreri, de emoții pe tematici relevante pentru experiențele lor;
- valorizarea experiențelor de interacțiune care pun bazele nu doar pentru comunicarea eficientă, dar și pentru socializare.

Se oferă, în aceeași programă școlară, sugestii privind temele de redactare și problematicile abordate: acestea trebuie să traducă intenții autentice din perspectiva elevului. Se atrage atenția asupra evitării sarcinilor care conduc la abordări superficiale (sarcini repetitive, stereotipe). Se mai recomandă ca în producerea de texte orale sau scrise să se pună accent pe relevanța contextului de comunicare, pe interogare, pe explorarea universului copilului, inclusiv prin apelul la noile tehnologii.

În sfârșit, în curriculumul pentru clasele a III-a și a IV-a se sugerează ca în activitățile propuse pentru dezvoltarea capacității de comunicare scrisă, să fie oferite texte-model sau puncte de sprijin pentru redactarea mesajelor. O altă recomandare se referă la evaluarea activității elevilor: aceasta trebuie să se realizeze continuu, oferindu-li-se acestora posibilitatea corectării, reluării și îmbunătățirii produsului realizat.

În acest fel, în ciclul de dezvoltare elevii vor învăța să utilizeze elementele de construcție a comunicării în interpretarea textelor literare și nonliterare, dezvoltarea acestei capacități fiind necesare pentru continuarea studiilor, prin prisma tuturor disciplinelor. Ei vor fi capabili să îmbogățească, să nuanțeze, să detalieze noțiuni deja cunoscute. De aici derivă importanța achizițiilor din domeniul limbii care fac posibilă comunicarea, astfel elevii vor fi capabili să realizeze treptat transferul cunoștințelor dobândite în orice domeniu. (Norel, 2010)

În vederea formării competenței de redactare a mesajelor scrise, se impune diversificarea situațiilor de comunicare prin extinderea sarcinilor de scriere în afara orelor de Limba și literatura română. Procesul de producere a textelor presupune modificarea și combinarea permanentă a tipurilor de texte, iar acest lucru impune necesitatea de a le cunoaște, recunoaște și a le exersa. Câteva tipuri de activități care pot contribui la realizarea acestor obiective:

⁶⁶ Exemple pentru sarcini simple de scriere oferite de programa școlară - *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a III-a - a IV-a* -: În cadrul descrierii se va începe cu o singură trăsătură simplă (mic, mare, culori), apoi se va trece la două trăsături (de exemplu dimensiune + culoare) și așa mai departe.

- analiza de texte ghidată de către cadrul didactic;
- identificarea unor texte sau fragmente de texte care reiau același tipar;
- completarea unor texte din structura cărora au fost eliminate unele secvențe;
- reaşezarea unor texte-puzzle în ordinea formulată printr-o anumită cerință de refacere a ordinii;
- analiza unor texte trucate, ceea ce presupune introducerea într-un text a unor secvențe eterogene din punct de vedere tipologic și formularea unor cerințe legate de identificarea lor;
- redactarea unor texte în care structurile textuale sunt evidente;
- rescrierea textelor;
- redactarea unor texte în absența unui model;
- antrenarea elevilor în activități de producere a unor texte mai complexe, precum schița sau planul de idei.

În clasele primare, în speță în cazul claselor cu predare în limba minorităților, dezvoltarea capacității de scriere are un rol fundamental, și anume:

- de a numi experiențe, sentimente și gânduri;
- de a conferi ordine și expresivitate;
- de a face posibilă comunicarea elementelor amintite spre alte persoane.

În această comunicare are o importanță majoră conținutul mesajului, dar nu pot fi neglijate nici alte aspecte, cum ar fi: *modul de exprimare, ortografia, punctuația, dar și punerea în pagină, lizibilitatea*. Trebuie să acordăm o atenție deosebită modului în care se expun sarcinile, pentru a nu neglija semnificația globală și pentru evitarea unor atitudini și comportamente nedorite, care sunt greu de corectat ulterior. Printr-un mod de expunere necorespunzător a sarcinilor se poate crea o stare de anxietate, se poate obține atitudinea de a scrie numai ceea ce este în mod sigur corect (se elimină încercările), dar se și încurajează astfel încercările de copiere pentru a evita eventualele greșeli. Evitarea acestor distorsiuni se poate obține prin inițierea unor demersuri didactice care încurajează firescul în actul scrierii, adică permiterea unei formulări grosiere la început, apoi cizelarea acestora, corectarea și transcrierea variantei finale. Scopul acestei viziuni este acela de a sublinia faptul că focalizarea excesivă a atenției asupra aspectelor formale poate reduce interesul elevilor pentru actul scrierii, astfel reducându-se și șansele de formare corespunzătoare a competenței de scriere.

Abordate mai ales în cadrul lecțiilor de limbă, dar și cu ocazia altor activități care permit, sarcinile de scriere pot fi reluate și exersate în orice moment al procesului didactic. Proiectarea acestor secvențe poate fi realizată pe perioade de pregătire mai lungi, iar informațiile privind rezultatele obținute pot fi înregistrate pentru a face posibilă corectarea lor în timp. Abordarea printr-un orizont tematic larg permite evitarea temelor anoste sau deja uzate în clasele anterioare, și face

posibilă înlocuirea lor cu alte subiecte alese și agreate de către elevi. O altă variantă ar putea fi propunerea unei teme mai generoase, largi, iar structurarea secvențelor didactice să se facă în așa fel încât elevii să se poată folosi de propria lor experiență de viață sau de lectură. O astfel de secvență poate fi introdusă de către cadrul didactic prin sugerarea și/sau exemplificarea modului în care tema propusă poate fi abordată.

Este posibil ca sarcina de scriere să nu corespundă așteptărilor elevilor întregii clase, sau sarcina să pară dificilă sau anostă. În aceste cazuri cadrul didactic poate integra activitatea în proiecte mai largi, cum ar fi: pregătirea unei culegeri în care să fie incluse rezumatele, planurile de idei, construcția unor narațiuni în care să se integreze scrisori, e-mailuri, invitații, bilete. Ideea de a conferi activităților de scriere și un alt rost/o altă funcție decât cel/cea impus(ă) de programa școlară, poate avea ca rezultat redactarea unor texte substanțiale și coerente.

În acest fel putem afirma că activitățile de scriere nu pot fi altfel gândite decât în strânsă relație cu cele de comunicare orală, de lectură, de studiu al limbii, dar și cu activitățile altor discipline. În proiectarea lecțiilor cadrele didactice vor identifica în primul rând priceperile, deprinderile și capacitățile care vizează competența de scriere, care pot fi formate sau dezvoltate prin sarcini legate de conținuturile abordate. Operaționalizarea obiectivelor trebuie făcută în mod cât mai concret, iar resursele educaționale (materiale și procedurale) vor fi alese în conformitate cu tema propusă. La alegerea exercițiilor care urmează a fi utilizate se va ține cont de nivelul de formare a priceperilor, deprinderilor și a capacităților care vizează competența de scriere. Formularea cerințelor trebuie să fie clară, adaptată caracteristicilor de vârstă și nivelului de formare al elevilor. Timpul alocat rezolvării trebuie să fie bine dozat, în funcție de gradul de dificultate a sarcinilor, de ritmul de lucru al clasei și viteza de redactare, respectiv rezolvare a problemelor. Experiența cadrului didactic are un rol hotărâtor în stabilirea corectă a timpului de lucru alocat diferitelor sarcini de scriere. Scenariile didactice integrate cuprind mai multe competențe, dar accentul va cădea – în cazul de față – pe dezvoltarea competenței de producere a mesajului scris. Activitățile propuse trebuie proiectate cu deschidere, punându-se accent pe creativitate.

Idei de reținut:

1. Scrierea este o activitate aparte a comunicării, cu o funcție aparte.
2. În programa școlară pentru clasele a III-a și a IV-a se sugerează stimularea exprimării orale și scrise simple, cu performări elementare, care se pot dezvolta progresiv.
3. La baza însușirii limbii, inclusiv a scrierii, stă principiul concentric.
4. Tendințele actuale sprijină dezvoltarea concomitentă a tuturor competențelor care intră în alcătuirea procesului de învățare a limbii

5.2. Exemple de bune practici vizând activități de integrare a competenței de receptare a unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute

Scenariul didactic 1: Vara - Planuri de vacanță

I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Comunicare în limba română
3. Clasa: a II-a
4. Unitatea de învățare: Anotimpurile
5. Conținutul tematic: **Vara - Planuri de vacanță**

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;
- 2.5. Participarea la jocuri de comunicare în care formulează mesaje.

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;
- 3.5. Citirea în ritm propriu și cu voce tare a unui text cunoscut, de mică întindere;

4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

- 4.1. Redactarea de mesaje scrise simple, cu respectarea unor convenții de bază;
- 4.2. Reproducerea/completarea unor scurte mesaje funcționale.

III. Sarcini didactice:

Elevii să știe/să fie capabili:

- 1- să realizeze corespondențe dintre cuvinte și imaginile aferente acestora;
- 2- să participe la activități care antrenează deprinderile de scriere;
- 3- să recunoască corespondența dintre mesajul transmis de ilustrație și cel transmis de text;

- 4- să completeze enunțuri scurte cu cuvinte/expresii corespunzătoare;
- 5- să scrie corect cuvinte și enunțuri;
- 6- să citească și să pronunțe corect, cu accentul specific limbii române, enunțuri simple;
- 7- să răspundă la întrebări legate de textul citit;
- 8- să ordoneze corect cuvintele într-o propoziție;
- 9- să alcătuiască enunțuri simple cu cuvinte date;
- 10- să participe la activități pe grupe și în perechi, respectând reguli de activitate stabilite în prealabil;
- 11- să realizeze afișe urmând instrucțiuni verbale;
- 12- să redea mesaje în diferite modalități: desen, imagini, text.

IV. Abilități vizate:

1. Vocabular;
2. Comunicare;
3. Abilități de lectură;
4. Abilități de receptare a mesajului oral;
5. Abilități de redactare a mesajului scris;
6. Abilități de producere a mesajului scris.

V. Scenariu de învățare

A. Captarea atenției și anunțarea temei:

1. Ghiciți ghicitoarea!

Suntem patru surioare,

Omului folositoare.

Îi aducem daruri mii,

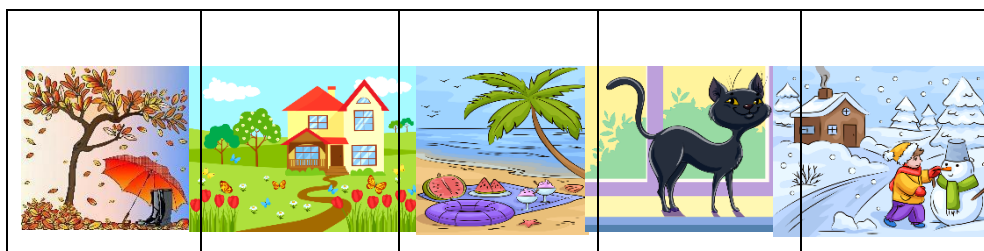
Bucurii pentru copii.

Cine sunt ele? (*Anotimpurile*)

Azi vom învăța lucruri interesante despre anotimpuri și mai ales despre anotimpul vara.

B. Efectuarea de exerciții/aplicații

2. a. Potrivii cuvintele cu imaginile de mai jos! ⁶⁷



⁶⁷ Imaginile sunt preluate de pe site-ul <https://creazilla.com/>

1. iarna	2. vara	3. pisica	4. toamna	5. primăvara
----------	---------	-----------	-----------	--------------

b. Ghiciți care este cuvântul care nu se potrivește în șirul de la exercițiul 2.a?

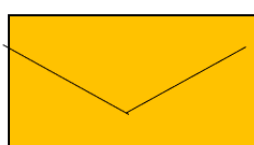
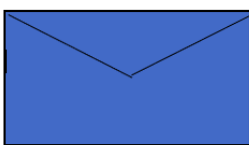
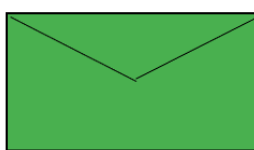
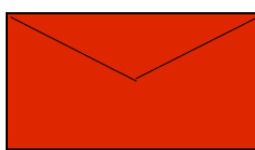
Scrieți cuvântul pe o etichetă!

3. a. Lucrați în perechi! **Spuneți** colegului **care este** anotimpul vostru preferat? De ce?

Scrieți pe o etichetă colorată ce a spus colegul/colega! Schimbați etichetele între voi.

b. Formați patru grupe pe baza anotimpurilor preferate! Fiecare grupă primește câte un plic cu cuvinte despre anotimpul ales.

Aranjați cuvintele din plic și **formați** câte trei propoziții! Câștigă grupa care termină mai repede și a alcătuit enunțuri corecte.



<i>copacii cald crește este înfloresc primăvara verde mai câmpul iarba</i>	<i>toamna cad este și galbene frig plouă frunzele bate vântul</i>	<i>iarna la palton ninge și este săniuş căciulă mergem purtăm frig căciulă</i>	<i>cald vacanța merg foarte este vara vine copiii mare mare</i>
--	---	--	---

c. Copiați propozițiile în caiete!

4. Lucrați individual! **Găsiți** și **colorați** în tabel cuvintele: vară, căldură, soare, vacanță, plajă, minge. Câștigă primul elev care găsește toate cuvintele.

E	T	V	A	R	Ă	B	M	N	I
L	U	A	H	S	O	U	R	T	A
P	E	C	I	S	S	O	A	R	E
B	I	A	G	U	L	V	O	N	T
A	C	N	I	M	I	N	G	E	I
Z	O	Ț	M	O	O	P	E	S	I
P	O	Ă	V	Ț	M	L	I	G	N
C	A	F	R	N	I	A	L	M	X
I	L	O	B	R	A	J	F	H	U
C	Ă	L	D	U	R	Ă	D	S	V

5. Alcătuiți câte o **propoziție** cu fiecare cuvânt de la exercițiul 4! Scrieți-le în caiete!

6.a. Citiți textul de mai jos! **Dezlegați** ghicitoarea!

A început vacanța mare,
E plăcut să stai la soare,
Pe nisip să te bronzezi,
Castele mari să construiești,
Apoi să te scalzi în mare.
Dar ce anotimp e oare?

(Vara)

b. Completați textul de mai jos cu cuvintele potrivite!

A început mare.
Toată ziua te scalzi în
E plăcut să stai la
Construiești de nisip.
Vara e cel mai călduros
(mare, anotimp, înghețată, castele, soare, vacanța)

7. Răspundeți la întrebări! Vă ajută enunțurile de la exercițiul 5.

În care anotimp este vacanța mare?
Ce facem în vacanță la mare?
Ce construim din nisip?
Unde ne scăldăm?

8. Scrieți corect!

Avenitvara.
Mergemlamunteșilamare.
Eplăcutsăstailasoare.
Nescăldămînmare.
Construimcasteledenisip.

9.a. Scrieți pe o etichetă unde vă place să petreceți vacanța: la munte sau la mare? Formați două grupe pe baza alegerii făcute!

b. Lucrați pe grupe! **Pregătiți** câte un afiș pe o foaie albă! Puteți să scrieți, să desenați, să colorați și să lipiți imagini decupate!


Grupa 1: **Pregătiți** un afiș pentru tabăra de la munte!

Grupa 2: **Pregătiți** un afiș pentru tabăra de la mare!

Grupa 1

Grupa 2

10. a. Mihai mâine merge la munte. Ce trebuie să pună în rucsac? **Scrieți** lista în tabel!⁶⁸

b. **Scrieți** patru enunțuri pe baza imaginilor! Ce poate face Mihai la munte?



C. Concluzii și realizarea feedbackului

11. Temă pentru acasă:

Scrie 3- 5 enunțuri despre planurile tale de vacanță! Poți să desenezi, să colorezi, să decupezi și să lipești imagini pe lângă enunțuri!

⁶⁸ Imaginile sunt preluate de pe site-ul <https://creazilla.com/>

Scenariul didactic 2: Somnoroase păsărele, de Mihai Eminescu

I. DATE GENERALE:

1. **Aria curriculară:** Limbă și comunicare
2. **Disciplina:** Limba și literatura română
3. **Clasa:** a III-a
4. **Unitatea de învățare:** Vine primăvara!
5. **Conținutul tematic:** Textul literar: „Somnoroase păsărele”, de Mihai Eminescu
6. **Tipul lecției:** mixtă
7. **Metode și procedee:** conversația, explicația, exercițiul, munca independentă, munca cu textul, lectura explicativă
8. **Mijloace didactice:** textul poeziei, planșe pentru colorat corespunzătoare strofelor poeziei
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;
- 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare;
- 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text;
- 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;
- 4.2. Realizarea unor scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat pornind de la întrebări de sprijin;
- 4.3. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe, de ortografie și de punctuație în enunțurile/mesajele redactate;

4.4. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei.

V. SARCINI DIDACTICE:

Elevii să știe/să fie capabili:

- 1 - să formuleze răspunsuri pe baza textului citit (elemente de prozodie);
- 2 - să completeze versuri din memorie;
- 3 - să găsească cuvintele care rimează;
- 4 - să cunoască regulile transcrierii unei poezii;
- 5 - să reprezinte prin desen elemente din poezie ;
- 6 - să se exprime corect în răspunsurile pe care le dau;
- 7 - să participe cu interes pe tot parcursul activității;
- 8 - să manifeste spirit de colegialitate și cooperare în cadrul echipei;
- 9 - să redacteze corect autodictarea;
- 10 - să despartă corect cuvintele în silabe;
- 11 - să cunoască sensul opus al unor cuvinte;
- 12 - să ordoneze corect cuvintele dintr-o propoziție;
- 13 - să scrie corect și ordonat, respectând regulile de scriere pe caiete ori pe fișele de lucru;
- 14 - să asculte cântecul și să-l interpreteze.

VI. SECVENȚE DE ÎNVĂȚARE:

Se dă textul:⁶⁹

Somnoroase păsărele

Mihai Eminescu

Somnoroase păsărele

Pe la cuiburi se adună,

Se ascund în rămurele -

Noapte bună!

Doar izvoarele suspină,

Pe când codrul negru tace;

Dorm și florile-n grădină -

Dormi în pace!

⁶⁹ După orele aferente în care are loc: **prelectura** textului, **lectura propriu-zisă** și **postlectura**, urmărind dezvoltarea și integrarea competenței de producere de mesaje în diverse situații de comunicare în procesul de predare-învățare a limbii române, prin următoarele sugestii de activități. Sarcinile se pot realiza individual, în perechi, pe grupe, în echipă sau sub formă de teste de evaluare, la aprecierea cadrului didactic, ținând cont de particularitățile individuale și globale ale clasei. Se va pune accent și pe autoevaluare și pe interevaluare.

Trece lebăda pe ape
Între trestii să se culce-
Fie-ți îngerii aproape,
Somnul dulce!

Peste-a nopții feerie
Se ridică mândra lună,
Totu-i vis și armonie -
Noapte bună!

1. Completează enunțurile!

- ☞ Acest text este o
- ☞ Poezia are strofe.
- ☞ Fiecare strofă are câte versuri.
- ☞ Titlul poeziei este:
- ☞ Autorul poeziei este:

2. Completează versurile cu cuvintele potrivite din textul poeziei!

- „Pe la cuiburi”
- „Pe când codrul”
- „Între trestii”
- „Se ridică”
- „Totu-i vis”

3. Scrie rimele potrivite din poezie!

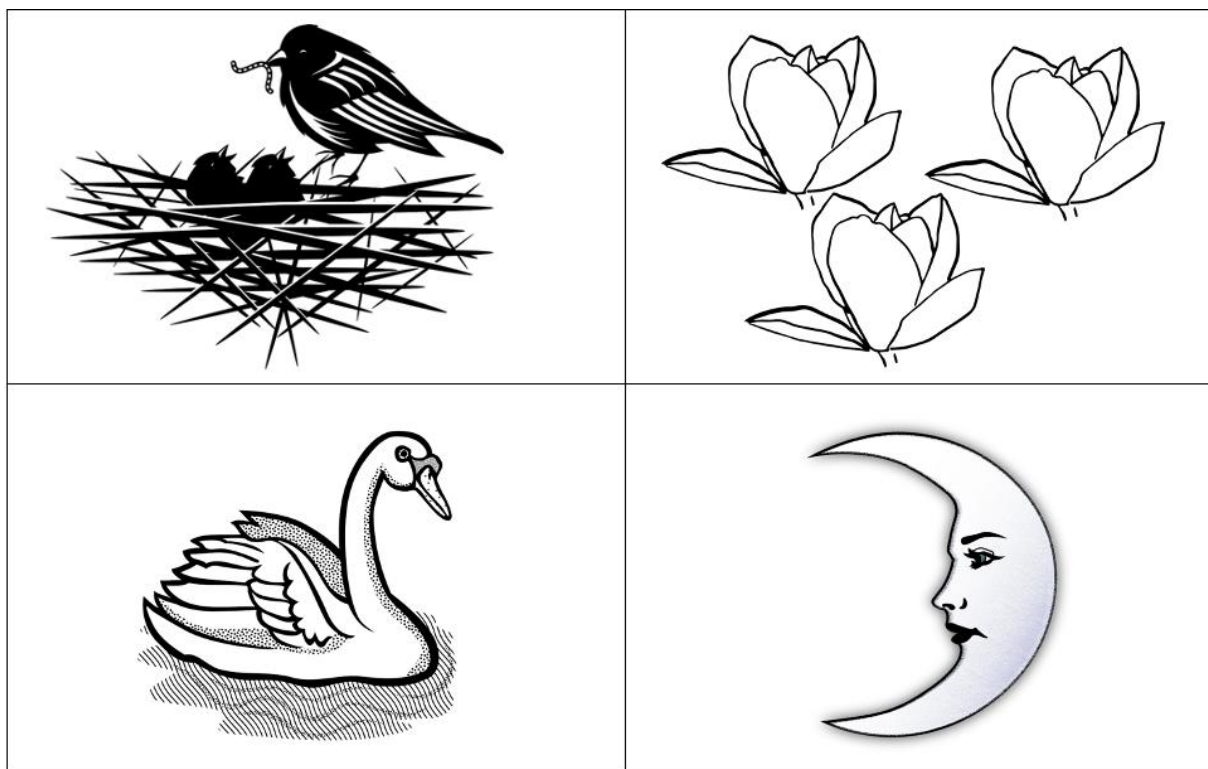
- ➔ păsărele -
- ➔ suspină -
- ➔ pe ape -
- ➔ feerie -

4. Transcrie în caiet o strofă din poezia: „Somnoroase păsărele”, de Mihai Eminescu!

5. Colorează imaginea potrivită strofei transcrise în caietul tău!

Somnoroase păsărele

de Mihai Eminescu



70

6. Despărțiți cuvintele în silabe!

păsărele:.....

izvoarele:.....

trece:.....

dorm:.....

somnul:.....

trestii:.....

7. Completați propozițiile folosind următoare cuvintele: *luna, păsărelele, trestii, florile.*

În pădure.....ciripesc.

Pe malul apei sunt multe.....

În grădină au înflorit toate.....

8. Delimitați cuvintele din aceste propoziții. Scrieți propozițiile obținute.

Searapăsărelelevinlacuiburi.

.....

Pelacsuntmulținuferigalbeni.

.....

⁷⁰ Imaginile folosite în cadrul acestui exercițiu sunt descărcate gratuit de pe site-ul: <https://creazilla.com/>

9. Scrieți cuvintele cu sens opus!

tânăr- bătrân

multe-.....

frumos-.....

se culcă-.....

10. Ordonăți cuvintele pentru a forma propoziții. Scrieți propozițiile obținute.

zboară, Păsărelele, spre, lor, cuiburile

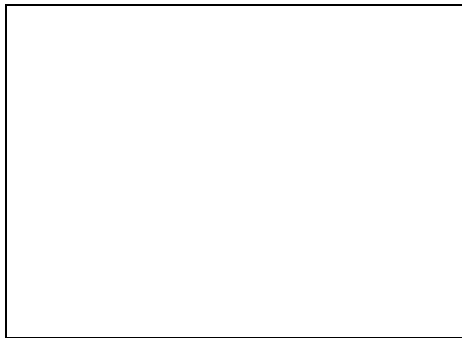
.....

multe, lac, Pe, sunt, lebede

.....

11. Desenează în chenar ceea ce spun versurile!

„Dorm și florile-n grădină.”



12. Auziți melodia compusă pe versurile poeziei „Somnoroase păsărele”, de Mihai Eminescu.

<https://www.youtube.com/watch?v=fwmmXK2NwuQ>

13. Scrieți din memorie o strofă din poezia „Somnoroase păsărele”, de Mihai Eminescu.

.....

.....

.....

.....

.....

Scenariul didactic 3: Puiul de elefant, după Rudyard Kipling

I. Date generale:

1. Aria curriculară: Limbă și comunicare
2. Disciplina: Limba și literatura română
3. Clasa: a IV-a

4. Conținutul tematic: Textul literar narativ: „Puiul de elefant”

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
4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

Competențele 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;
- 4.2. Redactarea unei scurte descrieri de tip portret pe baza unor întrebări de sprijin;
- 4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate;
- 4.4. Manifestarea interesului pentru redactarea de texte informative și funcționale.

III. Sarcini didactice:

Elevii să știe/să fie capabili:

- să formuleze răspunsuri la întrebări;
- să stabilească sensul unui cuvânt prin raportare la context;
- să utilizeze în enunțuri proprii cuvintele și structurile lexicale învățate;
- să povestească oral/în scris textul citit;
- să citească textul corect, conștient, expresiv, în ritm propriu, cu voce tare;
- să realizeze corespondențe între ideile date și fragmentele corespunzătoare din text;
- să ordoneze într-o succesiune logică întâmplările prezentate în text;
- să formuleze în scris ideile principale;
- să descrie un animal în 4-6 enunțuri;
- să revizuiască textele redactate;
- să participe la activități pe grupe și în perechi, respectând reguli de activitate stabilite în prealabil;
- să realizeze obiecte decorative urmând instrucțiuni verbale, în mai mulți pași.

IV. Abilități vizate:

1. comunicare
2. vocabular
3. abilități de lectură
4. abilități de prelucrare a textului
5. 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

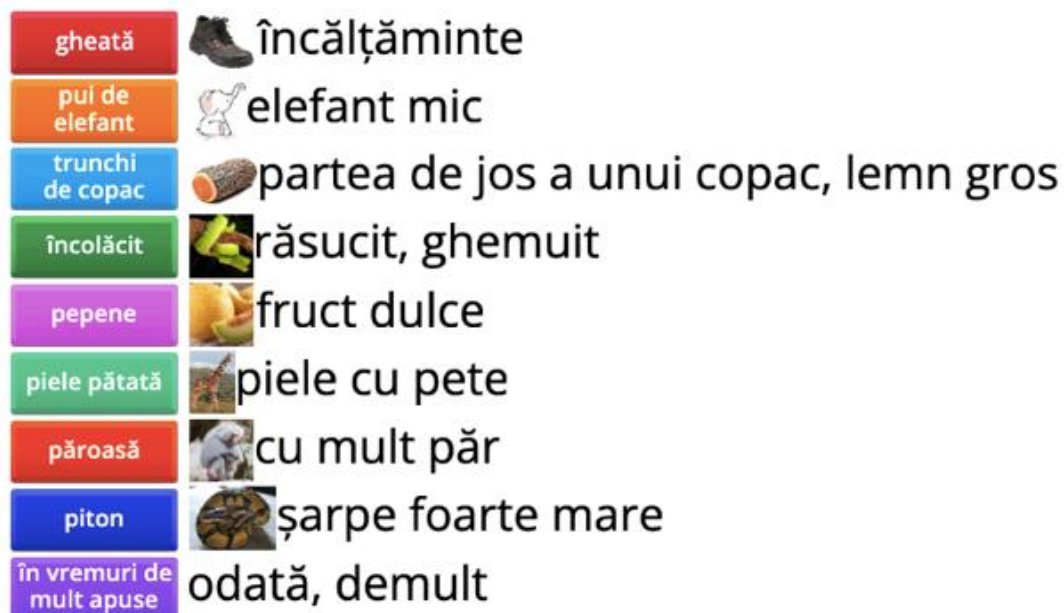
Joc didactic: Elevii dau un elefant de pluș din mână în mână continuând enunțul: „Dacă aș fi un animal, aș fi, pentru că” .”

2. Anunțarea temei

Discuții despre elefant – activitate frontală.

3. Exerciții de semantizare a cuvintelor și expresiilor necunoscute

- a) Explicarea cuvintelor necunoscute - exercițiu în aplicația Wordwall⁷¹ – activitate frontală;



- b) Alcătuire de propoziții cu cuvintele explicate – activitate frontală.

B. Transmiterea și însușirea noilor cunoștințe (dirijarea învățării)

1. Citirea model

⁷¹ <https://wordwall.net/hu/resource/58183600>

Puiul de elefant, după Rudyard Kipling

În vremuri de mult apuse elefantul nu avea trompă. Avea doar un nas mare cât o gheată, pe care-l mișca încoace și încolo; dar nu putea să ridice lucruri cu el. Tot atunci trăia un Pui de elefant plin de curiozitate.

L-a întrebat o dată pe unchiul său cu picioare lungi, Struțul, de ce îi cresc chiar așa penele din coadă. A întrebat-o și pe mătușă-sa înaltă, Girafa, de ce are pielea pătată. L-a mai întrebat pe unchiul său cu burtă mare, Hipopotamul, de ce are ochii roșii. A întrebat-o pe mătușa cea păroasă, Maimuța, de ce au pepenii galbeni gust de pepeni. Punea întrebări despre tot ce vedea sau auzea sau simțea, sau mirosea sau atingea.

Într-o dimineață Puiul de elefant s-a gândit la o nouă întrebare: Ce mănâncă Crocodilul la prânz? Atunci toată lumea a spus tare: „Ssst !” În sfârșit elefantul s-a întâlnit cu pasărea Kolokolo și a întrebat-o același lucru. Pasărea a răspuns:

- Du-te la malurile râului Limpopo, cel verde-cenușiu și descoperă singur!

A doua zi Puiul de elefant a spus tuturor:

- La revedere! Eu mă duc la râul Limpopo cel verde-cenușiu să aflu ce mănâncă Crocodilul la prânz.

Până în ziua aceea, acest pui de elefant nu a văzut niciodată un Crocodil și nu știa cum arată așa ceva. Primul animal peste care a dat a fost Pitonul încolăcit în jurul unei stânci.

- Vă rog să mă scuzați, n-ați văzut cumva vreun Crocodil?
- Dacă am văzut un Crocodil? Am văzut! Ce vrei să afli?
- Puteți să-mi spuneți ce mănâncă Crocodilul la prânz?

Pitonul l-a împins pe Puiul de elefant cu coada, iar acesta a plecat mai departe. A dat peste un trunchi de copac, chiar pe malul râului Limpopo cel verde-cenușiu. Era, de fapt, Crocodilul.

- Aș dori să-mi spuneți dacă nu cumva ați văzut un Crocodil.
- Apropie-te, micuțule, căci eu sunt Crocodilul.

Puiul de elefant s-a lăsat în genunchi pe mal și a zis:

- Dumneavoastră sunteți persoana pe care o caut de zile întregi. Vreți să-mi spuneți ce mâncați la prânz?
- Vino mai aproape, să-ți șoptesc la ureche, să nu ne audă nimeni!

Puiul și-a apropiat capul de gura cu dinții ascuțiți, iar Crocodilul l-a prins de nas.

- Cred, spuse Crocodilul printre dinți, că azi o să încep masa cu un elefant!
 - *Tă-mi trumul! Mă toare!* *
- Între timp a apărut Pitonul pe mal și a zis:
- Dacă nu te hotărăști să tragi din toate puterile, Crocodilul te va trage în apă și te va mânca!
- Atunci, Puiul de elefant trăgea, trăgea până a început să i se întindă nasul. Crocodilul trăgea, și iar trăgea. Nasul elefantului s-a lungit până s-a transformat în trompă. În cele din urmă Crocodilul a scăpat din dinți trompa Puiului de elefant. De atunci, toți elefanții au în loc de nasul ca o gheată, o trompă.

* - Dă-mi drumul! Mă doare!

2. *Conversații* în urma citirii – activitate frontală.

3. *Informații despre autorul textului* ⁷²– activitate frontală.



4. *Citirea după model*, realizată de elevi.

Exersarea citirii corecte, cursive (se poate realiza folosind numeroasele variante ale citirii).

5. *Întrebări* pe baza textului citit – activitate frontală. ⁷³

⁷² <https://view.genial.ly/649c219eb07429001869b02a/interactive-content-kipling>

⁷³ <https://wordwall.net/hu/resource/58112551>



6. Exersarea citirii conștiente – citire selectivă.

Identificați și citiți alineatul din care am aflat:

- cine erau unchii și mătușile elefantului;
- ce a zis elefantului pasărea Kolokolo;
- întâlnirea Puiului de Elefant cu Crocodilul;
- cum erau elefanții mai demult;
- discuția elefantului cu Pitonul;
- cum s-a transformat nasul elefantului în trompă;
- discuția elefantului cu Crocodilul.

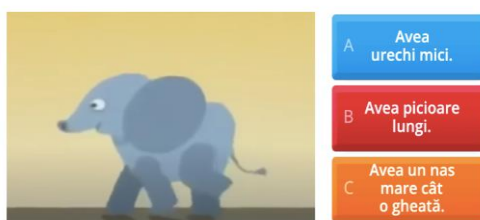
7. Completarea hărții povestirii – pe grupe sau în perechi (Anexa 1.).

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 harta povestirii.

C. Fixarea cunoștințelor – furnizarea feedbackului de către elevi.

- a) Alegerea răspunsului corect - exercițiu în aplicația Wordwall⁷⁴ – activitate frontală,

Cum arăta elefantul în vremuri îndepărtate?



- b) Repovestirea lecturii cu cuvintele proprii pe baza planului de idei – oral sau în scris.
c) Joc didactic: „Amestecă – îngheață – formează perechi”.

„Amestecă”: Elevii se plimbă prin clasă.

„Îngheață”: Se opresc și nu se mai mișcă.

„Formează perechi”: Se întorc către persoana cea mai apropiată de ei și completează enunțul:

„Dacă aș fi, m-aș simți,” cu referire la un anumit personaj din poveste.

⁷⁴<https://wordwall.net/hu/resource/58137798>

D. Stabilirea temei pentru acasă - consolidarea celor învățate în clasă.

- a) **Scrie**, în 4-6 enunțuri, un alt final (sfârșit) poveștii.
- b) **Completează** enunțurile cu cuvintele potrivite.

Mai demult elefanții nu aveau _____. Un elefântel a încercat să afle ce mănâncă _____ . Crocodilul l-a prins de _____. Nasul elefantului s-a transformat în _____ .

De atunci elefanții cu ajutorul trompei ajung ușor la _____ copacilor. De asemenea pot lua în trompă _____ pe care o beau.

- c) Crezi că în vremurile de demult și crocodilii arătau altfel? **Describe** crocodilul în 4 - 6 enunțuri, așa cum îți imaginezi că arăta.

La ora de arte vizuale și abilități practice se va realiza un elefant din hârtie colorată.⁷⁵



⁷⁵ <https://krokotak.com/2019/08/paper-elephant/>

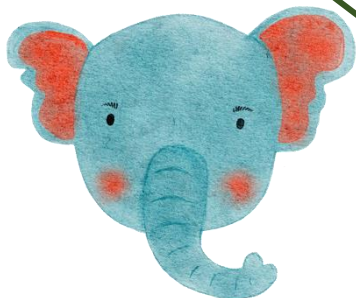
Anexa 1.

Harta povestirii⁷⁶

Locul:

Timpul:

Personajele:



Titlul:

Autorul:

D
e
s
e
n

Ideile principale:

⁷⁶ Sursă imagine: Pixabay.com

BIBLIOGRAFIE

Cărți, publicații:

- Báthory, Z., 2000, *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásmélet vázlat*, Budapest, OKKER Oktatási Kiadó;
- Bocoș, M., 2020, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Curs elaborat în tehnologie ID, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca;
- Bocoș, M., Catalano, H., 2009, *Pedagogia învățământului primar. Instrumente didactice*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană;
- Bocoș, M., Juncan, D., 2017, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, București, Paralela 45;
- Cartaleanu, T., Goraș-Postică, V., Handrabura, L., 2007, *Depășirea dificultăților de lectură și scriere. Ghid pentru învățători și părinți*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica;
- Cerghit, I., 1983, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Ciobanu, V., 2020, *Didactica limbii și literaturii române I*, Tipogr. UPS Ion Creangă, Chișinău;
- Crăciun, C., 2010, *Metodica predării limbii române la clasele I-IV. (cu limbile de predare ale minorităților naționale)*, Deva, Editura Emia;
- Crețu, D., 2004, *Pedagogie și elemente de psihologie*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga”;
- Cucoș, C., 2008, *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Editura Polirom;
- 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 Universite;
- de Saussure, Ferdinand, 2003, *Scrieri de lingvistică generală*, Editura Polirom;
- Dragomir, M., 2002, *Managementul activităților didactice, Eficiență și calitate* Cluj-Napoca, Editura Eurodidact;
- Jechle, T., 1992, *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Narr, Tübingen;
- Kagan, S., 2001, *Kooperatív tanulás (Învățarea prin cooperare)*, Budapesta, Editura Önkonet;
- Moldoveanu, Gh., (coord. traducere), 2003, *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Chișinău, F.E.-P. “Tipogr. Centrală”;
- Morărescu, S., 1976, *Metodica predării limbii române (pentru clasele I-IV) din școlile cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare*, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Norel, M., 2010, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov;

- Pamfil, A., 2006, *Limba și literatura română. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45;
- Platon, E., 2011, *Scrisorile. Dialoguri suspecte. Dialoguri apocrife*, București, Editura Univers Enciclopedic;
- 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, Editura Casa Cărții de Știință;
- Portmann, P. R., 1991, *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Niemeyer, Tübingen;
- 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 III-a și a IV-a, aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014;
- Radu, I.T., Ezechil, L., 2006, *Didactica: teoria instruirii*, Pitești, Editura Paralela 45;
- Stoica, A. (coord.), 2001, *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, București, Editura PRO GNOSIS;
- Șerdean, I., 1992, *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A.;
- Șerdean, I., 2008, *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Editura Corint;
- Șova, T., Putină, D., *Evaluarea în învățământ. Suport de curs*, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației, Bălți;
- Tămăian, I., Iliescu, G., Tiutiu, G., 2022, *Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile cu predare în limba maghiară -filiera vocațională, profil pedagogic: clasa a XI-a*, București, Editura Art Klett;
- 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*, Odorheiu-Secuiesc, Tipografia Demaco
- Vigotszkij, L. Sz, 1967, *Gondolkodás és beszéd*, Budapest, Akadémiai Kiadó.

Surse electronice:

- Cerghit, I., 2006, *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom,
<https://fliphtml5.com/vgki/xnqq/basic>, accesat în 03.04.2023;

Gavriliuț, M.-L., 2019, *Noi direcții în didactica lecturii și a scrierii*, în *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Vol.18, Partea 2, Chișinău, Moldova,
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/129-139_2.pdf, accesat în 10.04.2023;
<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>, accesat în 02.01.2023; <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/lifelong-learning-key-competences.html>, accesat în 03.01.2023; <https://www.followme.ro/blog/scoala/creierul-si-invatarea-limbilor-straine>, accesat în 03.01.2023;
<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>;
<https://dokumen.tips/download/link/evaluarea-competentei-de-scriere-in-clasele-primare.html>, accesat în 31.05.2023;
<https://en.calameo.com/read/006356420ca1d24bc39de>, accesat în data de 01.02.2023;
<https://en.calameo.com/read/006356420ca1d24bc39de>, accesat în data de 04.03.2023
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/biztos-alapokkal>, accesat în 10.06.2023;
<https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare>, accesat în 10.06.2023;
https://singerei.educ.md/wp-content/uploads/sites/206/2018/01/Metode_si_instrumente_de_evaluare_in_ciclul_primar.pdf, accesat în 02.06.2023;
<https://slideplayer.hu/slide/2159068/>, accesat în 10.06.2023;
https://www.academia.edu/37710847/Tema_nr_2_Metode_tehnici_i_instrumente_de_evaluare_ROLURILE_MANAGERIALE_ALE_CADRULUI_DIDACTIC_PLANIFICARE_ORGANIZARE_COMUNICARE_CONDUCERE_COORDONARE_ENDRUMARE_MOTIVARE_CONSILIERE_CONTROL_EVALUARE, accesat în 29.05.2023;
https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf / Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Document de politici educaționale, accesat în 04.06.2023;
https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf, accesat în 02.01.2023;
<https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf>, accesat în 07.06.2023;
<https://www.learningnetwork.ro/articol/definitii-ale-notiunii-de-competenta/1141>, accesat în 05.06.2023;
<https://www.qdidactic.com/didactica-scoala/didactica/metode-de-evaluare-evaluarea-oral-a-scris-practica282.php>, accesat în data de 22.05.2023;

<https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/SCRIEREA-STUDIUL-LIMBII-SI-LIT25.php>
<https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/SCRIEREA-STUDIUL-LIMBII-SI-LIT25.php>

accesat în 10.06.2023;

<https://creazilla.com>, accesat în 10.06.2023;

Jakobson, R. 1963, *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, <https://docplayer.fr/70386310-Essais-de-linguistique-generale-les-fondations-du-langage-pdf-telecharger-lire-telecharger-lire-english-version-download-read.html> accesat în data de 10.04.2023;

Legea educației naționale nr. 1/2011

Marcu, N., *Formarea competenței de scriere în limba română prin producerea textelor scrise în limita standardelor de eficiență*, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/29-32_20.pdf, accesat în data de 05.02.2023.

Mateș, C. I. 2022, *Art Metodica Româna Minorități* ,

McClelland, David C., 1973, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*

Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar din 20.10.2009 , www.edu.ro, accesat în 02.06.2023;

Niva S., 2019, *Interconexiunea în formarea competențelor lingvistice, de citire și scriere la elevii de vârstă școlară mică*,

Chișinău, http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54321/niva_shtral_abstract.pdf , accesat în data de 02.02.2023;

Norel, M, 2010, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov,

https://www.academia.edu/9488326/Mariana_NOREL_METODICA_PREDĂRII_LIMBII_S_I_LITERATURII_ROMÂNE_ÎN_ÎNVĂȚĂMÂNTUL_PRIMAR, accesat în data 05.04.2023;

Platon, E., Burlacu, D. V., Silvia, I., coord. 2011, *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar*, RLNM: P1- ciclul primar,

http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/P1_editura.pdf- accesat în data de 06.02.2023;

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,

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/03_CLR_maghiara_CP_II_OMEN.pdf, accesat în data de 01.02.2023;

Programa Școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară clasele a III-a și a IV-a, aprobată prin Ordinul ministrului educației

naționale nr. 5003/02.12.2014, http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/03-Limba%20si%20literatura%20romana%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20%20maghiara_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf , accesat în data de 01.02.2023;

Sâmihăian, F., *Lectură și scriere creativă*, in

http://www.anpro.ro/html/date/s9_2008_comunicari.pdf - accesat în data de 07.04.2023;

Sâmihăian, F., Norel, M., 2011, *Didactica limbii și literaturii române I*,

https://www.academia.edu/42050655/DIDACTICA_LIMBII_%C5%9EI_LITERATURII_ROM%C3%82NE_1_Florentina_S%C3%82MIH%C4%82IAN_Mariana_NOREL_2011_Proiect_cofinan%C5%A3at_din_Fondul_Social_European_prin_Programul_Opera%C5%A3ional_Sectorial_Dezvoltarea_Resurselor -accesat în data de 07.04.2023;

Szalai, T., 2003, *Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről*, http://real.mtak.hu/60713/1/EPA00011_iskolakultura_2003_03_085-092.pdf, accesat în data de 10.04.2023.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

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.