

GHID METODOLOGIC PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE 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	9
1.1. Repere curriculare	9
1.2. Delimitări conceptuale	14
1.2.1. Competența lingvistică și componentele sale.....	14
1.2.2. Relația componentei lingvistice cu competențele de comunicare orală și scrisă	15
2. ASPECTE SPECIFICE ALE ÎNVĂȚĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ LA CLASELE PRIMARE	21
2.1. Bilingvismul – noțiuni teoretice, profilul psiho-lingvistic al elevului bilingv	21
2.2. Influența experiențelor lingvistice în utilizarea limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer și interferență), vizând competența lingvistică.....	27
2.3. Dificultăți întâmpinate în procesul de predare-învățare a limbii române la ciclul primar, vizând competența lingvistică	36
3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE.....	41
3.1. Competența lexicală	41
3.1.1. Vocabularul. Concept, caracteristici, clasificări	42
3.1.2. Strategii de formare și dezvoltare a competenței lexicale	45
3.1.2.a Procesul de însușire a elementelor lexicale.....	45
3.1.2.b Strategii de predare a elementelor lexicale	51
3.1.3. Aspecte ale formării și dezvoltării progresive a competenței lexicale în ciclul primar....	67
3.1.4. Lista recomandărilor metodologice	82
3.1.5. Tipuri de exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței lexicale.....	82
3.1.6. Jocuri didactice pentru dezvoltarea competenței lexicale	96
3.2. Competența fonologică.....	110
3.2.1. Noțiuni de fonetică specifice limbii române	111
3.2.2. Strategii de predare a elementelor foneticii	114
3.2.3. Aspecte ale formării și dezvoltării progresive a competenței fonologice în ciclul primar	128
3.2.4. Tipuri de exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței fonologice.....	131
3.2.5. Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței fonologice.....	142
3.3. Competența gramaticală	151

3.3.1. Particularitățile gramaticale ale limbii române	152
3.3.2. Strategii de predare a noțiunilor gramaticale.....	153
3.3.3. Aspecte ale formării și dezvoltării progresive a competenței gramaticale la ciclul primar	160
3.3.4. Lista recomandărilor metodologice	163
3.3.5. Tipuri de exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței gramaticale	164
3.3.6. Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței gramaticale	169
4. EVALUAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE	182
4.1. Aspecte specifice ale evaluării competenței lingvistice în ciclul primar	182
4.2. Tipuri de evaluare a competenței lingvistice.....	185
4.3. Metode de evaluare a competenței lingvistice	198
4.3.1 Metode tradiționale de evaluare	198
4.3.2 Metode complementare sau alternative de evaluare	205
5. INTEGRAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE CU COMPETENȚELE DE COMUNICARE ORALĂ ȘI SCRISĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE	210
5.1. Aspecte specifice ale formării și dezvoltării integrate a competențelor.....	210
5.2. Exemple de activități de învățare prin care se demonstrează dezvoltarea integrată a competențelor în procesul de predare-învățare a limbii române	212
5.3 Proiectarea didactică din perspectiva formării și dezvoltării integrate a competențelor.....	224
5.3.1 Planificarea calendaristică	225
5.3.2 Proiectarea unităților de învățare	234
5.3.3 Proiectarea scenariilor didactice	240
CONCLUZII FINALE.....	245
BIBLIOGRAFIE	246

INTRODUCERE

Cred că predarea este o formă de artă, de performanță - una care concurează cu balet, teatru și muzică și care ar putea, chiar ar trebui să le conțină pe toate celelalte. Este o formă de artă ce poate sintetiza toate celelalte forme de artă. Trateaz-o ca pe ceva ce vei încerca să stăpânești, dar despre care știi în tot acest timp că nu vei reuși. Trateaz-o cu un simț investigativ al forțării posibilităților. Permite-ți să te exalți când împingi hotarele formei. Încearcă să fii cel mai bun profesor pe care ți l-ai putea închipui vreodată. Cel pe care ți l-ai dorit când erai la școală, dar nu l-ai avut niciodată.”

(Phil Beadle)

Prezentul ghid metodologic s-a elaborat în cadrul proiectului „Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”, care a fost implementat în perioada 2022-2023 de Ministerul Educației, în parteneriat cu Universitatea ”Babeș-Bolyai” Cluj Napoca, Centrul de Formare Continuă în Limba Maghiară Oradea (CFCLM), Casa Corpului Didactic ”Apáczai Csere János” Harghita (CCDHR).

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

Problematica predării limbii române ca limbă nematernă copiilor aparținând minorităților naționale, a căpatat o atenție deosebită în ultimul deceniu. Au apărut numeroase lucrări vizând abordarea temei. Subliniem însă faptul că există foarte puține materiale care, având o argumentare științifică bine întemeiată, oferă strategii eficiente în practica învățării limbii române în școlile cu predare în limbile minorităților naționale.

Prezentul ghid metodologic, cu care am avut intenția de a îmbogăți literatura de specialitate a predării limbii române ca limbă nematernă, face parte din setul de **5 ghiduri metodologice pentru predarea limbii române ca limba nematernă pentru cadre didactice care predau la clasele CP-IV, clase cu predare în limbile minorităților naționale** și a fost elaborat pe baza programelor

școlare pentru disciplina *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română* pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale.

Adoptând modelul comunicativ-funcțional în studierea limbii române și urmărind fundamentarea și dezvoltarea capacității de receptare a mesajelor orale și scrise, precum și de exprimare orală și scrisă, prevăzute de programele școlare ale disciplinei, principalul reper conceptual al prezentei lucrări este *Cadrul european comun de referință pentru limbi, predare, învățare, evaluare (CECR, 2001, trad.2003)*, care descrie nivelurile de cunoaștere a limbii române pe clase, în corespondență cu standardele europene. Descrierea nivelurilor de competențe arată ce noțiuni trebuie să dețină elevul care învață limba română, astfel încât s-o poată utiliza în situații concrete de viață.

Prezentul ghid metodologic își propune să abordeze aspecte metodologice referitoare la formarea și dezvoltarea competenței lingvistice, care reprezintă „liantul” dintre cele patru competențe de comunicare generale, elementele sale contribuind la dezvoltarea tuturor competențelor, prin oferirea „instrumentelor” necesare comunicării, înțelegerii și producerii de mesaje scrise sau orale. (Platon, 2011, p. 82).

Scopul ghidului este de a ajuta profesorii în procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române ca limbă nematernă, oferind un ansamblu de informații valide, inovatoare, referitoare la formarea și dezvoltarea competenței lingvistice a elevilor proveniți din diferite comunități etnice. Prezintă considerațiile și principiile pedagogice lingvistice pe care se poate baza predarea actuală a limbii române ca limbă nematernă și oferă sugestii metodologice pentru anumite faze ale procesului de predare-învățare.

Ghidul este bazat pe o bibliografie bogată: documente ce constituie cadrul legal și normativ, studii, literatură de specialitate, care prezintă tendințele vechi și noi în predarea limbii române ca limbă nematernă.

Ghidul metodologic de față este structurat în *cinci capitole ample*, fiecare reprezentând un segment important în metodică predării limbii române ca limba nematernă din perspectiva formării și dezvoltării competenței lingvistice.

Capitolul 1, intitulat *Repere în abordarea noilor tendințe ale predării limbii române pentru minorități*, conține reperele didactice formulate în documentele curriculare și clarifică conceptul de competență lingvistică, precum și componentele acesteia.

Capitolul 2, intitulat *Aspecte specifice ale învățării limbii române ca limbă nematernă la clasele primare*, tratează profilul psiholingvistic al elevului bilingv, influențele lingvistice ale limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române, fenomenele de transfer și interferență, precum și dificultățile întâmpinate în formarea și dezvoltarea competenței lingvistice.

Capitolul 3, intitulat *Strategii didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței lingvistice*, clarifică aspecte metodologice privind dezvoltarea elementelor competenței lingvistice, oferă o gamă largă de strategii de predare-învățare, dar și tipuri de exerciții, jocuri și secvențe didactice.

Capitolul 4, intitulat *Evaluarea competenței lingvistice*, este dedicat activității de evaluare a nivelului de formare și dezvoltare a competenței lingvistice în limba română la clasele cu predare în limbile minorităților naționale în ciclul primar.

Capitolul 5, intitulat *Integrarea competenței lingvistice în procesul de predare-învățare a limbii române*, prezintă în mod sintetic modalitățile de integrare a competenței lingvistice cu celelalte competențe de comunicare, prezentate în capitolele anterioare și oferă o serie de recomandări și exemple concrete pentru proiectarea didactică din perspectiva formării și dezvoltării integrate a competențelor.

În elaborarea ghidului autorii au avut în vedere următoarele principii:

- Promovarea creativității și a abordării inovative a curriculumului;
- Asigurarea unui echilibru optim între abordările teoretice și cele aplicative;
- Oferirea unor repere metodologice privind proiectarea și realizarea activităților de predare-învățare-evaluare în cadrul disciplinei;
- Posibilități reale de aplicare la clasă a materialelor și exemplelor de bune practici propuse, având, totuși un statut de recomandare;
- Încurajarea realizării unui mediu educațional stimulativ, inovativ și integrativ;
- Adoptarea unui demers educațional centrat pe elev și pe nevoile lui de comunicare.

Realizat din intenția de a oferi un sprijin real și util cadrelor didactice, subliniem faptul că acest ghid metologic este doar un instrument. Munca eficientă la clasă, rezultatele bune în progresul elevilor vor depinde, în cea mai mare măsură, de creativitatea cadrelor didactice, de modul de adaptare a conținuturilor la nivelul de pregătire a elevilor, adică de personalizarea materialelor pe care le punem la dispoziție prin intermediul acestei lucrări.

Parafrazând-o pe Maria Dakowska, trei surse de informații sunt relevante pentru un profesor adevărat: una este cunoștințele profesionale despre predarea limbii române ca limbă nematernă, a doua este adevărata lume în care trăim și comunicăm, iar a treia este observarea atentă, înțelegerea și cunoașterea clasei de elevi, tratați ca indivizi, dar și ca grup. Pe baza acestor trei surse de cunoștințe profesorul își desfășoară activitatea la clasă, în continuă diagnosticare a problemelor și luare a deciziilor. Acest lucru este provocator și necesită gândire creativă, strategică. (Maria Dakowska, 2008, p.16)

Așadar, acest ghid vizează elementele cheie ale cunoștințelor de bază privind dezvoltarea competenței lingvistice la ciclul primar, care să fie valorificate ca una dintre cele trei surse de informare în activitatea profesională. Cuvântul „ghid” folosit în titlu indică faptul că lucrarea oferă informații de natură didactică și metodică, dar nu poate fi un substitut pentru activitatea propriu-zisă a profesorului la clasă.

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

Cuvinte-cheie: *programă școlară, competențe-cheie, competențe generale, competențe specifice, proiectare curriculară centrată pe competențe, demers didactic centrat pe elevi, model comunicativ-funcțional, competența lingvistică, competența lexicală, competența fonologică, competența gramaticală*

1.1. Repere curriculare

Programele școlare care stau la baza studierii limbii române în școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale au fost elaborate în 2013-2014 și aprobate prin OM nr. 3418/19.03.2013 (*Comunicare în limba română*, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a) și prin OM nr. 5003/02.12.2014 (*Limba și literatura română*, clasele a III-a și a IV-a).

În raport cu vechile programe școlare în care se menționau toate conținuturile de parcurs, ordinea și numărul de ore în care acestea vor fi studiate, noile programe școlare pun în prim-plan competențele. În noua viziune, nu conținuturile sunt prioritare, ci deprinderile, capacitățile, valorile și atitudinile pe care și le formează, dezvoltă și interiorizează elevii într-o anumită secvență a școlarității (un ciclu, un an de studiu) prin intermediul unor conținuturi diverse sau chiar diferite. (Sâmihăian, 2014, p.55).

În acest subcapitol propunem o analiză a elementelor definitorii ale programelor școlare de limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale din perspectiva noilor tendințe ale predării limbii române pentru minorități.

1.1.a. Programa școlară urmărește proiectarea curriculară centrată pe competențe

În 2006 Parlamentul European prin *European Reference Framework on Key Competences* a creat modelul de referință a competenței, conform căruia o competență înseamnă posesia unei combinații de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului. Această definiție a competenței este completat de celebrul psiholog Daniel Goleman care afirmă că fără dezvoltarea inteligenței emoționale nu putem vorbi despre utilizarea cu succes a competențelor, componentul de atitudine fiind considerat ca un factor de personalitate, un element cheie cu potențial de motivare și orientare, cu o foarte mare influență asupra performanței individului. (Goleman, 2018).

Programele școlare adoptă această dimensionare a competențelor și le definesc ca niște ansambluri structurate de **cunoștințe, abilități și atitudini** dezvoltate prin învățare, care permit rezolvarea unor probleme specifice unui domeniu sau a unor probleme generale, în contexte particulare diverse. Deși în structura teoretică a conceptului de competență cunoștințele, abilitățile și atitudinile sunt componente de sine stătătoare, în procesul de învățare acestea constituie și funcționează ca un sistem integrat, întărindu-se reciproc. Astfel, asimilarea de cunoștințe fără implicarea planului acțional, nu asigură transferul sau aplicarea în viața reală a cunoștințelor învățate, iar atitudinile au menirea de a orienta și de a motiva performanța.

În sistemul educațional sunt trei categorii de competențe: competențe-cheie, competențe generale și competențe specifice. **Competențele-cheie**, fiind referențialul principal în domeniul educației și formării profesionale se formează, se dezvoltă și se diversifică pe întreaga durată a școlarității și definesc profilul de formare al elevului.¹

Competențele generale orientează achizițiile de cunoaștere și de comportament ale elevului pentru întregul ciclu primar. Cele patru competențe generale vizate de programele școlare pentru studiul limbii române sunt: receptarea de mesaje orale, exprimarea de mesaje orale, receptarea de mesaje scrise, respectiv redactarea de mesaje scrise. Aceste competențe generale exprimă contribuția disciplinelor de *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română* la dezvoltarea competenței de comunicare în limba română având o nouă perspectivă de didactica limbii, cea a limbii nematerne. Termenul de *limba română ca limbă nematernă* este folosit cu scopul de a evidenția specificul însușirii acestei limbi în raport cu limba maternă. Pentru elevii aparținând minorităților naționale limba română reprezintă, din punctul de vedere al ordinii achiziției, a doua limbă, ea fiind însușită după limba maternă, iar această ordine a însușirii determină specificul acesteia, căci asimilarea, familiarizarea cu această limbă se face prin raportare la modelele lingvistice și culturale ale maternei. (Tódor, 2017, p.33)

1.1.b. Programa școlară propune dezvoltarea progresivă a competențelor

Studiul disciplinei *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română* pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților, început în clasa pregătitoare, continuă până la finalul clasei a IV-a și asigură o dezvoltare progresivă a competențelor. **Competențele specifice**, derivate din competențele generale, reprezintă etape în dobândirea acestora și se formează pe durata unui an școlar.

Iată un tabel comparativ pentru demonstrarea acestei structurări progresive din programele școlare pentru disciplinele *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română*

¹ REPERE PENTRU PROIECTAREA, ACTUALIZAREA ȘI EVALUAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL, Cadrul de referință al Curriculum0075lui național, anexa la OM nr.5765/15.10.2020

pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară (competențele specifice 1.1) și limba germană (competențele specifice 2.2):

Tabelul 1. Dezvoltare progresivă a competențelor specifice – tabel comparativ

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, pe teme familiare, articulat clar și rar, însoțit de gesturi	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, articulat clar și rar, însoțit de gesturi	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral, emis cu viteză normală, în contexte previzibile
2.2. Transmiterea de informații referitoare la sine și la universul apropiat, prin mesaje scurte	2.2. Transmiterea de informații prin intermediul unor mesaje simple	2.2. Transmiterea de informații printr-o suită de enunțuri înlănțuite logic	2.2. Povestirea unei întâmplări cunoscute pe baza unui suport adecvat din partea profesorului	2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin

După cum se poate observa în Tabelul 1, competențele specifice din clasa pregătitoare se regăsesc, cu un grad de dificultate mărit, în programele claselor mai mari, aducând plusvaloarea/elementul de progresie în raport cu competențele specifice claselor anterioare. Acest mod de structurare a competențelor specifice permite o abordare flexibilă în proiectarea și organizarea activităților, în funcție de specificul fiecărei clase de elevi. Orice achiziție dintr-o clasă, depistată a fi insuficient structurată, poate fi consolidată în anul școlar următor prin abordarea unei perspective în spirală care reconectează competența specifică respectivă sau conceptul încă neinteriorizat din clasa anterioară la curriculumul în curs. Acest lucru devine important în cazul studierii limbii române ca limba nematernă într-o clasă unde există diferențe majore în nivelul de cunoaștere a limbii în rândul elevilor, pentru că oferă posibilitatea unei intervenții de tip remedial de către profesor.

1.1.c. Programa școlară propune un demers didactic centrat pe elevi

Programele școlare permit diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare pentru elevi, în acord cu caracteristicile de vârstă/nivel de dezvoltare, cu interesele și aptitudinile acestora, încurajează demersurile didactice active și interactive, care să crească eficiența învățării școlare prin

stimularea participării elevilor la activitățile educaționale, a cooperării lor cu cadrul didactic și cu colegii și prin situarea lor în centrul actului instructiv-educativ.

Acest principiu, al centrării pe elevi se evidențiază și la nivelul **activităților de învățare** propuse în programele școlare, reprezentând contexte în care sunt formate, exersate, consolidate, competențele specifice, de fapt sunt sarcini de lucru prin care se formează și se dezvoltă competențele specifice la elevi. Activitățile de învățare menționate în programele școlare au caracter de recomandare și de orientare pentru profesori, aceștia au libertatea de a utiliza exemplele de activități de învățare pe care le propune programa școlară, de a le completa sau de a le înlocui, astfel încât să asigure un demers didactic adaptat la particularitățile și nivelul de pregătire ale elevilor.

Următoarea secvență face parte din programa pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* pentru clasa a IV-a.

Tabel 2. Lista de activități de învățare pentru competența specifică 2.4, clasa a IV-a

Competența specifică	Activități de învățare
2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de idei pe teme cunoscute	1. - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând dezvoltarea comportamentului de vorbitor; 2. - jocuri care se bazează pe întrebări reciproce; 3. - simularea unor situații de comunicare reale; 4. - dramatizarea unor schițe sau a unor scene din povești cunoscute; 5. - dezvoltarea de proiecte interdisciplinare la clasă, în școală sau în comunitate în cadrul unui grup mic; 6. - exprimarea propriilor opinii în legătură cu un fapt cunoscut, o întâmplare trăită; 7. - organizarea unui eveniment (o serbare, o expoziție cu afișe realizate în urma lecturilor) etc.

Conținutul Tabelului 2 ilustrează faptul că activitățile de învățare propun contexte instrucționale variate în care **învățarea elevului este:**

- **activă**, fiindcă este implicat în rezolvarea de sarcini și probleme reale (activitățile 1 și 3),
- **contextuală**, fiindcă cunoștințele noi se construiesc pornind de la baza existentă de cunoștințe a elevului (activitatea 6),
- **socială**, fiindcă promovează cooperarea și colaborarea între elevi (activitățile 2 și 5),
- **responsabilă**, fiindcă elevul este responsabil pentru propria lui învățare (activitățile 4 și 7).

Iată că în programă sunt propuse exemple de activități de învățare care valorifică experiența concretă a elevului și care integrează strategii didactice adecvate unor contexte de învățare variate.

Raportându-se la principiul centrării pe elevi, în programa școlară se propune și adaptarea activității didactice la particularitățile de vârstă ale copiilor, privilegierea activităților de învățare

ludice cu caracter dinamic, atât de necesare în procesul de creștere și dezvoltare a copiilor de 6-10 ani, fiind și un factor de motivare pentru învățarea limbii române pentru elevii aparținând unei minorități naționale.

1.1.d. Modelul comunicativ-funcțional în însușirea limbii

Programele școlare își propun să introducă o nouă abordare a studierii limbii române în cadrul învățământului în limba minorităților naționale: adoptarea modelului comunicativ-funcțional.

Această abordare pune accent pe utilizarea limbii ca mijloc de comunicare, astfel, comunicarea orală, realizată prin diverse acte de vorbire, bazată pe situații trăite și întâlnite în viața de zi cu zi, capătă o pondere mai mare, iar textul este utilizat ca pretext pentru comunicare și nu pentru a fi însușit ca atare. Activitățile de predare-învățare-evaluare plasează elevul în situații de utilizator activ al limbii române.²

Acest model presupune și dezvoltarea integrată a celor patru competențe generale. Acestea se completează reciproc, comunicarea se constituie prin fuziunea lor. În mod concret, dezvoltarea competențelor de comunicare menționate se realizează prin familiarizarea elevilor cu situații diverse de comunicare orală și scrisă, cu texte literare și non-literare adecvate vârstei școlare.

În privința elementelor de construcție a comunicării, conform modelului comunicativ-funcțional, programa școlară optează pentru intuirea regularităților limbii, pentru identificarea acestora în context și pentru abordarea categoriilor gramaticale și a claselor morfologice din perspectivă funcțională, aplicativă. Se va opera cu aceste noțiuni intuitiv, fără a le defini, fără teoretizări.³

Modelul comunicativ-funcțional se bazează pe învățarea interactivă, mutând accentul de pe performanță pe competență lingvistică, de pe memorare pe exersarea funcțiilor limbii, de pe prelegerile ex-catedra, pe învățarea prin descoperire și autodescoperire. (Todor, 2020, p.104)

Concluzii

Așadar, analizând programele școlare de limba română pentru minorități s-a evidențiat faptul că sunt elaborate potrivit unui nou model de proiectare curriculară, centrat pe competențe, situează în centrul preocupării sale învățarea activă, centrată pe elev, asigurând elevului cadrul necesar pentru dobândirea competenței de comunicare în limba română în mod progresiv și integrat, devenind astfel un utilizator activ al limbii române.

² Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*

³ Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a III-a și a IV-a*

1.2. Delimitări conceptuale

1.2.1. Competența lingvistică și componentele sale

Competența lingvistică este definită, în *Cadrul european comun de referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare* (CECR, 2001, trad.2003), drept competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând, cu precădere, mijloacele lingvistice (p.15).

Competența lingvistică este o componentă de bază a competenței de comunicare, care constă în capacitatea de a interpreta și aplica regulile codului lingvistic într-o situație de comunicare. (Crăciun, 2010, p.7)

Competența lingvistică face parte din componenta verbală a competenței de comunicare și se manifestă atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă. Competența lingvistică susține dezvoltarea competențelor de comunicare (receptare și producere de mesaje orale sau scrise) prin componentele sale, dintre care cele mai importante sunt: **competența lexicală, competența fonologică și competența gramaticală.**

CECR are ca obiectiv major identificarea și clasificarea componentelor principale ale competenței lingvistice, pe baza cărora pot fi elaborate și formulate mesaje corecte și semnificative, dar și determinarea capacității de a le folosi aceste componente.

Iată definirea pe scurt a acestor componente:

- a. **Competența lexicală** se referă la cunoașterea și la capacitatea de a folosi **vocabularul** unei limbi care se compune din *elemente lexicale* (cuvinte, îmbinări de cuvinte, locuțiuni și expresii) și din *elemente gramaticale* (articole, adjective, verbe auxiliare, pronume, prepoziții, conjuncții).
- b. **Competența fonologică** presupune capacitatea de a percepe și a produce **unitățile sonore** ale limbii și realizarea lor în contexte specifice, **trăsăturile fonetice** care disting compoziția fonetică a cuvintelor, precum și prozodia sau fonetica frazei.
- c. **Competența gramaticală** include cunoașterea **resurselor gramaticale** ale limbii și capacitatea de a le folosi. Competența gramaticală este capacitatea de a înțelege și de a exprima sensuri, producând și recunoscând fraze bine formate.

CECR propune și grile privind evaluarea gradului de stăpânire a acestor componente ale competenței lingvistice. La clasele primare nivelurile de limbă la care trebuie să ajungă elevii sunt: nivelul A1 (de descoperire) până la sfârșitul clasei a II-a și nivelul A2 (elementar) până la sfârșitul clasei a IV-a.

Progresul unui elev în a utiliza resursele lingvistice poate fi etalonat și prezentat în forma redată în tabelul de mai jos.

Tabelul 3. Scale de apreciere referitoare la componentele competenței lingvistice pentru nivelurile A1 și A2

Componentele competenței lingvistice	A1 până la sfârșitul clasei a II-a	A2 până la sfârșitul clasei a IV-a
Volumul lingvistic general	Posedă alternative elementare de expresii simple pentru informațiile despre sine și nevoile de tip curent.	Poate produce scurte expresii curente pentru a răspunde unor necesități simple de tip concret: detalii personale, obișnuințe zilnice, dorințe și nevoi, cereri de informație. Poate folosi modele de fraze elementare și comunica cu ajutorul unor fraze memorizate și/sau cu ajutorul unor grupuri din câteva cuvinte și îmbinări de cuvinte stabile (despre sine, oameni, ceea ce fac, bunurile lor etc.).
Volumul vocabularului	Posedă un repertoriu elementar de cuvinte izolate și expresii referitoare la situații concrete specifice.	Stăpânește un vocabular suficient pentru a purta negocieri cotidiene în situații rutiniere asupra unor subiecte familiare. Posedă un vocabular suficient pentru a satisface nevoile comunicative elementare și nevoile primordiale.
Corectitudinea gramaticală	Menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și a formelor gramaticale simple, aparținând unui repertoriu memorizat.	Poate utiliza corect structuri simple, dar mai comite în mod sistematic erori elementare ca, de exemplu, confuzia de timpuri și uitarea acordului. Totuși sensul general rămâne clar.
Stăpânirea sistemului fonologic	Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic al elevului.	Pronunțarea este în general destul de clară pentru a fi înțeleasă în pofida unui accent străin, dar interlocutorul va trebui să ceară uneori să i se repete.

Aceste descrieri pot fi repere în activitatea profesorului, fiindcă definesc nivelul la care se află elevul la un moment dat, dar și achizițiile pe care trebuie să și le dobândească pentru a atinge nivelul dorit.

1.2.2. Relația componentei lingvistice cu competențele de comunicare orală și scrisă

Competența lingvistică contribuie la o mai bună dezvoltare a competențelor de comunicare, oferind acele ”instrumente” care sunt necesare unei comunicări eficiente: elemente lexicale, reguli gramaticale, elemente și structuri fonetice. Competența lingvistică și competențele de comunicare orală și scrisă se întăresc reciproc. Această interdependență se manifestă la fiecare nivel al dezvoltării competențelor de comunicare:

La clasa pregătitoare și clasa I, în perioada preabecedară competențele de comunicare orală (ascultare, vorbire) sunt condiționate de formarea unui vocabular activ și bogat. Pentru dobândirea

progresivă a abilității de a conversa este necesar un exercițiu permanent de îmbogățire a vocabularului.

Vocabularul este strâns legat și de formarea abilităților de scriere și citire în clasa a II-a. Vocabularul bine dezvoltat și suficient de bogat întărește procesul de citire, prin codificarea sensului cuvintelor. Citirea, la rândul ei, sprijină asimilarea mai temeinică a vocabularului, fiindcă prin citire elevul descoperă sensul cuvintelor. În cazul în care bogăția vocabularului nu susține acest lucru într-o anumită măsură, motivația pentru înțelegerea lecturii este redusă.

La clasele a III-a și a IV-a textele literare și nonliterare studiate la orele de limba română oferă modele lingvistice în ceea ce privește modurile de organizare a elementelor lexicale, fonetice, și a regulilor gramaticale. Pe de altă parte, cunoașterea acestor elemente ale comunicării oferă studiului textului literar sau nonliterar instrumente utile pentru descifrarea, analiza și interpretarea lor. Studiul vocabularului rămâne și la acest nivel un obiectiv important, fiind ”orientat spre valențele lui comunicative, spre utilizarea contextuală a cuvântului. Contextul are un aport însemnat în stabilirea semnificației unui cuvânt.” (Tămăian, 2017).

Prezentăm în continuare modul în care elementele competenței lingvistice apar în programele școlare pentru disciplinele *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română*, la nivelul **competențelor specifice (1)**, **al conținuturilor (2)**, precum și în acele **sugestii metodologice (3)** de care cadrul didactic trebuie să țină cont la activitățile didactice referitoare la dezvoltarea competenței lexicale (vocabulary), a competenței fonetice și a celei gramaticale.

1. În tabelul de mai jos prezentăm câteva exemple de **competențe specifice** selectate din programele școlare, care vizează competența lingvistică, demonstrând faptul că elementele sale se integrează în competențele de comunicare orală și scrisă.

Tabelul 4. Exemple de competențe specifice care vizează elemente ale competenței lingvistice

Componente ale competenței lingvistice	Exemple de competențe specifice (selectiv)
Competența lexicală	2.3. Numirea și numărarea unor obiecte din universul apropiat (clasa pregătitoare) 2.3. Utilizarea corectă a cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, acțiuni, cantitatea și ordinea obiectelor din mediul apropiat (clasa a II-a) ⁴ 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar (clasa a III-a) 1.3. Decodarea sensului cuvintelor necunoscute din diferite mesaje orale (clasa a IV-a) 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferii de informații, pe teme familiare (clasa a III-a) ⁵

⁴ Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a – Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară

⁵ Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a III-a - a IV-a

Competența fonologică	3.4. Recunoașterea sunetelor și literelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maghiară (clasa a II-a)⁶ 1.3. Identificarea sunetului inițial și/ sau final dintr-un cuvânt, a silabelor și a cuvintelor din propoziții rostite clar și rar (clasa pregătitoare) 4.1. Scrierea de mână a literelor de tipar (clasa I)⁷
Competența gramaticală	1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii (clasa a III-a) 1.2. Sesizarea structurilor gramaticale incorecte din mesajele audiate în vederea corectării acestora (clasa IV-a)⁸ 3.5. Sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit (clasa a III-a)⁹ 4.3. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe, de ortografie și de punctuație în enunțurile/mesajele redactate (clasa a III-a) 4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate (clasa a IV-a)¹⁰

2. **Conținuturile** incluse în programele școlare constituie mijloace pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, respectiv baza de operare prin care se structurează competențele. Elementele sale referitoare la domeniul competenței lingvistice se numesc *Elemente de construcție a comunicării* (Tabelul 5), subliniind rolul pe care achizițiile din domeniul limbii îl au în comunicare.

Tabelul 5. Elemente de construcție a comunicării¹¹

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
Vocabular Cuvântul Cuvinte cu sens opus Fonetică Sunetele specifice limbii române	Vocabular Cuvântul Cuvinte cu sens opus Fonetică Sunetele specifice limbii române Pronunțarea corectă a cuvintelor care conțin diftongi și triftongi. Articularea vocalelor și consoanelor (fără denumire) Despărțirea cuvintelor în silabe (intuitiv, fără cunoașterea regulilor) Propoziția/ enunțul (fără teoretizări)	Vocabular Cuvântul Cuvinte cu sens asemănător Cuvinte cu sens opus Cuvinte care au aceeași formă și înțeles diferit Fonetică Sunetele limbii române Pronunțarea corectă a cuvintelor care conțin diftongi și triftongi. Articularea vocalelor și consoanelor (fără denumire) Despărțirea cuvintelor în silabe (intuitiv, fără cunoașterea regulilor) Propoziția/ enunțul (fără teoretizări)

⁶ Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a – Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară

⁷ Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a – Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă sârbă

⁸ Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a III-a - a IV-a

⁹ Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană – clasele a III-a - a IV-a

¹⁰ Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a III-a - a IV-a

¹¹ Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale*

În programele școlare pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale* pentru clasele a III-a și a IV-a domeniul competenței lingvistice este reprezentat prin *Variabilitatea și regularitățile limbii* (Tabelul 6) și optează pentru intuirea regularităților limbii, pentru identificarea acestora în context și pentru abordarea categoriilor gramaticale și a claselor morfologice din perspectivă funcțională, aplicativă.

Tabel 6. Variabilitatea și regularitățile limbii¹²

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
- intuirea claselor morfologice – substantiv, adjectiv calificativ, pronume personal, verb (fără utilizarea terminologiei) - intuirea numărului, a genului (fără utilizarea terminologiei).	- intuirea numărului, a genului (fără utilizarea terminologiei) - intuirea acordului dintre substantiv și adjectiv (fără utilizarea terminologiei) - intuirea persoanei, a timpului (fără utilizarea terminologiei) - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără utilizarea terminologiei)

Pe parcursul ciclului primar se operează cu aceste noțiuni intuitiv, fără teoretizări. Pentru predarea intuitivă a noțiunilor gramaticale se vor avea în vedere următoarele aspecte (Makai-Karp, 2017, p. 104.):

- Se evită utilizarea metalimbajului, denumirea și definirea noțiunilor gramaticale pe tot parcursul ciclului primar;
- Se oferă elevilor contexte de comunicare model (texte sau mesaje orale) în care pot observa unele variabilități ale limbii, în funcție de conținuturile din programă;
- Elevii sunt orientați să descopere regularitățile în modele prezentate, apoi să le utilizeze, prin analogie, în contexte noi, variate;
- Exersarea și aplicarea sistematică, în structuri didactice variate, a regularităților descoperite determină învățarea spontană și utilizarea conștientă a acestora în comunicare.

3. Din perspectiva competenței lingvistice programele școlare pentru disciplina *Comunicare în limba română/Limba și literatura română* în școlile și clasele cu predare în limba maghiară, propun ca în cadrul activităților didactice să fie respectate anumite **sugestii metodologice**.

Sugestii metodologice referitoare la competența lexicală:

- Se propune o abordare metodologică și lingvistică nuanțată, care are în vedere *îmbogățirea permanentă a vocabularului*, activizarea fondului lexical cunoscut de copii și utilizarea acestuia în contexte variate.
- În clasa pregătitoare și clasa I, toate activitățile trebuie să vizeze învățarea unor cuvinte, structuri lexicale și utilizarea acestora în comunicare, în contexte variate, în care predomină

¹² Programa școlară pentru *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* – clasele a III-a - a IV-a

exercițiile-joc. Profesorii vor adapta volumul lexical corespunzător temelor în funcție de particularitățile de vârstă, de nivelul de cunoaștere a limbii române și al capacității de comunicare ale elevilor. Se va evita introducerea prea multor elemente (cuvinte, structuri lexicale) noi deodată. Regula urmată trebuie să fie: învață puțin, dar folosește mult.

- În clasa a II-a se va urmări actualizarea volumului lexical însușit anterior, asigurând dezvoltarea progresivă a competențelor de comunicare.
- În clasele a III-a și a IV-a se va încuraja folosirea limbii-țintă în enunțuri simple, pentru orice situație de comunicare din clasă, a descoperirii sensului unor cuvinte și a unor structuri lexicale în context, precum și oferirea de explicații în limba maternă pentru elementele lexicale al căror sens nu poate fi dedus din context.

Sugestii metodologice referitoare la competența fonologică:

- În clasa pregătitoare și clasa I se va acorda atenție deosebită pronunției corecte a sunetelor, a sesizării sunetelor din cuvinte cunoscute, formate din 2-3 silabe, precum și a cantității vocalice în limba română, în cuvinte care conțin diftongi și triftongi.
- În clasa a II-a, elevii vor învăța sunetele și literele specifice limbii române. La începutul perioadei abecedare vor fi recapitulate literele învățate la limba maternă (care au valori comune și în limba română), insistându-se apoi pe familiarizarea elevilor cu cuvinte plurisilabice care conțin astfel de litere. Progresiv, elevii vor fi deprinși să asculte/recepteze și cuvinte care conțin diftongi și triftongi. Urmează apoi însușirea sunetelor și literelor specifice limbii române, precum și a combinațiilor de sunete și litere ce presupun o pronunție și o grafie diferită în limba română în raport cu limba maternă.
- În clasele a III-a și a IV-a se va urmări permanent folosirea corectă a literelor (sunetelor) și grupurilor de litere specifice limbii române în mesajele orale și scrise.

Sugestii metodologice referitoare la competența gramaticală:

- Odată cu însușirea citit-scrisului, se vor transmite și unele noțiuni gramaticale, fără definiții (scrierea cu literă mare a substantivelor proprii, denumirea și rolul principalelor semne de punctuație și de ortografie). Aici se poate apela la fenomenul de transfer, deoarece majoritatea semnelor de punctuație au același rol în ambele limbi.
- Se propune ca sesizarea semnificației categoriilor gramaticale (gen, număr, persoană, timp) și a claselor morfologice (substantiv, adjectiv calificativ, pronume personal, verb) să se realizeze prin jocuri didactice și prin analogii reprezentative.

- Se propune oferirea unor situații de învățare în care elevii au șansa de a intui acordul dintre substantiv și adjectiv, dintre subiect și predicat, de a diferenția structurile gramaticale corecte de cele incorecte, de a sesiza greșelile gramaticale și de exprimare în enunțurile proprii sau în enunțurile colegilor, de a recunoaște și corecta greșelile de ortografie și de punctuație în textele redactate.

Concluzii:

În acest capitol am prezentat conceptul de competență lingvistică, precum și elementele sale cele mai importante care vor fi formate și dezvoltate pe parcursul activităților didactice în cadrul orelor de limba română, și care contribuie la dezvoltarea celor patru competențe generale: ascultare, vorbire, citire și scriere. De asemenea, am evidențiat elementele programei școlare referitoare la competența lingvistică.

Concluzionând aspectele tratate în acest capitol, cităm din volumul *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar*:

„Dezvoltarea capacității de comunicare într-o limbă nematernă necesită formarea și dezvoltarea competenței lingvistice: lexic, fonetică și gramatică. Însușirea vocabularului se poate realiza în diferite moduri, însă importantă este adaptarea lexicului la nevoile elevului și urmărirea, în permanență, a dezvoltării tuturor competențelor, nu doar a celei lexicale...În predarea noțiunilor de fonetică, învățătorul trebuie să urmeze un demers clar, în care să accentueze principalele dificultăți de ordin fonetic ale limbii române... Predarea fenomenelor gramaticale la grupa de vârstă 6-11 ani constituie un proces dificil, de aceea ...modalitatea principală de predare a gramaticii ar trebui să fie cea prin imitare și memorare, însoțită, în permanență, de jocuri și activități care să mențină treaz interesul elevilor.

Indiferent de metoda abordată, scopul învățătorului ar trebui să fie acela de a pune la dispoziția elevilor săi un număr cât mai mare de elemente care vor contribui la dezvoltarea capacității de comunicare a acestora.” (Platon, coord., 2011, p.96)

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

Cuvinte-cheie: *bilingvism, persoană bilingvă, mediu lingvistic, peisaj lingvistic, mediu social, transfer, interferență, mediu de învățare, procesul de învățare a unei limbi*

2.1. Bilingvismul – noțiuni teoretice, profilul psiho-lingvistic al elevului bilingv

Învățarea limbii române în școlile sau clasele cu predare în limbile minorităților naționale constituie o provocare atât pentru copii cât și pentru cadrele didactice care predau această disciplină la școală.

Copiii se confruntă cu problema însușirii unei limbi care este diferită de limba lor maternă. În cazul lor, limba română are un statut special, prezentând caracteristici achiziționale specifice, diferite atât de cea a limbii materne, cât și de însușirea limbilor străine. Sintagma *limba română ca limbă nematernă* accentuează tocmai faptul că traseul parcurs în însușirea limbii nu e similar cu cel al însușirii limbilor străine, căci este vorba – într-o pondere calitativă variată – de limba de mediu a copilului, de contextul socio-cultural al inserției sale sociale. În același timp, acest traseu diferă și de cel al limbii materne, căci desemnează însușirea unei limbi noi care se adaugă și se raportează la limba (și cultura) de bază a copilului. (Tódor, 2020, p.17)

Din punct de vedere profesional, aspectele specifice ale predării limbii române ca limbă nematernă intră în domeniul lingvisticii aplicate, mai concret în tematica bilingvismului.

În studiile lingvistice care tratează bilingvismul apar o serie de definiții, chiar și contradictorii, demonstrând complexitatea acestui fenomen.

Specialiștii în domeniu au definit conceptul bilingvismului în sens restrâns și sens larg.

Definirea sensului restrâns al bilingvismului se leagă de numele lui Bloomfield, care afirmă că o persoană poate fi considerată bilingvă numai atunci când stăpânește două (sau mai multe) limbi la nivelul limbii materne (Navracsics, 2008; Borbély, 2013; Tódor, 2020). Din această definiție însă sunt excluse acele persoane care cunosc mai bine una din cele două limbi.

Definiții mai largi pentru bilingvism au fost formulate de Haugen, Diebolt și Gumperz. Haugen, afirmă că dacă o persoană poate alcătui o propoziție corectă din punct de vedere semantic

într-o altă limbă decât cea maternă, poate fi considerată bilingvă. Diebolt consideră că o persoană este bilingvă chiar și atunci când nu se poate exprima în limba a doua, dar înțelege mesajele orale sau scrise (bilingvism receptiv). (Navracsics, 2008; Tódor, 2020)

O idee asemănătoare cu cea a lui Diebolt este formulată și de Gumperz, conform căreia vorbitorii bilingvi ”prezintă grade diferite de competență. Unii stăpânesc ambele limbi la fel de bine; alții vorbesc numai o limbă, în mod obișnuit, și o cunosc pe cealaltă doar superficial.” (Borbély, 2013)

Renumitul profesor de psiholingvistică, François Grosjean, care în multe articole a argumentat avantajele bilingvismului, susține că: „o persoană bilingvă este un vorbitor-ascultător specific, competent, care și-a dezvoltat competențele (în cele două limbi și, posibil, într-un al treilea sistem, care este combinația celor două) în funcție de nevoile sale și ale mediului înconjurător. Persoana bilingvă folosește cele două limbi –separat sau împreună – pentru diferite scopuri, în diferite sfere ale vieții, cu diferite persoane. Deoarece nevoile și circumstanțele în care se folosesc cele două limbi diferă, de obicei, persoana bilingvă vorbește rar la același nivel și la fel de fluent cele două limbi.” (Navracsics, 2008)

În opinia lui E.-M.Tódor, bilingvii sunt cei care, pe lângă limba maternă, folosesc eficient și o a doua limbă în comunicarea de zi cu zi, iar cei care, deși au dezvoltat abilități de comunicare de bază în limba țintă, folosesc limba în mod incert și mai puțin eficient, au dificultăți în înțelegerea lor, în intențiile lor de vorbire, sunt considerați numai utilizatori ai limbii a doua. (Tódor, 2005)

Pe baza definițiilor prezentate anterior putem concluziona (conform majorității specialiștilor) faptul că, a fi persoană bilingvă înseamnă a folosi mai mult de o limbă, fie că persoana respectivă cunoaște la fel de bine ambele limbi, fie că e doar capabilă să se exprime mai mult sau mai puțin eficient și în a doua limbă, utilizând limbile stăpânite în diferite contexte de comunicare și cu diferit scop.

În *Dicționarul general de științe – științe ale limbii*, se prezintă tipologii diverse ale bilingvismului, care au în vedere criterii variate, de natură sociologică, psihologică și lingvistică.

Dintre aceste tipologii prezentăm cele mai relevante.

a) În funcție de gradul de cuprindere socială al fenomenului există:

- bilingvism social (colectiv), al unei întregi comunități;
- bilingvism de grup;
- bilingvism individual.

b) În funcție de geneză există:

- bilingvism simultan: cele două limbi sunt învățate în același timp (cazul copiilor proveniți din familii bilingve);

- bilingvism succesiv (secvențial): limba a doua este învățată după fixarea primei limbi.

c) În funcție de relația dintre limbi reflectată de uz putem vorbi despre:

- bilingvism compus: cele două limbi sunt privite ca similare funcțional, unitățile lor aflându-se într-o relație de corespondență (cazul limbilor străine învățate la școală);
- bilingvism coordonat: cele două limbi sunt separate funcțional, considerându-se că unitățile lor exprimă semnificații parțial sau total distincte (o limbă este folosită în situații oficiale: administrație, școală etc., cealaltă - în familie, între prieteni etc.).

d) În funcție de gradul de cunoaștere a celor două limbi există:

- bilingvism simetric: ambele limbi sunt cunoscute în egală măsură;
- bilingvism asimetric: există diferențe de cunoaștere a celor două limbi;
- bilingvism receptor (pasiv): una dintre limbi este înțeleasă, dar nu este vorbită;
- bilingvism scris: una dintre limbi este înțeleasă la lectură, dar nu și la audiere;
- bilingvism tehnic: una dintre limbi este cunoscută numai atât cât o cer necesități strict profesionale. (*Dicționar general de științe, științe ale limbii*, 1997)

Pe baza acestor tipologii propunem să descriem acele aspecte ale bilingvismului prin care poate fi conturat profilul psiho-lingvistic al elevului aparținător unei minorități naționale, precum și factorii care influențează acel proces de învățare prin care el poate deveni o persoană bilingvă.

Mediul social în care trăiesc acești elevi este unul bilingv (bilingvism social), fiind vorba despre o comunitate bilingvă (mai largă sau mai restrânsă) a căror membri cunosc (cel puțin) două limbi pe care le utilizează zilnic: limba maternă și limba română. Acest lucru este adevărat și în cazul comunităților minoritari mai izolate, fiindcă, așa cum afirmă Andrea Borbély, societățile bilingve nu sunt pur și simplu grupuri de persoane bilingve. De obicei, cei mai mulți dintre membrii comunităților bilingve cunosc numai una sau alta dintre limbile folosite de grup și sunt foarte puțini aceia care cunosc la fel de bine ambele limbi. (Borbély, 2013)

În acest mediu social, un factor esențial în procesul însușirii limbii române este oportunitatea și frecvența de *utilizare a limbii* (utilizare mai mult sau mai puțin răspândită). Tove Skutnabb-Kangas spune că însușirea limbii a doua înseamnă ”învățarea unei limbi folosite zilnic în mediul propriu al vorbitorului, poate nu în mediul apropiat, cel puțin în copilăria timpurie, dar în comunitatea mai largă cu siguranță. De îndată ce persoana se află în afara propriei case, va exista șansa (sau riscul de a fi forțat) să folosească limba în mod activ sau, în orice caz, va auzi vorbită.” (Skutnabb-Kangas, 1981).

Un alt element al mediului social care poate înlesni însușirea limbii este *peisajul lingvistic*, adică totalitatea afișelor informative, inscripțiilor oficiale/neoficiale, comerciale, indicatoarelor,

materialelor, reclamelor, denumirilor de străzi și instituții. Monica Huțanu și Ana-Maria Radu-Pop, sociolingviști ai Universității de Vest din Timișoara atrag atenția asupra faptului că peisajul lingvistic urban poate ajuta la dezvoltarea competenței comunicative în limba română. ”Peisajul lingvistic e pretutindeni: suntem asaltați, în spațiul public, de reclame, inscripții mai mult sau puțin oficiale, graffiti, fluturași, texte și imagini, de multe ori repetate, ceea ce face ca șansele de achiziție ale unui termen sau ale unei structuri să fie mult sporite de ocurențele multiple.” (Huțanu-Radu-Pop, 2019)

Chiar și *Cadrul european comun de referință* propune în grila de autoevaluare, pentru înțelegerea textului scris (citire), descriptori referitori la acele texte care pot fi întâlnite în spațiul public:

„A1: Pot înțelege nume cunoscute, cuvinte, și fraze foarte simple, de exemplu, din anunțuri, afișe sau cataloage;

A2: Pot înțelege texte scurte foarte simple. Pot găsi o informație specială, previzibilă în documentele curente, cum ar fi: reclame, prospecte, meniuri și orare și pot înțelege scrisorile personale scurte și simple.” (CECR 2001, trad.2003, p.31)

În funcție de gradul de cuprindere socială al fenomenului bilingvismului, pe lângă *bilingvismul social* există și *bilingvismul individual*.

În cazul copiilor aparținători unei minorități naționale din țara noastră bilingvismul individual se evidențiază în două moduri: copilul este bilingv dacă s-a născut într-o **familie** în care părinții au limbi materne diferite (căsătorii mixte) sau dacă trăiește într-o **comunitate** în care normele de comunicare zilnice necesită folosirea a două limbi (limba maternă și limba română).

În această privință tipurile bilingvismului individual pot fi definite după modul, timpul și nivelul de însușire a celor două limbi.

Familia mixtă din punct de vedere lingvistic este mediul natural în care bilingvismul se poate forma în copilăria timpurie. O familie poate fi considerată mixtă din punct de vedere lingvistic în cazul în care limba maternă a celor doi soți diferă. Într-o astfel de familie copilul este în contact cu ambele limbi încă de la naștere. În acest caz vorbim despre un *bilingvism simultan*, pentru că copilul își însușește cele două limbi în același timp. (Erdei, 2011)

Un alt tip al bilingvismului este cel *succesiv*, sau secvențial. Achiziția secvențială a bilingvismului se referă la situația în care un copil dobândește o primă limbă, iar mai târziu va cunoaște a doua limbă. O astfel de achiziție poate fi prin mijloace formale sau informale. Un mijloc informal poate fi mediul lingvistic mai larg al copilului (cartierul, prietenii), iar mijlocul formal este grădinița și școala.

Însă și într-o familie bilingvă pot fi diferențe în ceea ce privește modul și **frecvența folosirii** celor două limbi de către membrii familiei. Conform lui Baker (2006) aceste diferențe – care, de

altfel, descriu profilul unei familii bilingve – se concretizează în limba dominantă de comunicare între părinți, limba folosită de părinți pentru a comunica cu copiii, limba utilizată de copii între copii, limbile utilizate de rudele apropiate ale familiei, limba dominantă a comunității locale, limba de școlarizare, precum și stabilitatea sau mobilitatea care caracterizează familia.

În cadrul unei cercetări realizate de Ildikó Erdei, a fost analizat procesul de socializare lingvistică a copiilor din familiile bilingve prin intermediul unui interviu semi-structurat realizat cu părinții. 40 de familii mixte (română-maghiară) din Timișoara au fost intervievate, iar în momentul realizării interviurilor fiecare familie avea cel puțin un copil de vârstă preșcolară care a fost înscris într-o grădiniță cu limba de predare maghiară. Rezultatele acestei cercetări au arătat că în funcție de strategiile părinților în ceea ce privește formarea bilingvismului la copii, putem identifica trei situații distincte de socializare lingvistică:

- Socializarea lingvistică ce produce bilingvismul simultan – specific familiilor în care copiii își însușesc limbile concomitent după principiul o persoană – o limbă.
- Socializarea lingvistică ce produce bilingvism succesiv primar - specific familiilor în care copii își însușesc limbile succesiv în familie.
- Socializarea lingvistică ce produce bilingvism succesiv secundar – specific familiilor în care copiii își însușesc limbile în mod succesiv: prima limbă în familie și a doua limbă la grădiniță. (Erdei, 2011)

În ceea ce privește **gradul de stăpânire a celei de a doua limbi**, formele de bilingvism care se constituie în mod predominant sunt următoarele: bilingvismul simetric (denumit și echilibrat), bilingvismul asimetric (denumit și neechilibrat), respectiv bilingvismul substractiv. Aceste trei forme ale structurării bilingvismului apar în comunitățile maghiare din România, conform datelor unui studiu socio-lingvistic realizat în 2005, în cadrul căruia subiecții au fost solicitați să-și autoevalueze gradul de cunoaștere a celor două limbi (Tódor, 2020, p. 93).

În tabelul de mai jos prezentăm sintetic aceste trei forme predominante de bilingvism care apar și în instituțiile școlare și care, conform studiului amintit are în vedere obiceiurile de activare (de folosire) zilnică a limbilor în cele trei medii semnificative: mediul apropiat (familia), mediul social și cel oficial-administrativ.

Tabelul 7. Formele bilingvismului (preluat de la Tódor, 2020, p. 93)

Forme predominante de bilingvism	Specificul socializării lingvistice în funcție de specializarea funcțiilor limbii
Bilingvismul simetric	Folosirea predominantă a limbii maghiare în mediul apropiat, privat (familia, în special);

	Uzul paralel al limbii maghiare și române în mediul social ; Predominanța limbii române în mediul oficial-administrativ .
Bilingvismul asimetric	Folosirea predominantă a limbii maghiare în mediul apropiat, privat și cel social ; Predominanța limbii române în mediul oficial-administrativ .
Bilingvismul substractiv	Folosirea paralelă sau mixtă a limbii maghiare și române în mediul apropiat, privat ; Uzul predominant al limbii române în mediul social și cel oficial-administrativ .

În mediile lingvistice monolingve, în care limba română nu este folosită în mod natural în mediul mai restrâns al copilului, școala este principalul context de însușire a limbii a doua. Astfel limba română este utilizată/învățată în mod formal, planificat și coordonat, iar caracterul spontan al învățării se reduce, elevii sunt relativ puțin expuși unor contexte de utilizare a limbii române în afara sălii de clasă. Succesul însușirii limbii române în cazul acesta depinde, pe de o parte de particularitățile individuale ale elevilor (motivație, abilități lingvistice), pe de altă parte de caracteristicile contextului formal de învățare: competențele lingvistice și didactice ale profesorului, strategiile de predare utilizate, mediul lingvistic al școlii (de ex. dacă în școală sunt elevi vorbitori ai limbii române).

În mediile multilingve, însă, există o varietate de situații de comunicare în care indivizii sunt expuși unor mesaje scrise sau vorbite în limba română. În aceste contexte de învățare informală, indivizii își îmbogățesc vocabularul, dar și dezvoltă aptitudini de comunicare prin activarea vocabularului deja însușit (în mediul restrâns și/sau la școală). Există cercetări care subliniază că în (mai ales) faza inițială a socializării în limba a doua este foarte eficientă dacă învățarea socială și educația formală se completează în mod reciproc (García, 1997).

Pe baza ideilor prezentate anterior, se evidențiază faptul că în dezvoltarea competențelor lingvistice în limba română trebuie să se țină cont de următoarele aspecte:

- În planificarea activităților și selectarea strategiilor de predare cadrele didactice trebuie să aibă în vedere diferențele dintre elevi în ceea ce privește specificul mediului lingvistic.
- Profesorul de limbă română, folosindu-se de peisajul lingvistic, poate planifica și organiza o serie de activități de formare a competențelor lingvistice chiar la nivelul începător. (A1, A2).
- Dacă pe parcursul însușirii limbii române la școală există un volum mai mare și situații mai variate de expunere la limba română, succesul educațional are șanse mult mai mari.

Concluzii

Bilingvismul este un fenomen socio-lingvistic complex, având multe definiții și interpretări. Formele sale sunt determinate de gradul de cuprindere socială, de modul, timpul și gradul de cunoaștere a celor două limbi.

Elevii aparținători unei minorități naționale trăiesc într-un mediu bilingv, însă pot fi mari diferențe în ceea ce privește procesul de formare al bilingvismului, cauzate de mediul lingvistic (mai larg sau mai restrâns) în care trăiesc.

În cazul elevilor minoritari, care urmează să-și însușească limba română, putem distinge două contexte majore de învățare: formal și informal. Învățarea formală se realizează în sălile de clasă, iar cea informală în diverse contexte de comunicare în care se folosește limba română.

Învățarea formală poate fi precedată de un proces de învățare socială, iar după școlarizare învățarea formală și informală se consolidează reciproc.

2.2. Influența experiențelor lingvistice în utilizarea limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române (transfer și interferență), vizând competența lingvistică

În subcapitolul precedent am prezentat conceptul de bilingvism și principalele caracteristici ale mediului social bilingv în care elevii aparținători unor minorități naționale pot însuși limba română ca limbă maternă.

În momentul intrării la școală, copiii stăpânesc deja o serie de achiziții și deprinderi de comunicare în limba lor maternă, care vor influența procesul de însușire a limbii române, facilitându-l sau îngreunându-l.

Problemele care pot apărea în însușirea unei noi limbi sunt mai mici, dacă limba respectivă aparține aceleiași familii de limbi cu limba maternă, și devin mai mari când este vorba despre limbi din familii diferite. Studiind clasificarea limbilor după criterii tipologice și genealogice, putem afirma, că limba română este o limbă flexionară, precum și limba germană, rusă, îmbinând elemente de natură sintetică și analitică, adică forma cuvântului se schimbă în timpul comunicării, ceea ce poate afecta radicalul lexical. Din punct de vedere genealogic, aparține grupului limbilor romanice sau neolatine.

Unele limbi vorbite pe teritoriul României sunt limbi aglutinante. În aceste limbi nu există declinare și conjugare propriu-zisă, nu există alternanțe fonetice în interiorul radicalului. Exprimarea categoriilor gramaticale - gen, număr, persoană, timp - se realizează prin adăugarea unor elemente specializate la elementul radical nemodificabil, iar prefixele și sufixele au aceeași valoare și aceeași categorie gramaticală, se exprimă prin același afix. Dintre aceste limbi aglutinante, din punct de vedere genealogic, limba maghiară aparține grupului fino-ugric, iar turca, tătara în ramura turcică a familiei limbilor uralo-altaice. (Crăciun, 2010)

Asemănările și deosebiriile dintre sistemele de comunicare ale celor două limbi influențează succesul însușirii limbii nematerne, atrăgând după sine apariția a două fenomene lingvistice complementare, numite *transfer* și *interferență*.

Dacă între materialele lingvistice ale celor două limbi există asemănări, se produce un *transfer pozitiv*, care constă în identificarea corectă a echivalențelor structurale dintre limba maternă și limba în curs de învățare. În acest caz cel care învață transpune în *mod adecvat* unitățile și structurile din limba maternă în corespondentele lor din limba țintă. Astfel, de exemplu, în cazul elevilor aparținători unor minorități naționale, se valorifică în însușirea limbii române deprinderile de rostire a anumitor sunete, deprinderile de grafie a literelor sau anumite cunoștințe de limbă (despre elementele lexicale și gramaticale), învățate la limba maternă.

Dacă între cele două coduri lingvistice sunt diferențe mari, se ajunge la *transfer negativ*, numit și *interferență*. Acest fenomen apare atunci când individul aplică asupra materialului lingvistic românesc reguli și obișnuințe din limba sa maternă și are tendința de a extinde sfera echivalențelor prin stabilirea unor *corespondențe greșite* între unitățile și structurile limbilor în contact.

Activitățile de predare a limbii române ca limbă nematernă ale cadrului didactic trebuie să aibă în vedere aceste două fenomene lingvistice, orientându-se spre:

1. identificarea diferențelor structurale dintre limbi, care pot cauza interferențe și prin care se pot obține o predictibilitate a erorilor;
2. consolidarea acelor cunoștințe și deprinderi care se pot interfera;

Fenomenul interferenței vizează toate elementele competenței lingvistice, cu alte cuvinte observăm prezența interferențelor fonetice, lexicale și gramaticale.

În continuare vom prezenta interferențele cele mai des întâlnite în domeniul celor trei elemente ale competenței lingvistice, cele fonetice (1), lexicale (2) și gramaticale (3).

1. Fiecare limbă are baza sa de articulare, adică un ansamblu de deprinderi articulatorii specifice. Vorbitorii non-nativi, care, deși cunosc foarte bine limba română, păstrează unele

trăsături de pronunție ale limbii lor materne atunci când vorbesc limba nematernă. Este vorba de *interferența fonetică*, ceea ce se numește în limbaj curent „accent” străin.

În tabelul de mai jos prezentăm cele mai frecvente situații de manifestare a fenomenului interferenței la nivelul elementelor fonetice.

Tabelul 8. Situații de manifestare a interferenței fonetice

Elemente de ordin fonetic	Descrierea fenomenului care poate cauza interferență	Motivul interferenței (diferențele apărute în limbile minorităților)
Sunetele specifice limbii române	Modul de articulare a sunetelor specifice limbii române: ă și î .	☞ În limba sârbă nu există numai cinci vocale: a, e, i, o, u. ☞ Elevii care au limba maternă germană sau ucraineană au dificultăți în pronunția acelor sunete, care nu există în limbile lor și le înlocuiesc cu sunete existente în limba lor maternă, de ex. î cu i. ☞ Elevii maghiari au tendința de a pronunța sunetul ă și î după maghiara ö și ü, (de exemplu în cuvintele: pământ, pălărie, păcăleală) sau i în loc de î (de ex. împărat, încercare)
Pronunția vocalelor	În limba română există numai vocale scurte.	☞ În limba germană și maghiară există vocale lungi. Astfel vorbitorii nativi ai acestor limbi au tendința de a lungi vocalele atunci când vorbesc românește. De ex. m[a:]re, m[e:]rgem ☞ Elevii maghiari pot avea greșeli în pronunția sunetului e, pentru că e scurt în limba maghiară se pronunță mai deschis, iar e lung mai închis decât sunetul din limba română. ☞ De asemenea, elevii germani pot avea greșeli în pronunția sunetului e la sfârșitul cuvintelor, pentru că în unele cuvinte acest sunet se pronunță ca ă din limba română. De ex. lernen (a învăța) se pronunță ”lernă”
Grafia	Scrierea literelor (de ex. c , s , j), care au alte corespondențe fonetice în limba maternă	☞ În limba germană c se pronunță în multe cazuri ca și „ț”, j se pronunță ca un „i” din cuvântul <i>iaurt</i>, iar s se pronunță în multe cazuri ca și „ș” sau „z”. ☞ În limba maghiară litera c se pronunță ca ț, litera j se pronunță ca i din cuvântul <i>iarbă</i>, iar s se pronunță ca ș. ☞ Mari dificultăți au în însușirea alfabetului limbii române acei elevi ai căror alfabet este chirilic (ucraineni, sârbi).
	Scrierea literelor cu semne diacritice: ș și ț	☞ Corespondențele fonetice ale literelor ș și ț sunt reprezentate prin alte litere. Astfel, în limba germană sunetul ș este reprezentat prin sch, iar sunetul ț prin c și z. ☞ În limba maghiară sunetul ș este reprezentat prin litera s, iar ț prin litera c.
Valorile fonetice ale literei i	Pronunția corectă a lui i final, în cazul formelor de plural ale substantivelor masculine articulate și nearticulate (de exemplu: oameni).	☞ Elevii cu limba maternă maghiară au tendința de a pronunța i-urile finale.
Diftongii, triftongii	Pronunția corectă a diftongilor și a triftongilor	☞ În limba sârbă nu există diftongul oa , elevii îl redau prin o , de ex.: <i>sore</i> în loc de <i>soare</i> .

		☞ În limba maghiară nu există diftongi, de aceea la elevii maghiari apare frecvent pronunțarea simplificată sau separată, accentuată. (de ex. <i>sare</i> în loc de <i>soare</i> , <i>placă</i> în loc de <i>pleacă</i>)
Grupurile de litere	Pronunția și scrierea corectă a grupurilor de litere <i>ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi</i>	☞ În limba germană și maghiară ge se pronunță ca ghe ; gi se pronunță ca și ghi ; iar la scriere au tendința de a omite litera h , din grupurile de litere che, chi, ghe, ghi .
Accentul	În limba română accentul este variabil și adeseori este purtător de sens. (de ex. <i>acele</i> – <i>acele</i> ; <i>copii</i> – <i>copii</i>)	☞ În cazul elevilor maghiari se manifestă tendința de a marca accentul în cazul cuvintelor românești pe prima silabă, așa cum se manifestă acest fenomen în limba lor maternă, unde accentul este fix.

2. Dacă cele două limbi au origini diferite, structura lor etimologică este și ea diferită, ceea ce face ca, *la nivel lexical*, să nu găsim multe posibilități de transfer ale cuvintelor, fiindcă rareori există echivalență totală a sferei semantice. (Pál, 2017)

Ion Brăescu afirmă că elevul gândește în limba pe care o stăpânește cel mai bine, adică în limba sa maternă. „De aceea, apare ca un fenomen natural compararea continuă pe care el o face între limba străină pe care o învață și limba maternă. Când i se cere să formuleze o propoziție în scris sau oral, elevul o gândește întâi în limba maternă, apoi o traduce mental.” (Tóodor, 2020) Tocmai traducerea termenilor dintr-o limbă în alta constituie sursa celor mai multe erori de ordin lexical.

În tabelul de mai jos prezentăm cele mai frecvente situații de manifestare a fenomenului interferenței la nivelul elementelor lexice.

Tabelul 9. Situații de manifestare a interferenței lexice

Elemente de ordin lexical	Descrierea fenomenului care poate cauza interferență	Motivul interferenței (diferențele apărute în limbile minorităților)
Omonimia interlingvistică	Sunt cauzate de, așa-numiții „prietenii falși”, adică cuvinte cu formă identică sau aproape identică în cele două limbi, eventual chiar de aceeași origine, dar cu sensuri diferite.	☞ În limba germană: <i>das Glas</i> – un pahar, și nu glas (voce); <i>das Magazin</i> – revistă și nu magazin. ☞ În limba maghiară: <i>szoba</i> – cameră și nu sobă, <i>baba</i> – păpușă și nu babă, <i>bíró</i> – judecător și nu birou. ☞ În limba slovacă <i>hora</i> – munte și nu horă; <i>prosto</i> – simplu și nu prost.
Interferențele semantice	Unele cuvinte sunt polisemantice într-o limbă sau în alta, fiecare sens fiind actualizat în contexte diferite.	☞ Verbul a fi în limba maghiară („lenni”) are două corespondențe în limba română: <i>a fi</i> și <i>a avea</i> , ceea ce duce la traduceri greșite de tipul: <i>Eu sunt 8 ani</i> , în loc de <i>Eu am 8 ani</i> . ☞ Elevii de naționalitate germană pot greși la exprimarea vârstei, pentru că și în limba lor în această structură se folosește verbul <i>a fi</i> . (<i>Ich bin 8 Jahre alt</i> .) ☞ Pot apărea traduceri greșite de tipul: <i>A juca la pian</i> , în loc de <i>a cânta la pian</i> , fiindcă atât în limba maghiară cât și în cea germană se folosește termenul <i>a juca</i> . (<i>Das Klavier spielen</i> – germană; <i>Zongorán játszani</i> – maghiară).

	Doi sau mai mulți termeni corespund unui singur termen din limba maternă, sau invers.	☞ Exemple din limba germană și limba maghiară: <i>se dă cu sanie</i> – schlitten (germană), <i>szánkózik</i> (maghiară); <i>ia cina</i> – abendessen (germană), <i>vacsorázik</i> (maghiară).
Calcurile lingvistice	Calcul lingvistic este un fenomen lingvistic care constă în atribuirea de sensuri noi, după model străin, unor cuvinte existente în limbă ori în formarea unor cuvinte sau expresii noi prin traducerea elementelor componente ale unor cuvinte străine. ¹³	☞ Modul de formare a cuvintelor din limba germană și maghiară este deseori transpus și în limba română. De ex. <i>pom de mere</i> , în loc de <i>măr</i> după <i>Apfelbaum</i> (germană) sau <i>almafa</i> (maghiară).

3. Cele mai multe erori în cazul vorbitorilor non-nativi se manifestă la nivelul gramaticii, numite și *interferențe morfo-sintactice*. Numărul mare al erorilor se datorează diferențelor considerabile existente între limba maternă și limba română, fapt reflectat și în tabelul de mai jos.

Tabelul 10. Situații de manifestare a interferenței gramaticale

Elemente de ordin morfo-sintactic	Descrierea fenomenului care poate cauza interferență	Motivul interferenței (diferențele apărute în limbile minorităților)
Genul	Substantivele sunt de trei genuri: masculin, feminin, neutru.	☞ În limba maghiară nu există noțiunea de gen. ☞ Substantivul în limba romani cunoaște două genuri: masculin și feminin. ☞ În limba germană există trei genuri, dar sunt substantive care au alt gen decât corespondentul lor în limba română. De ex. <i>soarele</i> – masculin, <i>die Sonne</i> – feminin; <i>copilul</i> – masculin, <i>das Kind</i> – neutru.
	Identificarea genului cuvintelor care se termină în <i>e</i> : pește (masculin), carte (feminin)	☞ Elevii au tendința de a atribui tuturor substantivelor terminate în <i>e</i> genul feminin, astfel spun <i>o pește</i> în loc de <i>un pește</i> sau <i>o câine</i> în loc de <i>un câine</i> .
Articolul	Articularea substantivelor după gen	☞ Articularea greșită a unor substantive din cauza identificării eronate a genului. De ex. " <i>veverișul</i> ", în loc de <i>veverița</i> , " <i>lupa</i> ", în loc de <i>lupul</i> , " <i>vacul</i> ", în loc de <i>vaca</i> .
Numărul substantivelor	Pluralul este marcat prin desinențe: La masculin desinența -i: lupi, tați, munți; defective: arici, pui; La feminin desinența -e sau -i: case, mâini; desinența -le: stele; La neutru desinența -e: picioare, nume; -uri: tablouri, lucruri.	☞ Pentru elevii maghiari folosirea corectă a pluralului în limba română produce multe greșeli din următoarele motive: - În limba maghiară desinența care marchează pluralul este unică: -k. De exemplu: case - <i>házak</i> , băieți - <i>fiúk</i> , grădini - <i>kertek</i> . - Nu se exprimă gramatical ideea de plural nici în cazul construcțiilor care includ numerele sau adjective cu sens de plural. De ex. <i>mulți copii</i> – <i>sok gyerek</i> și nu <i>sok gyerekek</i>

¹³ <https://dexonline.ro/definitie/calcul>

		ambele fete – <i>mindkét lány</i> și nu <i>mindkét lányok</i> - Nu se realizează acordul în număr al adjectivului cu substantivul pe care îl determină. De exemplu: fată frumoasă – szép lány fete frumoase – szép lányok, (nu szépek lányok)¹⁴
Adjectivul	Adjectivul în limba română este variabil	☞ În limba maghiară adjectivul nu își schimbă forma. De ex. măr roșu – piros alma, floare roșie – piros virág, creioane roșii – piros ceruzák. ☞ În limba germană nu există acordul adjectivului întrebuitat ca nume predicativ, cu substantivul-subiect: Băiatul este frumos. – Der Knabe ist schön. Băieții sunt frumoși. – Die Knaben sind schön. Fata este frumoasă. – Das Mädchen ist schön. Fetele sunt frumoase. – Die Mädchen sind schön.¹⁵
Acordul	Realizarea acordului adjectivului cu substantivul în gen, număr și caz Acordul predicatului cu subiectul	☞ În cazul elevilor maghiari o greșeală frecventă este omiterea marcării acordului substantivului cu adjectivul în gen, număr și caz (de exemplu: <i>case mare</i>, în loc de <i>case mari</i>) sau nerealizarea acordului între subiect și predicat (de exemplu: <i>Ea învâț</i>, în loc de <i>Ea învață</i>).¹⁶
Pronumele	<i>Pronumele personale</i> la dativ și acuzativ au două forme: accentuată și neaccentuată.	☞ În limba germană există o singură formă: lui, ei (i-, -i) – ihm vouă, vă (v-) – auch pe tine, te – dich
	<i>Pronumele reflexive</i> sunt clasificate în două tipuri: reflexive propriu-zise și pronume personale folosite ca reflexive.	☞ Elevii maghiari au tendința de a omite aceste pronume, fiindcă în maghiară acestea sunt marcate prin sufixe. De exemplu: se spală – megmosakodik
Verbul	Structuri de tipul: verb copulativ + nume predicativ	☞ În limba maghiară nu există această structură. De exemplu: Emil este medic. – Emil orvos. Mama este bolnavă. – Anya beteg.
Exprimarea raporturilor	Se realizează cu ajutorul prepozițiilor.	☞ În limba maghiară se apelează la postpoziții sau sufixe inflexionale. De exemplu: sub masă – az asztal alatt pe masă – az asztalon
Ordinea cuvintelor	În limba română adjectivul este post-pus substantivului	☞ În limba germană și maghiară adjectivul se află în fața substantivului. De exemplu: fată frumoasă – schönes Mädchen (germană); szép lány (maghiară) mașină albastră – blaues Auto (germană); kék autó (maghiară)

Identificarea și analiza fenomenelor lingvistice – transferul și interferența – pot fi valorificate în practica predării limbii române ca limbă nematernă.

În ceea ce privește transferul (pozitiv), cercetările științifice arată că influențele limbii materne sunt mai puternice în etapele inițiale ale învățării limbii a doua și se slăbesc treptat odată cu

¹⁴ Exemple preluate de la Pál, 2017

¹⁵ Exemplu preluat de la Crăciun, 2010

¹⁶ Exemplu preluat de la Tódor, 2015

creșterea experienței. Cu cât sunt mai mici diferențele dintre cele două limbi, cu atât elevul se bazează mai mult pe limba maternă în învățarea limbii române. În domeniul învățării lexicale, de exemplu, se observă un transfer conceptual puternic în stadiile inițiale ale utilizării limbii, la fel și în intențiile de comunicare uzuală (formulele de salut și de politețe). Influența limbii materne este cea mai mică în domeniul morfologiei și al sintaxei, deoarece acestea sunt domeniile cele mai specifice ale unei limbi, posibilitatea transferului limbii materne fiind minimală. (Hrebik, 2011)

Fenomenul interferenței (apărut datorită diferențelor dintre cele două limbi) constituie sursa unor greșeli în exprimare. În procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă, în ceea ce privește formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice, este nevoie de o abordare contrastivă. Această abordare presupune o analiză (de tip contrastiv), care pune în lumină asemănările și deosebirile dintre cele două limbi, subliniază posibilitățile de interferență lingvistică și unele dificultăți care pot fi întâmpinate în însușirea unei limbi nematerne. Folosindu-se de această analiză, cadrul didactic creează/selestează materiale lingvistice în care sunt evidențiate analogiile și/sau deosebirile dintre cele două sisteme lingvistice și prin care se pot consolida acele elemente ale limbii care se pot interfera.

Iată câteva exemple de situații didactice din domeniul competenței lingvistice, în care utilizarea metodei de predare contrastivă este bine venită.

În predarea sunetelor și literelor limbii române, învățătorul se va folosi de cunoștințele și deprinderile deja formate în limba maternă, fiindcă multe dintre literele acestora se regăsesc în alfabetul limbii române, asimilarea lor (făcând apel la analogie) nu constituie o dificultate. O atenție sporită necesită învățarea acelor sunete, care au corespondențe diferite în cele două limbi (făcând apel la diferențe), utilizând metoda fonetică, analitico-sintetică doar în cazul studierii sunetelor și literelor specifice limbii române.¹⁷

În domeniul vocabularului, un exercițiu adecvat pentru activizarea transferului îl reprezintă traducerea unor propoziții din limba maternă în limba română. În selecția enunțurilor propuse trebuie să avem în vedere ca structurile să fie identice în cele două limbi. (Crăciun, 2010). În cadrul acestor tipuri de exerciții elevii au posibilitatea de a observa diferențele dintre cele două limbi și în ceea ce privește ordinea cuvintelor în propoziție (topică).

În unele limbi topica este relativ liberă (de ex. limba română, limba maghiară), iar în alte limbi este fixă și are numeroase reguli în funcție de tipul propoziției (de ex. limba germană). Limbile sunt împărțite după topica unor părți de propoziție, pe baza unui criteriu bine definit: locul subiectului, al predicatului și al complementului direct unele față de altele într-o propoziție

¹⁷ Predarea alfabetului este detaliată în Capitolul 3.

enunțiativă, independentă, cu subiectul și complementul direct exprimate prin substantiv. Astfel se disting șase tipuri de limbi, desemnate prin siglele formate din inițialele cuvintelor englezești „subject” (subiect), „verb” (verb) și „object” (complement direct): SOV, SVO, VSO, VOS, OVS și OSV.¹⁸ Limba română, de exemplu, este din acest punct de vedere o limbă SVO, la fel și limba germană, limba maghiară însă este de tipul SOV. De exemplu: Ana *mănâncă înghețată*. (Ana isst Eis. – germană; Ana *fagylaltot eszik*. – maghiară).

În ceea ce privește categoriile gramaticale și clasele morfologice, învățate în mod intuitiv de către elevii claselor primare, aplicarea strategiilor de predare contrastivă trebuie să aibă în vedere dezvoltarea exprimării corecte a elevilor. Materialul lingvistic propus pentru dezvoltarea competenței gramaticale este format din dialoguri și modele structurale, cu ajutorul cărora elevii pot face noi combinații (prin analogie), folosindu-se aceleași structuri cu unități lexicale noi. (Crăciun, 2010)

Criteriile de selectare a materialului lingvistic pentru însușirea unor regularități ale limbii trebuie să fie următoarele:

- Conține numai cuvinte cunoscute, să nu împiedice înțelegerea;
- Are un număr suficient de exemple pentru observarea fenomenului lingvistic;
- Oferă exersare suficientă în vederea consolidării structurilor și regularităților;
- Este prezentat în contexte de comunicare variate.

Pentru ilustrarea acestor criterii iată câte un exemplu de materiale lingvistice adecvate din cele două manuale de limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară.¹⁹

5. Observă!

Mihai **i-a** cumpărat mamei un buchet de flori.
i-a cumpărat = a cumpărat **ei**

Mama **ia** legume proaspete.
ia = cumpără

Ea gătește o mâncare bună.
ea = mama

**Reține!**
Cuvintele **i-a**, **ia** și **ea** se pronunță la fel, dar se scriu diferit.

¹⁸ <https://ro.wikipedia.org/wiki/Topică>

¹⁹ www.manuale.edu.ro

6. Completează cu forma corectă **ia** sau **i-a**.



Petrișor **ia i-a** o piatră.

Bunica **ia i-a** legume de la piață.

Bunicul **ia i-a** cumpărat nepoatei o carte.

Ia I-a haina pe tine! a spus mama și **ia i-a** dat paltonul.

Elena **ia i-a** o carte de la bibliotecă ce **ia i-a** recomandat-o învățătoarea.

7. Completează cu **ia** sau **ea**.

Elena ... notă bună la testul de matematică. ... este fericită.

Mama îi ... o carte de povești. ... este mulțumită de fata ei.

Elena se bucură, fiindcă ... citește cu plăcere.

Fig.1. Ortogramele i-a/ia/ea²⁰

a) Citește cele două texte! Spune ce ai observat!

Fetița și băiatul au scris **scrisoarea**. Au luat **plicul** și au lipit **timbrul**. Au scris pe plic **adresa**. Au mers la poștă și au pus scrisoarea în **cutia** poștală. **Poștașul** va duce scrisoarea la prietenul lor.

O **fetiță** și un **băiat** au scris o **scrisoare**. Au luat un **plic** și au lipit un **timbru**. Au scris pe plic o **adresă**. Au mers la poștă și au pus scrisoarea într-o **cutie** poștală. Un **poștaș** va duce scrisoarea la prietenul lor.

b) Transcrie textul modificând forma cuvintelor subliniate! Te ajută modelul de la punctul a!

Copiii au mers la o grădină zoologică. Tommy a căutat o cușcă cu un leu. În apropiere era și un tigru. Annika a observat o maimuță care atârna pe o creangă. Pippi dorea să vadă un elefant african. Un îngrijitor i-a arătat și o girafă.

Descoperă greșelile, apoi scrie corect biletul lui Pippi!

Annika te așteaptă după-masă la cabane lângă pădurea. Adu și o mingea.
Spune-i lui Tommy să vină cu câine. Vom aduna frunză uscate ca să le lipim
pe un cartonul.

pippi

Fig. 2. Articolul hotărât și nehotărât²¹

Este de remarcat și faptul că exersarea și aplicarea sistematică a regularităților și structurilor lingvistice determină interiorizarea și utilizarea conștientă ale acestora în comunicare.

²⁰ Tankó Veronika-Zita – Zahu Valéria: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, pentru clasa a IV-a, pag. 81

²¹ Karp Ágnes – Makai Emese-Márta: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, pentru clasa a IV-a, pag. 52

Concluzii

Asemănările și deosebirile dintre sistemele lingvistice ale limbii materne și limbii române pot produce două fenomene: transfer și interferență. Pe când transferul influențează pozitiv însușirea limbii a doua, interferența o împiedică, cauzând o serie de erori și obstacole în însușirea corectă a limbii române.

Cadrul didactic trebuie să identifice și să analizeze fenomenele lingvistice care pot fi transferate sau care pot crea interferențe și să le valorifice în procesului de învățare a limbii române ca limbă nematernă. Toate aceste aspecte, precum și altele referitoare la elementele competenței lingvistice sunt detaliate în Capitolul 3.

2.3. Dificultăți întâmpinate în procesul de predare-învățare a limbii române la ciclul primar, vizând competența lingvistică

Procesul însușirii unei limbi străine/nematerne este un proces deosebit de complex. Literatura de specialitate (Spolsky, 1989; Ellis, 1997) și experiența de predare a limbilor arată că învățarea are loc prin influența mai multor factori, iar rezultatele învățării se obțin în urma interacțiunii acestora.

Toți acești factori se grupează în jurul acelor trei elemente, care definesc procesul de învățare a unei limbi străine/nematerne, și anume: elevul, ca subiect al învățării, învățarea și particularitățile sale, precum și caracteristicile limbii țintă (Figura 3).

Aceste trei elemente principale nu se caracterizează doar prin specificul fiecăruia, ci și prin contextul sociocultural mai larg sau mai restrâns, în care are loc învățarea limbii. În subcapitolele anterioare am subliniat relevanța mediului familial în care se naște copilul și în care acesta dobândește experiența primară de învățare a limbii, mediul social informal sau formal, în care este predată și învățată limba, precum și condițiile și circumstanțele în care limba este învățată.

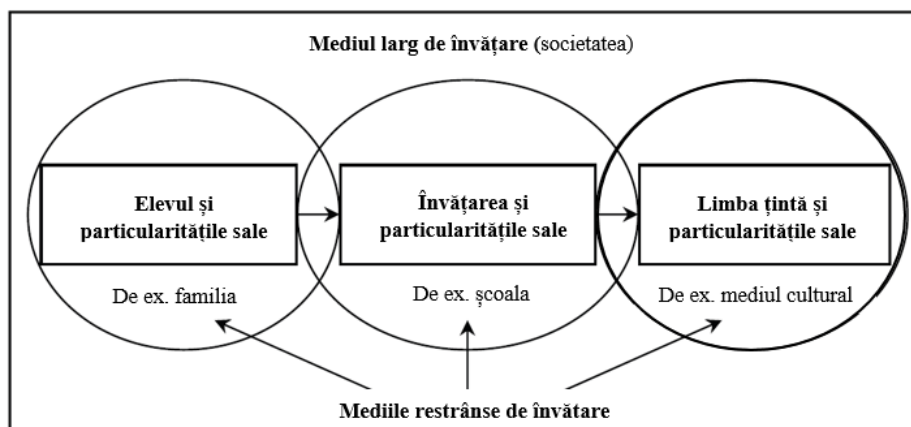


Fig. 3. Procesul de învățare a limbii străine/nematerne²²

²² Hrebik, 2011

Însă în cadrul acestor factori decisivi (elev, familie, școală) intervin și alte variabile care influențează succesul procesului de predare-învățare a limbii române, și care, în același timp, pot cauza dificultăți în acest proces. Printre acestea se numără particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, acele valori și principii, care stau la baza educației familiale, calitățile didactice ale profesorului de limba română, precum și strategiile didactice utilizate în predare.

Să vedem o analiză detaliată a acestor variabile și efectele sale asupra procesului de predare-învățare a limbii române.

Influențat, în mod indirect, de o gamă largă de factori sociali, învățarea limbii române este, până la urmă, un proces individual, în care joacă un rol important și *factorii individuali*: vârsta, personalitatea, aptitudinile, abilitățile, cunoștințele anterioare, inclusiv cunoașterea limbii materne (sau a altor limbi) ale elevilor.

În procesul de învățare a limbii române, ca limbă nematernă elevii se bazează pe *cunoștințele și experiențele lor anterioare*, dobândite în limba maternă. Astfel, ei posedă cunoștințe generale despre lume, strategii de comunicare și cunoștințe despre modul în care funcționează limba în general și care îi ajută să învețe o altă limbă. Nivelul dezvoltării competențelor de comunicare în limba maternă, precum și aptitudinile lingvistice ale elevilor influențează învățarea limbii române. Modul de a vorbi în prima limbă, cea maternă va influența modul de a gândi, de a se exprima în alte limbi. Dacă elevii și-au însușit deja în limba lor maternă cum să explice, să comenteze, să argumenteze, să gândească asupra modului de a spune ceva, să interpreteze corect mesajele receptate, ei vor aborda mult mai conștient procesul de achiziționare sau învățarea mai aprofundată a limbii a doua. Însă dacă nu au atins un nivel suficient de dezvoltarea a competenței lingvistice în limba maternă, învățarea limbii române va fi mult mai dificilă, deoarece nu vor avea o bază solidă.

Un alt factor relevant este și *motivația elevilor* pentru învățarea limbii române. În zilele noastre asistăm la un nivel îngrijorător de scăzut al motivației pentru învățare sistematică și temeinică, în general. Foarte mulți copii sunt educați pe principiul plăcerii, tot ce învață trebuie să fie pe placul lor. Ceea ce depășește capacitățile copilului și nu îl face fericit, îl consideră ceva neplăcut, pentru care trebuie să depună un efort în plus și renunță la îndeplinirea lui. Învățarea limbii române ca limbă nematernă necesită un efort mental și o exersare continuă și sistematică, mai ales pentru elevii care intră în contact cu limba română doar la școală, la orele de limba română, sau care nu au simț al limbii. Motivația lor trebuie să fie unul dintre obiectivele cele mai importante ale cadrului didactic. La vârsta școlară mică atitudinea empatică și tactul pedagogic al cadrului didactic pot influența pozitiv motivația elevilor pentru învățarea limbii române.

Familia, cu valorile și principiile sale educaționale, de asemenea, poate influența pozitiv sau negativ atitudinile și motivația elevului pentru învățarea limbii nematerne. Educația și competențele

lingvistice ale părinților, importanța pe care părinții o acordă învățării limbii române, precum și sprijinul acordat elevilor în învățare sunt responsabile pentru rezultatele lingvistice și non-lingvistice (schimbarea atitudinală) ale elevilor. Este ușoară susținerea motivației și obținerea performanței, dacă în familia copilului învățarea, în general, și însușirea limbii române și a altor limbi străine, în special, constituie o valoare, dacă părintele se implică în educația propriului copil și este dispus să colaboreze cu cadrul didactic, pentru a obține succesul în învățare.

La factorii care pot influența negativ învățarea limbii române se adaugă și *nivelul de dezvoltare a competenței lingvistice a părinților*. În unele zone ale țării populația minoritară este într-un fel izolată de cea majoritară. Copilul nu are contact cu un copil vorbitor nativ de limba română, în afara școlii nu folosește limba română. Limba vorbită de părinții acestor elevi este diferită de cea vorbită de persoanele de naționalitate română. În unele cazuri, acest lucru creează teamă, iar teama părintelui de rușine dacă face o greșeală sau nu se exprimă corect se reflectă și în atitudinea copilului față de limba română. În cazul acestor elevi *rolul de model* al cadrului didactic capătă o importanță și mai mare, dat fiind faptul că elevii dobândesc treptat competențele lingvistice și de comunicare pe baza imitării modelelor, a acelor persoane cu care ei intră în contact.

Este un fapt de necontestat că cel mai decisiv factor în învățarea limbii române este *profesorul*, cu calitățile sale personale și profesionale. Printre calitățile personale cele mai relevante în predarea limbii române se numără empatia, toleranța, răbdarea, încrederea în sine, și nu în ultimul rând competența de comunicare bine dezvoltată atât în limba maternă, cât și în limba română. Din punct de vedere profesional, cadrul didactic trebuie să aibă o cultură pedagogică și didactică bogată, să posede o gamă largă de strategii de predare eficientă a limbii române și de capacitatea de adaptare a conținuturilor, a metodelor și mijloacelor la particularitățile de vârstă și individuale, precum și la nivelul de dezvoltare a competențelor lingvistice în limba română ale elevilor.

În procesul de predare-învățare a limbii române rolul profesorului este foarte complex. În primul rând el trebuie să fie un model al utilizării limbii, în ceea ce privește exprimarea, folosirea corectă a vocabularului, pronunția adecvată. Calitatea utilizării limbii de către elevi depinde în mare măsură de nivelul exprimării profesorului.

Privind motivația, Dornyei evidențiază trei componente cheie ale rolului profesorului care au un impact asupra motivației elevilor: motivul afiliativ (adică dorința elevilor de a face pe plac profesorului), stilul de predare (autoritar sau democratic) și socializarea directă a motivației elevilor, care include modelarea, prezentarea sarcinilor și feedback-ul. (Dornyei, 1994). Măsura în care profesorul îndeplinește aceste roluri, cu alte cuvinte, măsura în care oportunitățile de implicare a elevilor sunt fie constructive, fie obstructive, depinde și de limbajul folosit de el. O dificultate în

procesul de învățare a limbii române apară atunci când profesorul nu adaptează vocabularul pe care îl folosește la vârsta și nivelul lingvistic al elevilor sau dacă nu își face efort pentru a încetini ritmul vorbirii sau pentru a articula mai accentuat.

Un rol decisiv îl are și *strategia de învățare* utilizată în însușirea limbii române. O problemă controversată în predarea limbilor străine este utilizarea limbii materne ca limbă intermediară. În istoria predării limbilor străine, există numeroase exemple, care pledează în favoarea acestuia, dar există și exemple care resping utilizarea limbii materne, optând pentru metoda directă în predarea limbii române, care se bazează pe contactul direct cu limba țintă.

Un avantaj incontestabil al utilizării limbii materne este că permite un transfer și o abordare contrastivă. Astfel limba maternă joacă un rol auxiliar în dezvoltarea competențelor lingvistice. Cuvintele, expresiile, conceptele abstracte, conceptele gramaticale sunt mai ușor de înțelese, dacă explicația se bazează pe analogia cunoștințelor dobândite în limba maternă.

Însă în procesul de predare-învățare a limbii române la clasele aparținând unor minorități naționale este foarte eficientă și metoda directă, care presupune folosirea exclusivă a limbii române. În centrul atenției se află comunicarea, vocabularul este predat în context, iar gramatica în mod intuitiv. Atât metoda contrastivă, cât și cea directă are avantaje și dezavantaje și un loc aparte în predarea limbii române. Metodele specifice de predare-învățare în vederea formării și dezvoltării competenței lingvistice sunt prezentate în Capitolul 3.

În procesul de predare-învățare a limbii române există o serie de dificultăți, aflate în strânsă legătură cu *particularitățile de vârstă ale elevilor*, de care profesorul trebuie să țină în permanență cont, astfel încât transmiterea de cunoștințe și dobândirea de achiziții lingvistice să se poată realiza în mod eficient.

Provenite din particularitățile vârstei școlare mici, *atenția și concentrația de scurtă durată* constituie o dificultate. Captarea și menținerea atenției elevilor reprezintă o provocare pentru cadrul didactic, în special în cazul elevilor de clasa pregătitoare sau clasa I. Chiar și atunci când se utilizează materiale didactice variate și atractive, se poate întâmpla ca lecția să nu se desfășoare la nivel optim deoarece elevii își pierd adesea interesul pentru activitățile propuse pentru lecție. Profesorul trebuie să orienteze atenția elevilor către secvențele lecției în desfășurare, creând activități de învățare variate, alternând formele de organizare, utilizând o varietate de mijloace didactice.

Numărul relativ mare de elevi existenți într-o clasă poate, de asemenea, să îngreuneze procesul de învățare a limbii, deoarece la vârsta școlară mică elevii, aflați în primele etape al însușirii limbii române, au nevoie de mai multă îndrumare și sprijin din partea profesorului.

Dacă profesorul propune activități cât mai variate, bazate pe materiale didactice atractive și pe interacțiune, sprijină elevii pe durata întregii ore în realizarea sarcinilor de lucru, atunci obiectivele stabilite vor fi atinse, fiind astfel depășite dificultățile care pot apărea în procesul de predare a limbii române.

Concluzii

Învățarea limbii române ca limbă nematernă este o activitate specifică și complexă, eficiența acesteia depinzând în mare măsură de o serie de factori, care pot constitui, în același timp și dificultăți în procesul de predare-învățare.

Dintre factorii cei mai decisivi enumerăm trăsăturile de personalitate ale elevilor, educația și valorile în familie, strategiile de învățare, motivația elevilor, mediul lingvistic mai larg sau mai restrâns și, nu în ultimul rând, calitățile personale și profesionale ale cadrului didactic, care predă limba română

3. STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE

Competența lingvistică, așa cum a fost prezentată în capitolul 1.2, este competența care contribuie la interpretarea și aplicarea regulilor și mijloacelor lingvistice într-o situație de comunicare. Formarea și dezvoltarea ei contribuie la dezvoltarea tuturor competențelor de comunicare, fiind un instrument eficient în înțelegerea și producerea de mesaje orale și scrise.

Competența lingvistică este alcătuită din mai multe părți componente: competența lexicală, gramaticală, fonologică, semantică și ortografică.

În acest capitol se prezintă aspecte metodologice ale formării și dezvoltării celor trei componente de bază ale competenței lingvistice, și anume: *competența lexicală, competența fonologică și competența gramaticală*. Se arată principalele caracteristici ale vocabularului, elementele fonetice și gramaticale, se prezintă strategii de predare și aplicarea lor, sugestii metodologice, tipuri de exerciții și jocuri didactice, care pot fi utile în procesul de formare și dezvoltare a acestor competențe.

3.1. Competența lexicală

Cuvinte-cheie: *competența lexicală, vocabular activ, vocabular pasiv, proces de însușire a elementelor lexicale, strategii de predare și învățare a elementelor lexicale, strategii de reamintire și activizare permanentă a vocabularului învățat, strategii de utilizare a vocabularului dobândit, dezvoltare progresivă a competenței lexicale*

Prin competența lexicală se înțelege capacitatea persoanei de a înțelege și a folosi vocabularul unei limbi pentru a comunica eficient în diferite situații.

În vederea formării și dezvoltării acestei competențe, cadrul didactic trebuie să cunoască principalele caracteristici ale vocabularului, particularitățile procesului de însușire a unui cuvânt, precum și elementele componente ale strategiilor de predare a vocabularului.

3.1.1. Vocabularul. Concept, caracteristici, clasificări

Vocabularul reprezintă, după cum înregistrează DEX-ul, totalitatea cuvintelor unei limbi. Este un set de unități lexicale, care include cuvinte, structuri, fraze, expresii idiomatice (Kontra, 2006). Cuvintele sunt elementele constitutive ale unei limbi, deoarece acestea etichetează obiecte, acțiuni, idei, fără de care oamenii nu pot transmite sensul dorit, de care vorbitorii au nevoie pentru a comunica idei și a exprima gânduri.

În literatura de specialitate mai mulți cercetători arată importanța pe care o joacă vocabularul în procesul de însușire a unei limbi. McKeown (2002), Hunt și Beglar (2005) susțin ideea potrivit căreia vocabularul se află în centrul înțelegerii și utilizării unei limbi.

Vocabularul este baza pentru competențele de comunicare, și anume: ascultarea, vorbirea, citirea și scrierea. Nation (2001) descrie relația dintre cunoașterea vocabularului și utilizarea unei limbi ca fiind complementară: cunoașterea vocabularului permite utilizarea limbii și, invers, utilizarea limbii duce la creșterea cunoștințelor de vocabular.

În psihologie și în metodică de predare a limbilor vocabularul unui vorbitor este împărțit în **vocabularul activ** și **vocabularul pasiv**.

Prin vocabular activ (productiv) înțelegem toate cuvintele pe care un vorbitor le utilizează frecvent în contextele de zi cu zi. Cuvintele incluse în vocabularul activ reprezintă cuvintele-cheie fără de care nu este posibilă înțelegerea comunicării în limba-țintă.

Vocabularul activ al elevului este format din cuvintele utilizate în situații cotidiene ce denumesc obiecte, ființe, persoane din imediata apropiere, cuprinse în domenii tematice, precum: *Familia, Jucării, Casa, Școala, Fructe, Legume, Animale, Anotimpuri*, etc., dar și acte de vorbire ce denumesc: formule de salut, adresare, prezentare, mulțumire, identificări (persoane, obiecte, ființe); cererea de informații cu privire la un obiect, persoană, fapt, însușiri, oferirea de răspunsuri; exprimare de atitudini și sentimente, enumerări, instrucțiuni etc.

Vocabularul pasiv (receptiv) este totalitatea cuvintelor specifice unei limbi pe care vorbitorii le înțeleg, dar nu le utilizează, sau le folosesc foarte rar. Vocabularul pasiv este reprezentat de cuvintele pe care elevii le recunosc atunci când le văd sau le întâlnesc la citirea unui text, dar nu îl folosesc în vorbire și în scris, funcția lor fiind aceea de a asigura înțelegerea mesajelor verbale sau citite în limba maternă.

Diferența dintre partea activă și cea pasivă a vocabularului personal al elevului o reprezintă gradul de stăpânire a cuvintelor. A stăpâni un cuvânt înseamnă a-l asocia cu o realitate sau un concept, a-i cunoaște semantica, compatibilitatea și sfera de utilizare. Dacă elevul cunoaște semnificația unui cuvânt, îl poate pronunța corect, îl utilizează cu ușurință și în mod constructiv în

vorbire și în scris, atunci acesta este inclus în partea activă a vocabularului său. În cazul în care elevul are o înțelegere neclară asupra cuvântului, îl definește doar într-un mod foarte generic, nu este capabil să îl combine corect cu alte cuvinte sau să îl folosească în mod corespunzător în discursul său, atunci un astfel de cuvânt face parte din vocabularul său pasiv.

În faza inițială a învățării unei limbi nematerne, vocabularul activ al elevilor este mai mare decât cel pasiv, deoarece elevul folosește cuvintele nou învățate. Mai târziu, se produce o echilibrare a celor două tipuri de vocabular, apoi, la nivel avansat, vocabularul pasiv devine mai mare, ceea ce înseamnă că elevul recunoaște și înțelege și cuvinte pe care nu le folosește deloc în exprimarea orală sau scrisă.

Atenția profesorului trebuie să se orienteze spre dezvoltarea ambelor segmente ale vocabularului. Însă procesul de activare a vocabularului, adică transferul cuvintelor și frazelor în vocabularul activ al elevilor, ar trebui să reprezinte un avantaj.

O altă clasificare frecvent utilizată în procesul de achiziție a vocabularului implică **cantitatea și calitatea** acestuia.

Dimensiunea cantitativă se referă la cunoașterea formei, a semnificației primare, precum și a modului de utilizare ale cuvintelor. Dimensiune calitativă definește gradul de cunoaștere a unui anumit cuvânt, include pronunția și ortografia cuvântului, precum și posibilitățile gramaticale și stilistice.

Pentru cei care învață o limbă străină sarcina cea mai importantă este dobândirea unei cantități suficiente de vocabular. Aceasta înseamnă, că fără a stabili mai întâi o bază de vocabular solidă, nu se va ajunge la înțelegerea și utilizarea unei limbi nematerne.

În etapele timpurii ale dezvoltării vocabularului creșterea volumului acestuia are un efect semnificativ asupra gradului în care elevii pot utiliza și înțelege limba. În ceea ce privește dezvoltarea competenței de comunicare, achiziția cantitativă în această etapă este mai importantă decât cea gramaticală, deoarece elevii sunt motivați să învețe cuvintele de bază de care au nevoie pentru a se descurca în limba maternă. Această îmbogățire trebuie înțeleasă nu doar ca o creștere numerică a vocabularului, ci și ca o adăugare de sensuri noi la cuvintele vechi și o îmbogățire a vocabularului activ. (Ionescu, 2010)

Îmbunătățirea cantitativă a vocabularului atinge nivelul dorit doar dacă este atent supravegheat din punct de vedere calitativ. Astfel, atunci când un elev este capabil să recunoască și să folosească un cuvânt în diferite contexte, să-l pronunțe, să-l scrie corect, se poate afirma, că stăpânește semnificația acelui cuvânt. Precizarea vocabularului este un proces complex și de durată, care nu se limitează la primele clase, ci continuă pe tot parcursul școlarității.

Următorul aspect al îmbunătățirii calitative a vocabularului, se referă la nuanțarea vocabularului. Nuanțarea vocabularului înseamnă înțelegerea și folosirea posibilităților oferite de sinonimie, antonimie, omonimie, paronimie, de gruparea tematică a cuvintelor, înlocuirea cuvintelor neliterare din dicționarul pentru copii cu cele literare.

În procesul de învățare a limbii române, trebuie să subliniem importanța luării unei decizii de către profesor și de către autorii materialelor lingvistice cu privire la elementele care merită să fie învățate pentru o utilizare productivă (vocabularul activ) și care sunt utile doar în scopul recunoașterii (vocabularul pasiv).

Cadrul didactic are sarcina de a selecta acele elemente lexicale pe care consideră ca fiind relevante pentru vocabularul productiv al elevilor.

Criteriile de selectare a celor mai potrivite și utile elemente lexicale din perspectiva dezvoltării vocabularului vor depinde, în mare măsură, de situațiile de învățare. Fiecare situație este diferită și, prin urmare, elementele lexicale considerate esențiale într-un context pot fi destul de inutile în altul.

Astfel, criteriile de selectare a cuvintelor (Gairns-Redman, 1998; Platon, 2018), prezentate mai jos, sunt orientative:

1. Criteriul frecvenței.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că cel mai important criteriu de selectare trebuie să fie cel al frecvenței. Baza științifică pentru aceasta a fost furnizată de cercetarea continuă, începând cu anii 1920, care a dus la elaborarea așa-numitelor liste de vocabular minim pentru fiecare limbă. Deoarece frecvența începe să scadă spectaculos după primele 3 000 de cuvinte, scopul unei predări exigente a limbii este de obicei acela de a obține o achiziție activă de aproximativ 3 000 de cuvinte, în timp ce vocabularul pasiv, ca și cel al vorbitorilor nativi, este considerabil mai mare. Frecvența cuvântului selectat depinde de numărul lui de utilizare în comunicarea cotidiană și în limitele unității tematice. (De exemplu: a fi, a avea, a merge, frumos, bun, etc.)

2. Necesitatea și utilitatea

Sunt cuvinte care fac parte din minimumul lexical, sau se regăsesc în instrucțiunile, cerințele activităților. (De exemplu: leagă, încercuiește, subliniază, etc.) Stăpânirea acestora acordă sprijin elevilor pentru a putea participa activ la o situație de comunicare.

3. Criteriul tematic/ Valoarea semantică

Se vor alege prioritar cuvintele care exprimă obiecte sau fenomene întâlnite foarte des în activitatea de zi cu zi, cuvintele necesare pentru dezvoltarea limbajului copiilor din cadrul temelor

prevăzute de programele școlare pentru clasele primare (De exemplu: omul, familia, școala, timpul liber, sănătatea, etc.)

4. Valoarea derivațională

Prin valoarea derivațională, se înțelege capacitatea cuvântului de a servi drept bază pentru formarea altor cuvinte. Cadrul didactic va alege cuvinte de la care se formează un număr mare de cuvinte noi (De exemplu: citește-citire-cititor)

5. Capacitatea combinatorie

Conform acestui criteriu, cadrul didactic selectează cuvintele care se pot combina ușor cu un număr mare de cuvinte. Aceasta le va da posibilitate copilului să formeze și să utilizeze multiple îmbinări, enunțuri, folosind un număr relativ mic de cuvinte. (De exemplu: floare - frumoasă, colorată, parfumată; minge - mare, mică, verde)

Pe lângă aceste criterii de selectare a vocabularului, cadrul didactic trebuie să țină cont și de particularitățile de vârstă ale elevilor, de experiențele lingvistice anterioare, de asemănările și deosebirile lingvistice dintre limba română și limba maternă, de mediul lingvistic al elevului (bilingv sau monolingv).

Așadar, fără învățarea vocabularului, este dificilă formarea și dezvoltarea oricărei competențe de comunicare, vocabularul fiind elementul cel mai important în învățarea unei limbi materne sau străine. Astfel profesorii de limba română trebuie să acorde mare atenție modalităților și strategiilor de predare și consolidare a cunoștințelor lexicale

3.1.2. Strategii de formare și dezvoltare a competenței lexicale

3.1.2.a Procesul de însușire a elementelor lexicale

În subcapitolul anterior am evidențiat importanța vocabularului în formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare și în dobândirea unei limbi străine, fapt pentru care însușirea lui este cea mai mare și **cea mai importantă provocare cu care se confruntă atât cadrul didactic, care predă limba română, cât și elevul care învață limba română ca limbă nematernă.**

Pentru elev, a învăța un cuvânt înseamnă a-i cunoaște forma, sensul și contextele de utilizare ale acestuia. Așa cum afirmă McCarthy (1990) scopul învățării vocabularului include atât memorarea cuvintelor, cât și capacitatea de a-l utiliza în mod automat și adecvat într-o gamă largă de contexte lingvistice.

Există mai multe etape în procesul de învățare a unui cuvânt necunoscut. În primul rând, elevul întâlnește cuvântul oral sau în scris și apoi îl înțelege (aceasta este faza de "intrare"). Pe urmă memorează sensul cuvântului (faza de "stocare") și apoi folosește cuvântul în mod independent în discursul său (faza de "reamintire").

Unitatea lexicală învățată este stocată în memorie, care, conform lui Jenő Bárdos (2000), este formată din trei elemente: memoria senzorială, memoria pe termen scurt și memoria pe termen lung. Atunci când elevul întâlnește un cuvânt necunoscut într-o limbă nematernă, acesta este stocat în memoria senzorială, de unde este transferat foarte repede în memoria pe termen scurt. Aceasta are un rol temporar: reține cuvântul, care nu mai este complet necunoscut, până când acesta este transferat, printr-o repetare suficientă, în memoria pe termen lung, unde prezența sa devine permanentă. În acest moment, se spune că elevul a învățat cuvântul, deoarece a exersat deja utilizarea acestuia. Desigur, nu putem ignora faptul că unitățile lexicale sunt ușor de uitat, adică cunoașterea semnificației unui cuvânt nu înseamnă și folosirea imediată a lui. Pentru ca utilizarea să fie automată, trebuie să le oferim elevilor o mulțime de oportunități de exersare. (Huszt, 2010)

Pentru cadrul didactic a preda un cuvânt înseamnă respectarea etapelor metodologice ale învățării vocabularului. Etapele procesului metodologic de învățare a vocabularului sunt prezentate de mai mulți specialiști. (Campillo, 1995, Bárdos, 2000, Cameron, 2001, Platon, 2018, Mutcoglo, 2021).

Inspirate din aceste lucrări științifice și adaptate la nevoile elevilor din clasele primare care învață limba română ca limbă nematernă, propunem următoarele cinci etape ale procesului de învățare a elementelor lexicale: (1) **prezentarea**, (2) **obținerea unei reprezentări clare (vizuale, auditive sau ambele) a formelor cuvintelor**, (3) **semantizarea**, (4) **repetarea**, (5) **exersarea**.

1. **Prezentarea**

Scopul acestei etape constă în crearea unor oportunități elevilor prin care pot întâlni cuvinte noi. Cuvintele se prezintă obligatoriu în context, într-o situație de comunicare. Profesorul poate apela la mai multe resurse, precum ilustrații, poveste orală, texte, lumea înconjurătoare, etc.

2. **Obținerea unei reprezentări clare (vizuale, auditive sau ambele) a formelor cuvintelor**

Această etapă are ca scop familiarizarea elevilor cu pronunția și accentuarea corectă a cuvintelor în vederea pregătirii lor pentru a recepta, reproduce și a utiliza cuvintele în diverse activități ulterioare.

Formarea reprezentării auditive a cuvintelor se realizează prin ascultare, prezentată de profesor sau ascultat de pe surse audio, urmat apoi de reproducerea (rostirea) cuvintelor de către copii în diferite variante:

- (a) Cuvântul se rostește în context (structuri, enunțuri), respectând intonația, accentul;
- (b) Cuvântul se pronunță izolat. Cuvintele cu o pronunțare dificilă se pot rosti pe silabe;
- (c) Cuvântul se repetă în cor și/sau individual după cadrul didactic.

3. Semantizarea

În această etapă se urmărește explicarea semnificației cuvintelor. Procedeul aplicat în semantizare depinde de vârsta elevilor, de experiența lor lingvistică, precum și de natura cuvintelor care urmează să fie predate.

În ciclului primar, se utilizează două tipuri de procedee de semantizare a cuvintelor:

- a) explicarea sensului cuvântului prin mijloace vizuale, intuitive (exemplificare);
- b) explicarea sensului cuvântului prin mijloace lingvistice (explicații verbale)

a) Semantizarea vizuală, intuitivă înseamnă:

- explicarea semnificației cuvântului prin demonstrarea obiectului;
- folosirea imaginilor, desenelor, fotografiilor;
- prezentarea unor acțiuni prin mimică și gesturi;
- observarea directă a realității.

Semantizarea vizuală se aplică în cazul următoarelor categorii de cuvinte:

- substantive concrete, cuvinte familiare etc. (de exemplu: bancă, scaun, fustă, bluză etc.);
- adjective ce desemnează culoare, formă, mărime etc. (de exemplu: mic, rotund, galben, verde etc.);
- prepoziții (pe, sub, lângă, în etc.) etc.

Enunțurile nu se traduc, copiilor li se arată obiectul, imaginea. De exemplu: Aceasta este minge. Mingea este rotundă. / Eu am un creion. Creionul este lung și galben.

Gesturile și mimica se aplică pentru a explica sensul verbelor ce arată o acțiune sau o stare a obiectelor. De exemplu: Eu deschid ușa./Anca este o fetiță./Daniel are tricou verde.

Obiectele folosite pentru explicarea, precizarea semnificației cuvintelor facilitează nu doar receptarea, repetarea acestora. Elevii pot efectua diferite mișcări, acțiuni cu ajutorul lor. De exemplu: Pune penarul pe/sub/lângă bancă. Ridică creionul/radiera. Du-te la tablă/cuier. Arată unde este paltonul tău. Deschide/închide ușa.

b) Explicarea sensului cuvântului prin mijloace lingvistice este la fel de importantă la clasele primare. Ea este utilizată într-o etapă avansată a însușirii limbii române, atunci când copilul a acumulat un vocabular elementar. Se poate realiza prin:

- utilizarea antonimelor (alb – negru);
- utilizarea sinonimelor (a fugi – a alerga);

- analiza derivațională (frumos, a înfrumuseți; sărbătoare, a sărbători);
- indicarea termenului generic sau încadrarea cuvântului într-un anumit grup semantic pe baza relațiilor de sens dintre cuvinte (fructe – măr, prună, caisă);
- explorarea sensului în context prin oferirea unei definiții sau reformulare;
- traducerea directă a cuvântului, care se aplică în cazul semantizării noțiunilor abstracte, atunci când celelalte procedee au fost epuizate.

În practica școlară etapa prezentării formei și a sensului cuvântului se împletesc, mai ales în perioada orală (clasele pregătitoare, I și a II-a), unde semantizarea se realizează în mare măsură vizual, intuitiv prin obiecte, imagini. Cuvântul însușit în strânsa legătura cu obiectul, acțiunea sau fenomenul pe care-l desemnează nu va rămâne pentru elevi o simplă expresie sonoră, ci va contribui la formarea unor reprezentări precise și clare despre obiectele și fenomenele respective.

4. Repetarea.

Această etapă are ca scop stabilirea unei conexiuni puternice în memorie între forma și sensul cuvântului. Se poate realiza prin simple repetări individuale sau de grup (în cor), dar și sub forma unor jocuri didactice sau strategii didactice moderne, cum ar fi dramatizarea sau învățarea cu ajutorul cartonașelor de cuvinte.

5. Exersarea.

Ultima etapă a însușirii unui cuvânt asigură fixarea formei și sensului cuvântului, dar și dezvoltarea priceperilor și a deprinderilor de utilizare a cuvântului învățat în contexte variate, în clasele primare, de preferință, în structuri tipice. Exersarea cuvintelor se poate realiza prin diferite tipuri de exerciții de identificare, reamintire, selectare, completare, substituie, ordonare, comparare, construire, etc.

Iată o secvență didactică pentru demonstrarea/exemplificarea parcurgerii etapelor metodologice ale învățării unor unități lexicale, având ca temă *Aranjarea mesei* la clasa I.

1. Prezentarea

Tema se prezintă în context, cu ajutorul imaginii și exercițiului din manual.²³

Fiindcă elevii au învățat deja numele alimentelor prezentate în imagine (supă, cârnați, pâine, prăjitură, ceai), pot identifica cu ușurință elementele noului vocabular: farfurie, farfurioară, coș de pâine, lingură, linguriță, furculiță, cuțit, cană, pahar, șervețel.

²³ Karp Ágnes – Makai Emese-Márta: *Comunicare în limba română* pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa I, pag. 45



Fig. 1. Aranjarea mesei (fragment din manual)

2. Obținerea unei reprezentări clare (aici auditive) a formelor cuvintelor

Se pronunță elementele noului vocabular, dintre care cuvintele *farfurie*, *farfurioară*, *șervețel*, *furculiță* se rostesc și pe silabe (dacă este necesar).

3. Semantizarea

Se realizează prin demonstrare. Profesorul prezintă aceste obiecte folosite pentru aranjarea mesei: față de masă, farfurie, farfurioară, coș de pâine, lingură, linguriță, furculiță, cuțit, cană, pahar, șervețel. Ridică pe rând obiectele, rostește rar și clar denumirea lor, iar elevii repetă. Iată că prezentarea formei și sensului cuvintelor se realizează concomitent.

4. Repetarea

Pentru fixarea cuvintelor se aplică următoarele exerciții:

- Se cere elevilor să arate imaginile acelor obiecte (din manual) care sunt rostite de profesor.
- Profesorul cere elevilor să rostească numele obiectelor alese de el.
- Profesorul cheamă un elev la masă pe care sunt așezate obiectele. Rostește denumirea unui obiect, iar copilul trebuie să ridice obiectul respectiv. Se repetă în cor numele obiectului selectat.
- Profesorul cere elevilor să realizeze un lanț de cuvinte. Acesta se realizează cu ajutorul exercițiului 2 din manual. Un elev începe lanțul denumind primul obiect (o față de masă), al doilea elev rostește cuvântul următor (o cană) și așa mai departe. Dacă un elev nu știe sau greșeste la denumirea cuvântului, se rupe lanțul și trebuie început din nou.

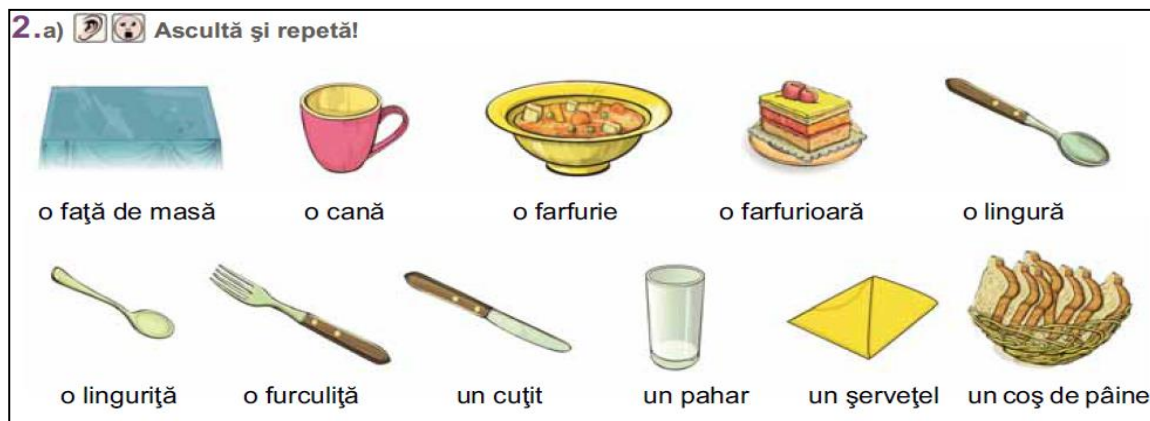


Fig. 2. Obiecte pentru aranjarea mesei (fragment din manual)

5. Exersarea

Fiindcă învățarea unităților lexicale are ca scop dezvoltarea competențelor de comunicare, cuvintele nu se învață izolat, ci în contexte variate.

Astfel, în această etapă se poate apela la următoarele exerciții:

- *Așază obiectele!* Învățătorul cheamă un elev la masă pe care sunt așezate obiectele. Cere elevilor executarea unor acțiuni. De exemplu: Pune furculița lângă farfurie! Pune paharul între farfurie și cuțit.
- *Ghici la ce m-am gândit!* Învățătorul formulează enunțuri din care elevii trebuie să ghicească obiectul. De exemplu: Mănânc supa din ea. Beau ceaiul din ea. Mănânc prăjitura cu ea.
- *Răspunde la întrebări!* De exemplu: Ce este în farfuria galbenă? Unde este paharul? etc.
- *Exercițiu de identificare și selectare*, (se poate realiza și sub forma unui joc de rol): Se cere elevilor să aranjeze masa (individual sau în perechi), rostind numele fiecărui obiect și locul unde îl pune. De exemplu: Eu pun lingura lângă farfurie.
- *Exercițiu de asociere și formulări de răspunsuri la întrebări* (Figura 6)



Fig. 3. Exercițiu de asociere (aranjarea mesei)²⁴

²⁴ ²⁴ Karp Ágnes – Makai Emese-Márta: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, manual pentru clasa I, pag. 46

- Joc didactic *Adevărat sau fals*.

Elevii primesc tăblițe cu două fețe: verde și roșie. Învățătorul va formula enunțuri adevărate și false despre ilustrația din manual (figura 4). După ascultarea enunțurilor, elevii decid dacă sunt adevărate sau false. Ei trebuie să arate fața roșie a tăbliței pentru fals și fața verde pentru adevărat. De exemplu: Furculița este lângă cuțit. Șervețelul este sub coșul de pâine.

- Joc didactic *La mine e...*

Fiecare elev primește un cartonaș în care sunt două imagini. Elevul solicitat spune: *La mine e...* (rostește numele primei imagini), *la cine e...* (rostește numele imaginii a doua). Elevul care recunoaște obiectul denumit a doua oară, răspunde, după care continuă jocul cu întrebarea despre imaginea de pe cartonașul lui.

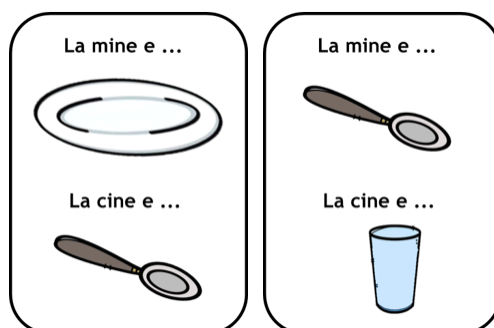


Fig. 4. Exemple de cartonașe pentru jocul didactic *La mine e...*

Elevul 1: La mine e farfuria. La cine e lingura?

Elevul 2: La mine e lingura. La cine e paharul?

Exercițiile și jocurile didactice utilizate în ultima etapă trebuie să asigure atât utilizarea în contexte de comunicare cât mai variate a vocabularului nou învățat, cât și activizarea elevilor, respectând astfel **principiul centrării pe elevi** valorificat pe parcursul activităților de învățare, precum și **abordarea comunicativ-funcțională** în însușirea limbii române.²⁵

3.1.2.b Strategii de predare a elementelor lexicale

Strategia didactică este un mod de abordare a învățării, prin combinarea eficientă a unor **metode, mijloace didactice** și a unei **forme de organizare** a învățării (frontal, pe grupe și individual), având ca rezultat programarea **etapelor procesului didactic**, în vederea atingerii obiectivelor didactice propuse.

„Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici,

²⁵ Mai multe tipuri de exerciții și jocuri didactice sunt prezentate în subcapitolele 3.1.4, 3.1.6

mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării” (Oprea, 2006, p. 24)

Conform acestor definiții principalele elemente constitutive ale unei strategii sunt: metodele de predare, mijloacele didactice și formele de organizare. Îmbinând și combinând aceste elemente, se elaborează strategiile didactice de predare.

Metoda constituie elementul de bază al unei strategii didactice, este calea eficientă de organizare și conducere a învățării, care reunește eforturile cadrului didactic și ale elevilor.

În metodică de specialitate metodele de predare a limbii române sunt împărțite în două categorii distincte: metode tradiționale/clasice și cele moderne/inovatoare.

În ceea ce privește procesul de predare-învățare a elementelor lexicale, metodele tradiționale utile pot fi: **expunerea, conversația, exercițiul, demonstrația, jocul didactic.**

Considerăm că în contextul unei predări bazate pe competențe, cadrele didactice trebuie să utilizeze cu precădere metodele care asigură participarea activă a elevilor și răspund cerințelor impuse de programa școlară.

Mijloacele didactice reprezintă totalitatea materialelor, instrumentelor, produselor dispozitivelor și aparatelor selectate, adaptate la metodele și procedeele utilizate, în vederea realizării eficiente a sarcinilor proiectate în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare.

Din perspectiva predării elementelor lexicale sunt utile acele mijloace didactice care sunt:

- purtătoare de informații semnificative;
- puncte de sprijin pentru activarea deplină a metodelor alese;
- resurse practice, care asigură activizarea elevilor în timpul învățării.

Formele de organizare sunt moduri în care se realizează activitatea didactică. Sunt trei forme de organizare a activității, alese în funcție de scopul și conținutul învățării, de particularitățile de vârstă ale elevilor, de strategia aplicată: **activitate frontală, de grup (în perechi sau în echipe) și activitate individuală.**

Din perspectiva formării și dezvoltării competenței lexicale sunt importante acele strategii didactice, care servesc la *îmbogățirea* vocabularului, *activizarea* fondului lexical cunoscut de elevi și *aplicarea* acestuia în contexte cât mai variate. Cadrele didactice trebuie să țină cont și de adaptabilitatea strategiei la nevoile, particularitățile de vârstă și nivelul de dezvoltare lingvistică ale elevilor.

În continuare prezentăm o serie de strategii, metode și tehnici de predare a elementelor lexicale, care au următoarele particularități comune:

- Combină metodele clasice de predare cu cele moderne;
- Sunt centrate pe elevi;

- Asigură participarea activă a elevilor;
- Valorifică rezultatele celor mai recente cercetări în domeniul psihologiei, pedagogiei și al metodicii de predare a limbilor străine;
- Sunt ușor de utilizat și nu necesită o pregătire suplimentară pentru cadre didactice;

Criteriul de grupare a acestor strategii urmărește etapele metodologice ale însușirii elementelor lexicale, detaliat în subcapitolul anterior. Astfel vom prezenta:

1. Strategii de **predare și învățare** a elementelor lexicale;
2. Strategii de **reamintire și activizare permanentă** a vocabularului învățat;
3. Strategii de **utilizare** a vocabularului dobândit.

1. **Strategii de predare și învățare** a elementelor lexicale urmăresc realizarea următoarelor obiective:

- însușirea formei și sensului cuvintelor;
- repetarea/fixarea vocabularului pentru a sprijini învățarea lui;
- realizarea unor conexiuni cu vocabularul deja învățat;

1.a Învățarea cu ajutorul cartonașelor cu imagini (flashcards)

Este o strategie eficientă în învățarea/repetarea elementelor lexicale prin utilizarea unor cartonașe cu imagini sau imagini și cuvinte. Utilizarea cartonașelor sunt eficiente pentru că promovează în creierul uman o reamintire activă a sensului cuvintelor, astfel ajutând trecerea acestuia din memoria pe termen scurt în memoria pe termen lung.

Cartonașele cu imagini îi ajută pe elevi să se implice activ în procesul de învățare prin stimularea memoriei și crearea unor conexiuni de durată cu vocabularul.

Încurajează învățarea de tip vizual și este o strategie utilă în învățarea vocabularului în perioada comunicării orale (clasa pregătitoare, clasa I). În aceste clase se pot folosi exerciții și jocuri cu cartonașe pentru a prezenta și exersa vocabularul nou. Pot fi activități pentru întreaga clasă, în care profesorul gestionează interacțiunea, pot fi activități în grupuri mici de elevi sau se pot realiza individual, fiecare elev având propriul set de imagini.

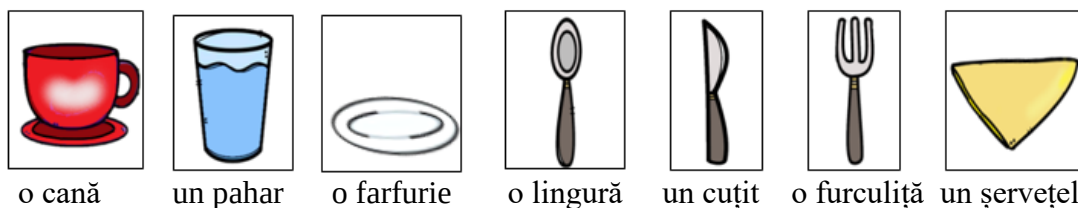
Iată câteva tipuri de exerciții și jocuri folosind cartonașe de imagini sau un set de imagini legat de tema *Aranjarea mesei* (prezentată și în capitolul anterior):

- *Exerciții de denumire a imaginilor*

Variante: - profesorul arată, elevii rostesc;

- trag pe rând cartonașele dintr-o cutie/buzunar și denumesc imaginile;

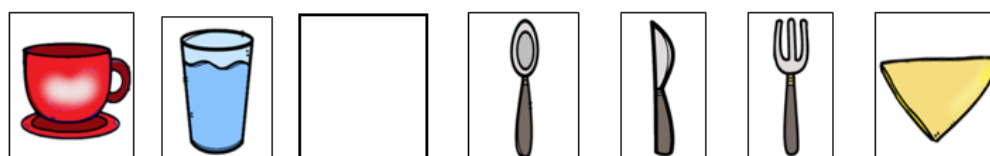
- în perechi: un elev arată un cartonaș, celălalt denumește imaginea;



- *Exerciții de selectare a unei imagini dintr-un set*

Variante: - selectarea pe baza solicitării profesorului, de exemplu: Alege lingura!

- Care lipsește? Cartonașele sunt așezate pe tablă. Elevii închid ochii. Profesorul ia un cartonaș de pe tablă și îl ascunde sau îl întoarce. Elevii trebuie să ghicească cartonașul care lipsește.



- *Exercițiu de așezare a imaginilor în ordinea rostită de profesor/un elev:* un cuțit, o farfurie, un pahar, o lingură, un șervețel, o cană, o furculiță

- *Exerciții de tipul adevărat/fals*

Variante: - profesorul arată un cartonaș și spune: Aici este o cană. Elevii trebuie să spună dacă este adevărat sau fals.

- elevii au tăblițe cu două fețe: fața verde pentru adevărat și fața roșie pentru fals.

- cu mișcare: elevii trebuie să se așeze pe o parte a sălii/a unei linii imaginare dacă este adevărat și pe o altă parte a sălii/liniei dacă este fals.

- în propoziții, de exemplu: Cana este lângă farfurie. (fals)

- *Exerciții de grupare/clasificare*

Grupați imaginile după numărul silabelor care alcătuiesc denumirea lor! De exemplu: cuvinte formate din două silabe: cană, pahar, cuțit; din trei silabe: lingură, șervețel; din patru silabe: furculiță, farfurie. Am evidențiat mai înainte că despărțirea în silabe ajută și la pronunția corectă a cuvintelor.

- *Exerciții de asociere* (Vezi capitolul anterior, figura 6)

- *Jocul didactic "Arată cu degetul!"*: Cartonașele sunt așezate împrăștiat în clasă. Profesorul rostește cuvintele pe rând, iar elevii trebuie să arate cu degetul cartonașul potrivit.

- *Joc didactic "Cine are...?"*: Cartonașele sunt împărțite câtorva elevi. Ei se așază într-o linie în fața clasei. Profesorul rostește un cuvânt, iar clasa trebuie să spună numele elevului care are în mână cartonașul potrivit.

- *Joc didactic "Cartonașe muzicale"*: Se joacă în grupuri de 6-8 elevi. Membrii grupului se așază în cerc, fiecare copil având câte un cartonaș în mână. La pornirea muzicii copiii pasează cartonașele. Când muzica se oprește, fiecare copil trebuie să denumească imaginea și/sau să alcătuiască un enunț despre imaginea de pe cartonaș.
- *Joc didactic "Bingo"*: Fiecare elev primește o fișă cu pătrate în care sunt imagini, dar în ordine diferită. De fiecare dată când profesorul rostește un cuvânt, elevii caută imaginea potrivită și o marchează (barează, bifează). Primul elev care are toate imaginile marcate strigă "Bingo" și câștigă. O variantă posibilă ar fi când profesorul nu rostește cuvintele, ci dă indicii care să conducă la obiectul care trebuie marcat. De exemplu: Bem ceai din ea. (cană)

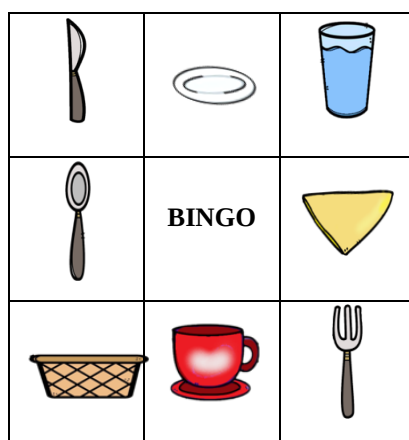


Fig. 5. Fișă pentru jocul "Bingo"

- *Joc didactic "Cartonașul secret"*: Acesta este un joc simplu de ghicit, în care copiii pun întrebări pentru a identifica cartonașul ales de profesor/un alt elev. Copiii pun pe rând întrebări pentru a încerca să ghicească cartonașele. Ei pot pune întrebări simple, cum ar fi "Este...?" sau se pot exersa și alte structuri, în funcție de nivelul clasei. Jocul se poate juca și în perechi, astfel fiecare copil are șansa de a pune și de a răspunde la întrebări.

Cartonașele cu imagini utilizate în însușirea noului vocabular dau posibilitate la o gamă largă de exerciții și jocuri, care pot fi adaptate la nivelul clasei, asigură participare activă a elevilor și un caracter ludic al procesului de învățare a noilor cuvinte.

1.b Metoda etichetării

Este o metodă eficientă în clasa a II-a, când începe perioada scrisă (abecedară). Elevii aflați la începutul citit-scrisului au nevoie de sprijin pentru dezvoltarea vocabularului. O modalitate de a oferi acest sprijin este de a cere elevilor să eticheteze imagini. Acest lucru contribuie atât la dezvoltarea deprinderilor de citire și scriere, cât și la învățarea/fixarea unui vocabular. Iată beneficiile etichetării imaginilor:

- Sprijin pentru vocabular

Pe măsură ce elevii etichetează o imagine, ei se antrenează în citirea și scrierea cuvântului. Este posibil ca elevii să nu cunoască denumirile tuturor obiectelor din imagine. Etichetarea îi ajută să învețe noul vocabular.

- Integrarea conținuturilor învățării

Etichetarea unei fotografii sau imagini este o modalitate excelentă de a introduce un nou subiect de conținut. Elevii pot vedea vizual noul vocabular. De asemenea, se poate utiliza etichetarea imaginii ca modalitate de fixare a elementelor lexicale sau de a verifica cât de bine este înșușit noul vocabular, cerând elevilor să eticheteze în mod independent o imagine și apoi să descrie prin câteva propoziții imaginea cu ajutorul cuvintelor învățate.

Iată o secvență didactică de utilizare a metodei etichetării, având ca temă *Camera mea*. Se poate utiliza adaptat la învățarea literei *c* la clasa a II-a²⁶

Activitatea 1 este o activitate frontală în care se identifică obiectele din imagine și se etichetează o versiune pentru clasă, astfel încât să semene cu imaginea de jos. Pe parcurs, se vor clarifica, reactualiza cuvinte de vocabular, iar împreună cu profesorul se va ajunge la un total de 15-20 de cuvinte. Elevii își vor eticheta apoi copia proprie a imaginii.

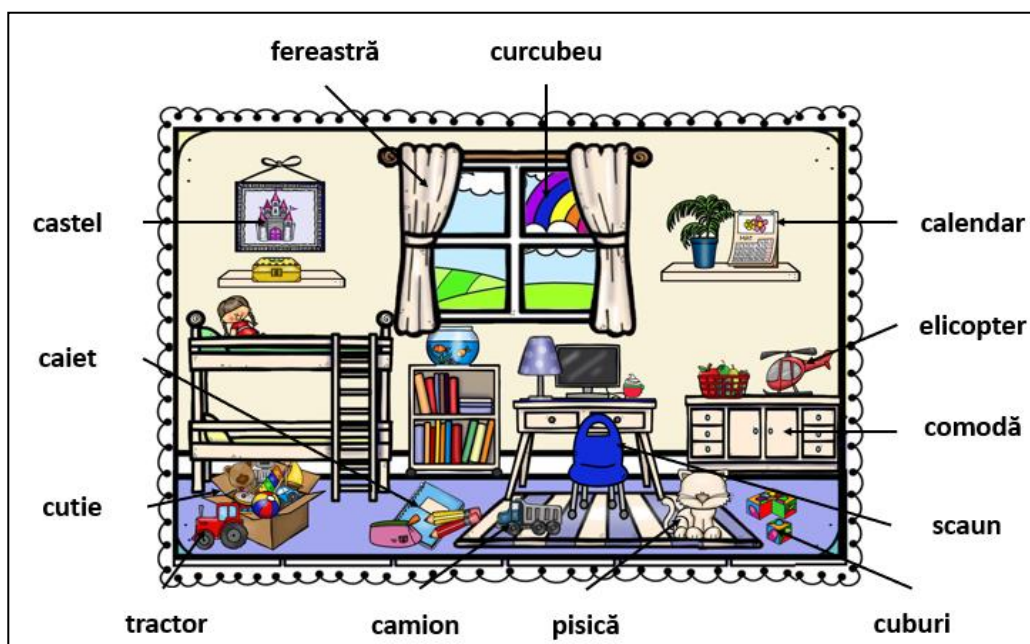


Fig. 6. Metoda etichetării (demonstrare)

Activitatea 2: Se cere elevilor să grupeze acele 15-20 de cuvinte în câteva categorii. Această grupare se poate realiza după forma cuvintelor: cuvinte care conțin sunetul "c" la început, în interior, la final sau după sensul lor: cuvinte care denumesc jucării, mobilă, haine, rechizite școlare, etc.

²⁶ Vezi manualul scris de Tankó Veronika-Zita, Zahu Valéria, Farkas Tünde-Jolán: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, pag.47-49

Dacă aplicăm această metodă la clasele mai mari sau dacă nivelul clasei de elevi permite, se poate cere elevilor să adauge cinci sau mai multe cuvinte noi care se încadrează în fiecare dintre aceste categorii, folosind dicționarele și/sau propriile cunoștințe.

Activitatea 3: Se dau propoziții pe care elevii trebuie să le completeze folosind cuvintele pe care le-au învățat. De ex. Pe birou este _____ (un calculator)

Dacă se aplică această metodă la sfârșitul clasei a II-a, în perioada postabecedară se poate da sarcina să scrie și ei propoziții despre imagine. Pe măsură ce elevii avansează în cunoștințele de limba română, ei pot organiza propozițiile formulate într-un text scurt, dând și titlu textului.

1.c Metoda Răspunsului fizic total (Total Physical Response, TPR)

Dezvoltată de James Asher, metoda poate fi utilizată pentru introducerea unui vocabular nou, accentul punându-se pe receptarea orală a semnificației cuvintelor.

Partea inițială a lecției constă în modelare, profesorul dând comenzi, realizând acțiuni împreună cu elevii. În a doua fază a lecției elevii demonstrează că au înțeles comenzile, deci profesorul vorbește și ei răspund nonverbal, mai târziu rolurile se schimbă.

Cu toate că majoritatea timpului învățării este dedicat înțelegerii mesajului verbal, scopul final al metodei este de a dezvolta fluența orală. Asher consideră dezvoltarea abilităților de înțelegere orală ca fiind cel mai eficient mod de a dezvolta abilitățile lingvistice vorbite.

În primele etape de învățare elevul ascultă în mod constant vorbirea, apoi, urmează o perioadă în care trebuie să reacționeze deja la ceea ce a auzit doar prin acțiune. Învățarea cuvintelor este legată de mișcări fizice. Și abia atunci, când elevul a acumulat destul de multe informații (la început a ascultat, apoi s-a mișcat), el devine pregătit să înceapă să vorbească.

Această metodă poate fi folosită cu succes la clasa pregătitoare din următoarele motive:

- Poate reduce anxietatea cauzată de comunicarea într-o limbă nematernă, fenomen des întâlnit la elevii mici;
- Învățarea este legată de mișcări repetate, iar învățarea prin mișcare asigură interiorizarea celor învățate;
- Apelează la multe obiecte, imagini, desene, acestea fiind importante în cazul elevilor mici care au gândire concretă.

1.d Strategii de învățare a vocabularului

În procesul de însușire și dezvoltare a vocabularului, pe lângă aplicarea *strategiilor de predare* cadrul didactic trebuie să facă cunoscut elevilor acele *strategii de învățare*, pe care ei le pot utiliza în vederea dobândirii eficiente și independente a cuvintelor noi.

Pentru a sprijini învățarea noului vocabular se propun următoarele strategii:

- Repetarea (orală și scrisă)

Elevii ar trebui să se obișnuiască să repete cuvintele nou învățate pentru fixarea pronunției (repetiție orală) și a ortografiei (repetiție scrisă). Repetarea cuvintelor și a propozițiilor în clasă poate servi drept model pentru învățarea individuală (acasă) a elevilor. Pentru a evita învățarea formală, elevilor li se cere, de asemenea, să alcătuiască propoziții cu cuvintele învățate.

- Clarificarea sensului cuvintelor prin consultarea unui dicționar

La clasa a IV-a elevii pot fi familiarizați cu utilizarea dicționarilor. Sunt utile dicționarele cu imagini sau dicționarele școlare destinate elevilor.

- Caietul de vocabular

Oferă elevilor oportunități de a dezvolta o varietate de strategii de achiziție a vocabularului și, de asemenea, îi ajută să aibă mai mult control asupra învățării lor. Elevii trebuie obișnuiți să noteze cuvintele necunoscute pe parcursul activităților de învățare. Elevii pot crea dicționare personale ilustrate cu desene, imagini. Aceste dicționare pot fi de la cele mai simple (doar imagine și cuvânt) la unele care seamănă cu niște organizatori grafici și care presupun învățarea mai temeinică a cuvintelor.

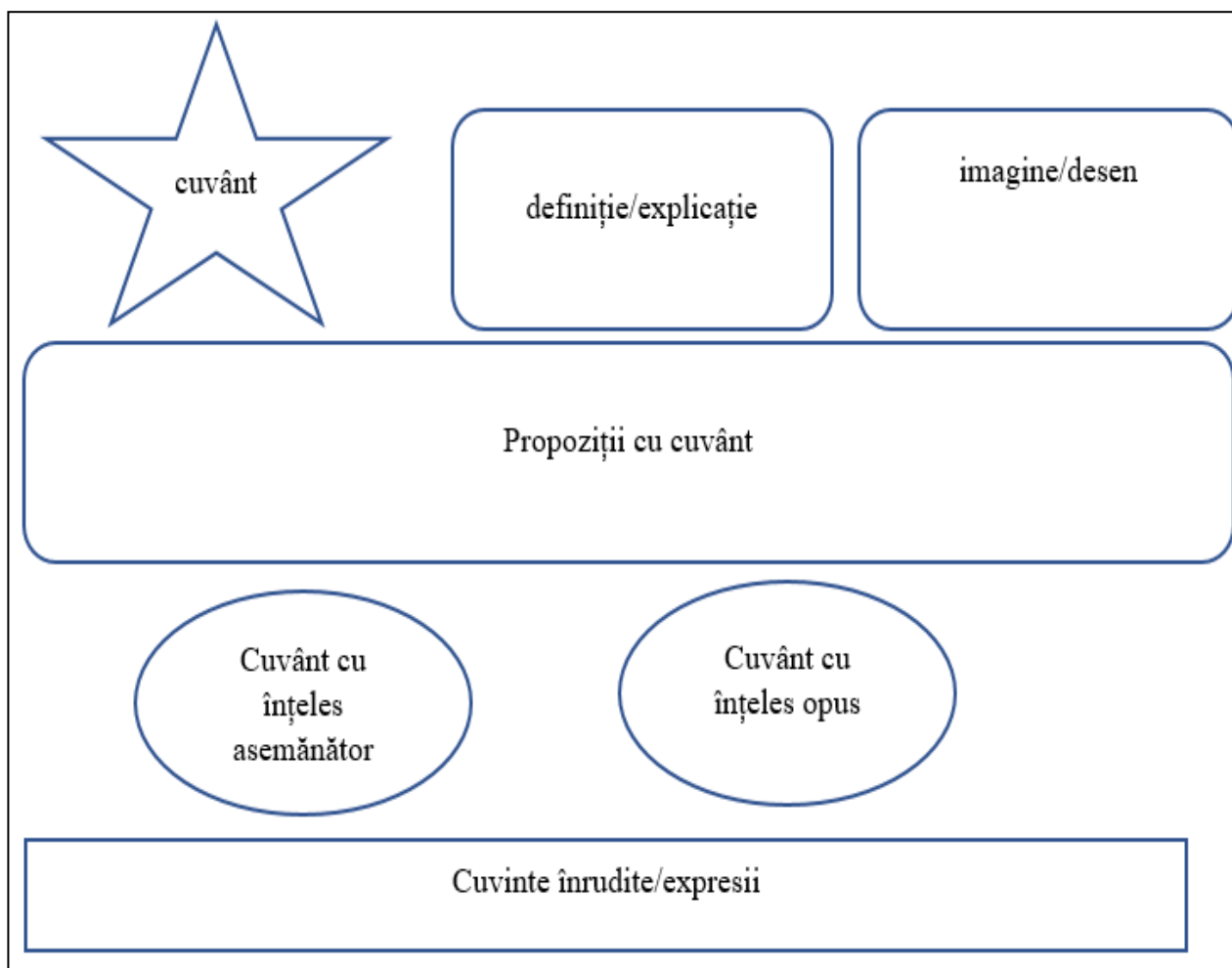


Fig. 7. Model de dicționar personal

Trebuie să accentuăm faptul că notarea cuvintelor în vocabular fără utilizarea acestora în propoziții, devine o activitate formală, fără nicio eficiență în dezvoltarea vocabularului.

- *Deducerea sensului din context*

Se întâmplă foarte des ca elevii, citind un text la prima vedere, întâlnesc cuvinte necunoscute. Dacă textul este urmat de niște sarcini de rezolvat, iar înțelegerea lui este împiedicată de aceste cuvinte necunoscute, elevii sensibili au tendința de a se bloca, de a renunța și a nu continua citirea sau rezolvarea sarcinilor.

Elevii trebuie învățați cum să folosească indicii în text pentru ghicirea sensului din context. Ei trebuie să înțeleagă și faptul că pentru înțelegerea globală a textului nu trebuie, neapărat să cunoască sensul exact al cuvântului. Iată un dialog posibil între profesor și elevi, pentru demonstrarea acestei idei. (Linse, 2005):

Profesor: *Astăzi vom citi câteva propoziții. Sunt câteva cuvinte necunoscute. Vom încerca să ne dăm seama de sensul acestor cuvinte folosind indicii care se află în enunțuri.*

Propoziția: *Bunica a găsit pe masă cireșe, smochine, mere și pere.*

Profesor: *Știe cineva, ce înseamnă cuvântul "smochine"?*

Elev: *Este un fruct.*

Profesor: *Exact. De unde știi?*

Elev: *Toate celelalte din enumerație sunt fructe, așa că era logic ca și smochinele să fie.*

Profesor: *Excelent. Ai folosit indicii de context sau cuvintele din enunț pentru a-ți da seama că smochinele sunt fructe.*

- *Căutarea unui cuvânt similar (în mod fonetic) printre cuvintele cunoscute*

Elevii pot fi încurajați să găsească cuvinte similare ca sonoritate la acele cuvinte care sunt greu de reținut.

- *Legarea cu vocabularul învățat*

Dacă un cuvânt este însușit, cuvintele aparținând aceleași familii lexicale se învață mai repede. De exemplu a învăța: învățător, învățătură; floare: florărie, a înflori. La fel de utilă este și "personalizarea" vocabularului. Elevii rețin mai ușor cuvintele care se leagă de viața lor personală, de interesele, preferințele lor. De exemplu: Profesorul poate pune întrebări de genul *Care este animalul/fructul tău preferat, mâncarea ta preferată? Care este ocupația părinților tăi?*

Aceste strategii sunt considerate utile dacă sunt folosite în mod conștient, fac învățarea mai ușoară, mai rapidă, mai plăcută și mai eficientă, sunt puse în aplicare în funcție de context și de obiective și pot fi îmbinate (sunt strategii care funcționează împreună).

2. Strategii de reamintire și activizare permanentă a vocabularului învățat urmăresc:

- revizuirea la intervale frecvente a vocabularului însușit;
- repetarea și menținerea elementelor lexicale însușite în vocabularul activ al elevului.

2.a Metoda gândirii asociative

Gândirea asociativă este un tip special de gândire. Este cunoscut faptul, că creierul uman are două emisfere. Ambele îndeplinesc diferite sarcini. Cea stângă gândește în cuvinte, cea dreaptă gândește în imagini. Gândirea asociativă conectează activitățile lor în ceva unificat. Și acest lucru are ca rezultat o calitate complet nouă, care este și foarte utilă pentru dezvoltare.

Copiii mici, de regulă, se joacă perfect cu cuvintele, creează conexiuni non-triviale între ei, ceea ce îi ajută să învețe noi cunoștințe. Pentru a consolida informații noi în memorie, trebuie să fie corelate cu obiecte deja familiare. Memoria umană funcționează astfel încât conceptele înrudite sunt mult mai ușor de reținut. Deci noile cunoștințe sunt legate de cele de bază, care sunt deja ferm înrădăcinate în creierul uman. Așa funcționează memoria asociativă.

Este o metodă practică cu eficiență în învățarea și activizarea vocabularului. Elevul reține ușor cuvintele noi, dacă le asociază cu cuvinte familiare prin anumite criterii. Asociațiile activează procesele de amintire și reproducere, astfel contribuie la extinderea și consolidarea vocabularului elevilor.

Iată câteva exerciții în care se aplică metoda gândirii asociative:

- *Lanțul de asociații:*

Luăm orice cuvânt și notăm o serie (un lanț) de asociații pentru asta. De ex. școală: profesor, elev, rechizite, creion, caiet etc.

- *Umplerea golului:*

Luăm două cuvinte care au ceva în comun unul cu celălalt și umplem golul dintre ele cu cuvinte asociative. De exemplu: creion - diplomă. Cuvintele intermediare pot fi: creion-clasa-studii-diplomă.

- *Asociații potrivite.*

Se alege două cuvinte și se încercă numirea de asociații care sunt potrivite pentru fiecare dintre aceste cuvinte în același timp. De exemplu roșu/roșie, rotund/rotundă: minge, măr, cireașă, cerc, etc.

- *Asociații bazate pe cuvinte-stimul.* (preluat de la Crăciun, 2010, p. 164).

Se alege un cuvânt (de profesor, ulterior de elevi). Elevii trebuie să adune cuvinte obținute prin:

- asociere fonetică (cuvinte care încep/se termină cu același sunet sau aceeași silabă), de exemplu: copac, carte, cană sau masă, casă, plasă, etc.
- asociere semantică (cuvinte care se înrutesc din punct de vedere al conținutului), de exemplu: iarnă – zăpadă, fular, mănuși, gheață, fulg, sanie, etc.
- asociere circumstanțială (cuvinte care desemnează obiecte aflate în aceeași zonă cu obiectul denumit prin cuvântul-stimul), de exemplu: curte, casă, acoperiș, copac, flori, etc.

• **Ciorchinele:**

Este o metodă eficientă pentru activizarea vocabularului care presupune gândire asociativă. Se poate aplica la începutul orei, pentru introducerea unei teme sau ca parte a unei activități premergătoare citirii unui text nou. Se scrie un cuvânt sau temă care urmează a fi cercetat în mijlocul tablei. Se notează toate ideile care vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial. (figura 11)

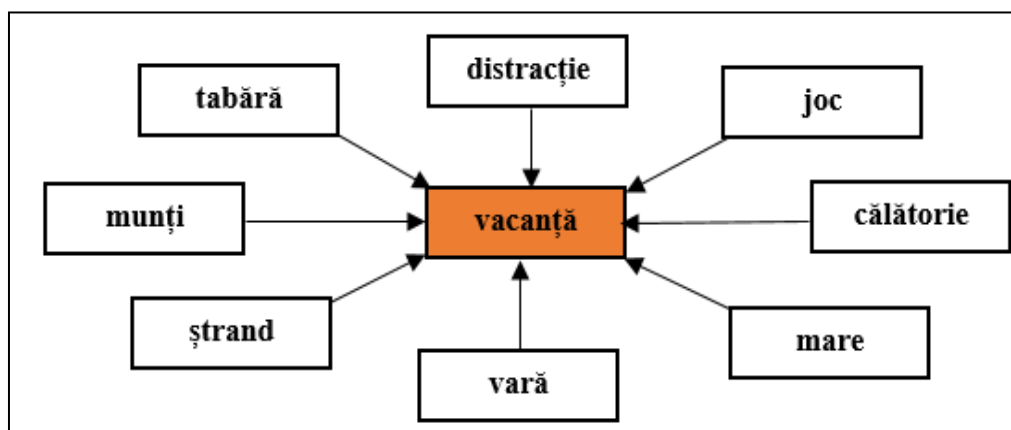


Fig. 8. Ciorchinele (exemplu)

2.b Metoda cubului

Metoda cubului este una dintre metodele de învățare prin cooperare care poate fi adaptată și utilizată și la clasele primare. Metoda este folosită în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei teme din mai multe perspective. Inițial, pe cele 6 fețe ale cubului sunt scrise următoarele cuvinte: *descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează*.

Adaptat la obiectivele învățării limbii române la clasele primare, cele 6 fețe ale cubului pot înfățișa:

- *câte o categorie*: animal, plantă, ocupații, culori, îmbrăcăminte, rechizite sau orice, care se dorește să fie reactualizat. Copilul va arunca cubul pe o suprafață plană (pe jos sau pe masă), iar fața de deasupra care va ieși va reprezenta categoria, la care el trebuie să spună un exemplu. Copilul care a spus un cuvânt potrivit va da cubul și dreptul la aruncarea următoare celui coleg care alcătuiește un enunț cu cuvântul spus de el. De exemplu: animal – cal. Calul trage căruța.

- *câte o literă învățată* (pentru elevii aflați în perioada alfabetizării), cu care trebuie să adune cuvinte. Copilul care a spus un cuvânt cu litera aflată pe fața de deasupra va da cubul și dreptul la aruncarea următoare celui coleg care alcătuiește un enunț cu cuvântul spus de el. De exemplu: litera j – jucărie. Ana are multe jucării.
- *câte o imagine despre care se pot aduna cuvinte, se pot formula enunțuri* (Figura 12);

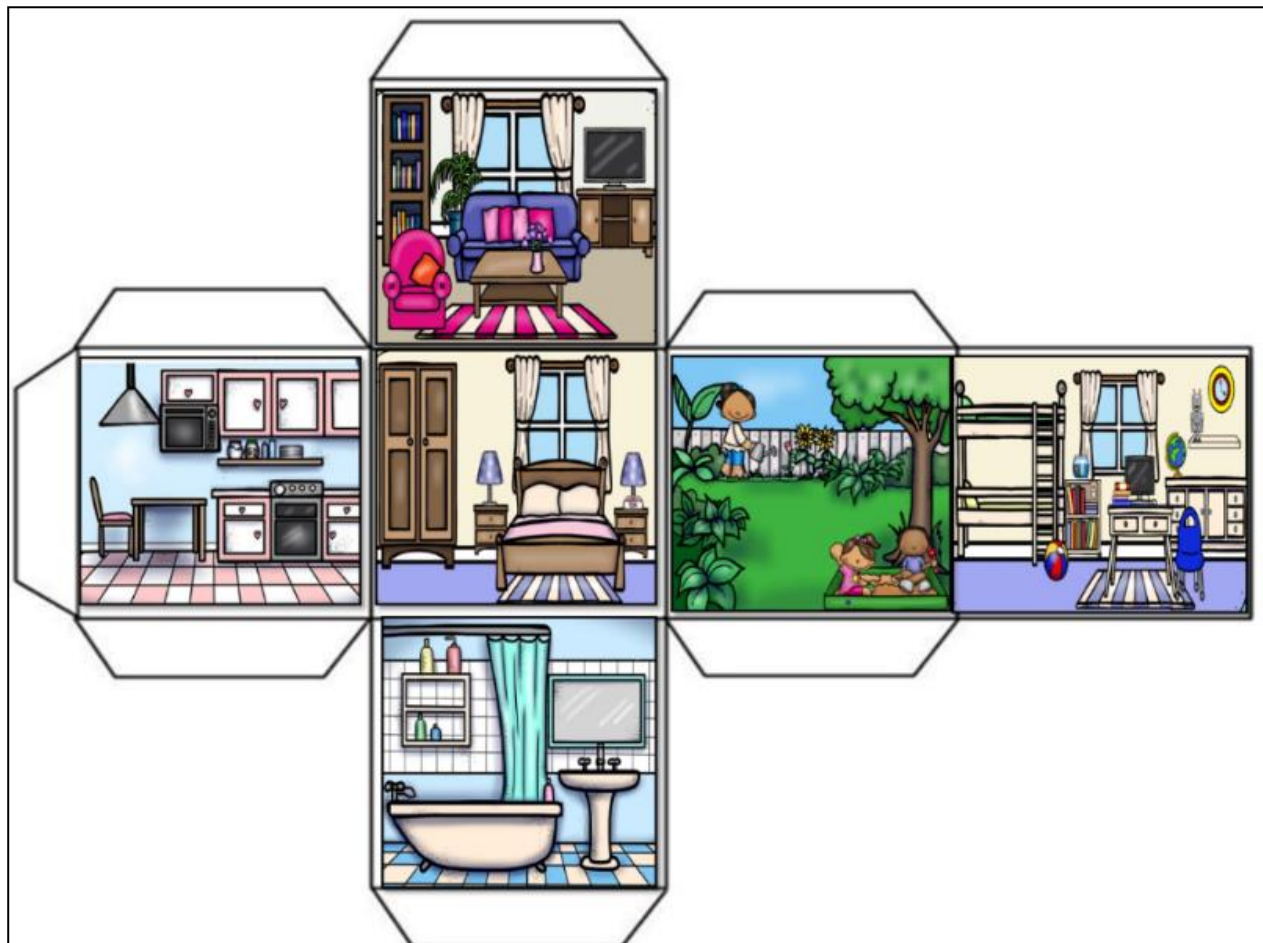


Fig. 9. Cub cu imagini

- *câte o întrebare: Ce? Cine? Ce fel de? Când? Unde? Cum?* Copilul va formula o întrebare în legătura cu vocabularul însușit/tema abordată.

2.c Jocurile lexicale

Jocul lexical constituie o metodă eficientă în repetarea și reactualizarea elementelor lexicale. Jocul este considerat o activitate interesantă la toate vârstele, care creează o atmosferă de entuziasm și bucurie, înlăturând plictiseala. Are un efect benefic și asupra învățării.

Prin jocurile lexicale se creează oportunități pentru repetarea variată a vocabularului, de activizare a celor dobândite într-o formă agreeată de elevi.

Iată câteva jocuri lexicale:

- *Spune într-un singur cuvânt.*

Profesorul numește un număr de cuvinte și cere să numească obiectele cu un cuvânt generalizator (o caracteristică comună a unui obiect). De exemplu:

- Lup, cal, maimuță – animale;
- Canapea, fotoliu, pat, scaun – mobilă;
- Măr, caisă, căpșună – fruct.

- *Describe obiectul*

Scopul jocului este de a îmbogăți vocabularul cu adjective. Profesorul alege un obiect, cum ar fi un măr, și în timpul jocului pune întrebări.

- Ce culoare are mărul? – (roșu/galben/verde)
- Cum este mărul? – (mare/mic; gustoasă/acru/dulce; rotund)
- Când se coc merele? (vara/toamna)
- Vă plac merele? De ce? – (deoarece sunt gustoase/sănătoase)

- *Prinde și aruncă* – numește culorile (jocul cu mingea)

Scopul jocului este consolidarea denumirii culorilor. Aruncând mingea, profesorul numește culoarea, iar elevul, întorcând mingea, spune cuvântul cu care se asociază culoarea. Deci, elevul numește cuvântul potrivit și deja studiat care se asociază cu culoarea dată.

De exemplu: roșu – mac, steag, sânge, roșii, măr etc.; verde - frunză, iarbă, copac, etc.

- *Lanțul cuvintelor:* Profesorul aruncă o minge și spune un cuvânt. Elevul care prinde mingea trebuie să spună un alt cuvânt, care începe cu ultimul sunet al cuvântului spus de profesor, și aruncă mingea la un coleg. Jocul continuă până când un copil greșește sau nu găsește un cuvânt potrivit, astfel se rupe lanțul cuvintelor.
- *Cuvântul important:* Literele unui cuvânt se scriu una sub alta, după care elevii vor spune câte un cuvânt nou care începe cu acestea. De exemplu: creion – carte, radieră, elev, iarbă, om, nea.

3. Strategii de utilizare a vocabularului dobândit are ca scop:

- utilizarea cuvântului nou în cât mai multe moduri posibile;
- facilitarea receptării și producerii de texte orale și/sau scrise;

Specialiștii din domeniu afirmă că elevii trebuie să vadă un cuvânt de mai multe ori pentru a-l fixa ferm în memoria lor pe termen lung. Acest lucru nu înseamnă mai multe repetări sau exersări ale cuvântului, ci vizualizarea și utilizarea cuvântului în contexte diferite și multiple.

Strategiile pe care le-am selectat în această secvență oferă posibilitate elevilor la utilizarea celor învățate în contextul unor jocuri, apelând și la creativitate.

3.a Metoda RAI

Metoda R. A. I. are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele cuvintelor *Răspunde – Aruncă – Interoghează*. Profesorul, împreună cu elevii săi, investighează cele însușite în urma predării-învățării, printr-un joc de aruncare a unui obiect mic și ușor (minge) de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident interogatorul trebuie să cunoască și răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu cunoaște răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea, și, deci, de a mai pune o întrebare. În cazul în care, cel care interoghează este descoperit că nu cunoaște răspunsul la propria întrebare, este scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea.

Metoda R.A.I. poate fi folosită:

- la începutul activității, când se verifică vocabularul însușit anterior, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesor, a eventualelor lacune în cunoștințele elevilor;
- pe parcursul ei, pentru verificarea înțelegerii conținutului unui text citit;
- la sfârșitul lecției pentru fixarea sau verificarea celor însușite.

3.b Jocul de rol

Derivat din domeniul psihodramei, jocul de rol este o metodă eficientă pentru dezvoltarea competențelor lingvistice. Metoda se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, oferindu-le participanților un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de jucat. Avantajul jocului de rol este acela că elevii vor învăța cum să acționeze în anumite situații de viață. Punând elevii să relaționeze între ei, jocul de rol le dezvoltă deprinderile de inițiativă, comunicare, rezolvare de probleme, cunoaștere de sine și de cooperare în echipă.

În ceea ce privește dezvoltarea deprinderilor de utilizare a vocabularului, jocul de rol îi poate ajuta pe elevi să devină mai interesați și implicați în actualizarea celor însușite, prin simularea unor situații de viață în care pot valorifica competențele lexicale.

Jocurile de rol sunt frecvent întâlnite în manualele școlare de limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale. Prezentăm mai jos câteva exemple din manualele de Comunicare în limba română pentru clasa I.



Fig. 10. După vacanță din nou la școală²⁷



Fig. 11. Cum pot ajunge...?²⁸

ospătar:	Bună seara! Bine ați venit! Cu ce vă pot servi?
mama:	Eu servesc macaroane cu brânză.
tata:	Bună seara! Eu aș dori o porție de spaghete.
Mihai:	Eu doresc o pizza mare!
Ana:	Iar eu aș mânca orez cu lapte.
ospătar:	Desert doriți?
mama:	Mulțumesc, eu nu iau desert.
tata:	Da. Vă rog să-mi aduceți o porție de clătite cu gem.
Mihai:	Eu doresc o prăjitură.
Ana:	Eu prefer o înghețată.
mama:	Iar de băut aduceți-ne, vă rog, apă minerală și suc de portocale.
ospătar:	Desigur. Altceva mai doriți?
tata:	Atât deocamdată. Vă mulțumim!

Fig. 12. Familia la restaurant²⁹

²⁷ Gabriela Bărbulescu, Daniela Beșliu, Ioana-Petronela Ceccarelli, Nicoleta Stănică: Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană, manual pentru clasa I, pag.76

²⁸ Balázsy Ella, Antal Irma: Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa I, anexe, pag.14

²⁹ Tankó Veronika Zita, Zahu Valéria: Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa I, anexe, pag.117

1.a)   Privește imaginile și ascultă dialogul dintre Dana și Irina!



b)  Exersați dialogul!

- Alo, Dana! Sunt Irina!
- Servus, Irina!
- Ce faci?
- Fac ordine în camera mea.
- Tu ce faci?
- Eu mă joc.

Fig. 13. Ce fac eu acasă?³⁰

3.c Lapbook – un portofoliu pliabil

Este un instrument de învățare și aplicare a vocabularului concentrându-se în jurul unei teme, abordată în mod interdisciplinar. Cu toate că arată ca o carte de dimensiunile unui dosar, are multe imagini, elemente interactive și este plin de culoare. Este un fel de portofoliu făcut din coli de hârtie, în care sunt prezentate materiale lingvistice variate, ca texte scurte, ghicitori, curiozități, benzi desenate, povești grafice, prezentate în diverse tipuri de minicărți, buzunare, ferestre, cărți de acordeon, cutii cadou etc. De asemenea, lapbook-ul include neapărat și diverse sarcini creative.

Lapbook-ul poate fi confecționat de profesor, pentru a folosi la activitățile de grup, dar poate fi confecționat și de copii, ca parte a unui proiect tematic.

Ca o metodă de lucru interactivă, lapbook-ul îi ajută pe elevi să sintetizeze ceea ce au studiat la o anumită temă sub forma unor materiale adunate, lipite și creativ afișate. Copiii au libertatea de a-și alege singuri modalitatea de expunere a informațiilor, manifestându-și creativitatea în diverse moduri.

Acest „portofoliu pliabil” se deosebește de portofoliul clasic tip carte prin faptul că este mult mai interesant, datorită activităților diverse din momentul realizării (decupat, colorat, lipit) și a prezentării creative a conținutului.



Fig. 14. Lapbook³¹

³⁰ Karp Ágnes, Makai Emese-Márta: Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa I, pag. 17

³¹ Sursa imaginii: www.pinterest.com

Prezentarea în acest subcapitol a strategiilor de predare, învățare a elementelor lexicale a urmărit etapele metodologice ale învățării vocabularului. Concluzionând acest proces de învățare se poate afirma că dezvoltarea vocabularului înseamnă învățarea unor cuvinte apelând la metode, tehnici și materiale variate și atractive, înseamnă și extinderea și aprofundarea celor însușite. Elevii au nevoie să întâlnească cuvintele în repetate rânduri, în contexte noi care îi ajută să își sporească cunoștințele despre lexic.

În selectarea strategiilor am avut intenția de a arăta care sunt acele strategii, metode care corespund atât abordării comunicativ-funcționale a învățării limbii române, cât și cerințelor lumii contemporane.

Elevii de azi trăiesc într-o lume a instrumentelor de infocomunicare, sunt obișnuiți să recepteze informații prin imagini. Învățarea trebuie să fie susținută de multe activități de mișcare, pentru că prin mișcare se dezvoltă cel mai bine creierul unui copil. Profesorul trebuie să răspundă pozitiv acestor provocări ale vieții contemporane și să fie dispus să își reînnoiască permanent cultura sa metodologică.

Multe lucruri depind de profesor: metodele, ideile și instrumentele de predare care înainte erau folosite doar în școlile alternative sunt acum disponibile. Copiii trebuie să fie implicați în procesul educațional: ei ar trebui să fie participanți activi și nu pasivi. Este nevoie de un alt tip de competență a profesorului. Profesorul nu trebuie să fie conducătorul procesului de învățare, ci mai degrabă catalizatorul lui.

Prin aceste considerente argumentăm prezentarea mai multor strategii inovatoare, moderne, fără să contestăm, însă, importanța și necesitatea utilizării metodelor tradiționale.

3.1.3. Aspecte ale formării și dezvoltării progresive a competenței lexicale în ciclul primar

Programele școlare ale disciplinei *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română* pentru școlile și clasele cu predare în limbile minorităților naționale impun dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă. Competența lexicală joacă un rol important în dezvoltarea acestor competențe, formarea și dezvoltarea ei nu trebuie separată de ele. Comunicarea eficientă (orală și/sau scrisă) este imposibilă fără un vocabular bine dezvoltat și fără capacitatea elevului de a-l utiliza în contexte variate.

Studiul vocabularului la ciclul primar, început în clasa pregătitoare, continuat până la finalul clasei a IV-a, asigură o *dezvoltare progresivă* a tuturor competențelor. În privința competenței lexicale această dezvoltare progresivă se realizează în două perioade, fiecare având specificul și obiectivele ei.

Este vorba de o *perioadă orală*, în care se urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare orală (clasa pregătitoare, clasa I și începutul clasei a II-a) și în care obiectivele dezvoltării competenței lexicale sunt ”îmbogățirea permanentă a vocabularului, activizarea fondului lexical cunoscut de copii și utilizarea acestuia în contexte variate, formarea exprimării coerente, adecvate la contextul de comunicare”.³²

În a doua *perioadă*, cea *scrisă*, odată cu însușirea citit-scrisului în centrul activităților de învățare se vor afla dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă, fără a neglija, însă, competențele de comunicare orală (clasele a II-a, a III-a, a IV-a). În această perioadă cerințele impuse de programă pentru dezvoltarea competenței lexicale sunt următoarele: ”folosirea limbii-țintă în enunțuri simple, pentru orice situație de comunicare din clasă, a descoperirii sensului unor cuvinte și a unor structuri lexicale în context, precum și oferirea de explicații în limba maternă pentru elementele lexicale al căror sens nu poate fi dedus din context.”³³

Aspecte ale formării și dezvoltării competenței lexicale în perioada orală

În primii ani de școală, în perioada inițială a învățării limbii române ca limbă nematernă, numită și perioada preabecedară, formarea competențelor de comunicare și cele lingvistice se formează și se dezvoltă, preponderent, în mod oral. În această perioadă, învățarea limbii române ca limbă nematernă este un proces asemănător cu procesul de învățare a limbii materne. Atunci când un copil își însușește limba sa maternă, prima dată i se dezvoltă capacitatea de receptare a mesajului oral, și începe să vorbească doar atunci când înțelege ceea ce spun persoanele din mediul său apropiat. Cei din jurul copilului îi dau instrucțiuni pe care acesta le înțelege și le execută, de exemplu: Vino aici! Lasă-l jos! Ia-o înapoi! Mănâncă-l!

Același proces firesc se desfășoară și atunci când copiii încep să învețe o altă limbă. Primul lucru care trebuie să fie dezvoltat este abilitatea *de a înțelege mesaje orale*, deoarece copiii folosesc această abilitate pentru *a observa cum funcționează limba străină* și apoi *repetă elementele lingvistice* pe care le-au înțeles, la fel cum un copil care își învață limba maternă își imită părinții, repetând ceea ce aude de la ei. Receptarea, apoi utilizarea prin repetare/imitare a elementelor lingvistice sunt primii pași în însușirea limbii, apoi se trece la activități care vizează formarea și îmbogățirea treptată și continuă a vocabularului elevilor.

În perioada orală (preabecedară) procesul de dezvoltare a competenței lexicale trebuie să se realizeze ținând cont de următoarele principii:

³² 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

³³ PROGRAMĂ ȘCOLARĂ pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a III-a și clasa a IV-a

a) *Formarea și îmbogățirea vocabularului elevilor este un proces **planificat și integrat** în procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare orală*

Ca orice altă activitate de învățare desfășurată la școală, formarea și dezvoltarea vocabularului se planifică și se realizează conform cerințelor programelor școlare. Elemente ale competenței lexicale sunt integrate în competențele specifice de receptare și exprimare de mesaje orale, și se realizează prin activitățile de învățare propuse de programa școlară sau create de cadrul didactic.

Tabelul de mai jos demonstrează această integrare a elementelor competenței lexicale în competențele de receptare, respectiv exprimare a mesajelor orale, însoțite de tipuri de activități care vizează dezvoltarea vocabularului.³⁴

Receptarea de mesaje orale

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
1.2. Recunoașterea unor acțiuni și a denumirilor unor obiecte din mediul apropiat în mesaje orale articulate clar și rar, însoțite de suport imagistic, auditiv sau tactil Activități de învățare - reacționare fizică (nonverbală), prin pantomimă, potrivit instrucțiunilor; - selectarea imaginii potrivite mesajului audiat; - identificarea unor imagini/obiecte dintr-o serie dată, potrivit mesajului audiat; - plasarea unor imagini/obiecte în ordine corectă, la locul indicat, pe baza instrucțiunilor; - desenarea, colorarea unor imagini, potrivit mesajului audiat.	1.2. Recunoașterea unor informații specifice dintr-un mesaj oral articulat clar și rar, însoțit de suport imagistic Activități de învățare - plasarea, identificarea, gruparea unor imagini/obiecte, pe baza instrucțiunilor/potrivit mesajului audiat; - desenarea, colorarea, completarea unor imagini, potrivit mesajului audiat.	1.2. Recunoașterea de informații specifice dintr-un mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal Activități de învățare - activități care demonstrează înțelegerea diferitelor mesaje emise: desenare, reacționare fizică, completare de text, alegerea răspunsului corect, pantomime.

Exprimarea de mesaje orale

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
2.3. Numirea și numărarea unor obiecte din universul apropiat Activități de învățare - răspuns la întrebarea: „Este aceasta/acesta...?” (profesorul indicând obiectul) - răspuns la întrebarea: „Ce este aceasta/acesta?” (profesorul indicând obiectul) - repetarea numerelor de la 1 la 10 - numărarea unor obiecte din clasă	2.3. Exprimarea de cantități prin intermediul numerelor Activități de învățare - jocuri de numărare cu obiecte, imagini - repetarea numerelor de la 1 la 10 și de la 10 la 20 - jocuri de sesizare a corespondenței dintre obiecte, imagini și numere	2.3. Utilizarea corectă a cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, acțiuni, cantitatea și ordinea obiectelor din mediul apropiat Activități de învățare - exerciții de denumire a ființelor, lucrurilor, acțiunilor, cantității și ordinii obiectelor - exersarea utilizării în enunțuri a structurilor lexicale care exprimă ora (Exemplu: Este ora nouă.) și ordinea (Exemplu: „Ionel este al treilea.”) - exerciții - joc de utilizare a cuvintelor

³⁴ 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

(creioane, caiete, jucării)		cu sens asemănător și a celor cu sens opus
-----------------------------	--	--

Un aspect important referitor la modul de abordare a curriculumului la clasa pregătitoare (și nu numai) este *predarea integrată* a conținuturilor. De obicei, în practica didactică acest tip de abordare interdisciplinară permite luarea în considerare a nevoilor de cunoaștere a realității lumii înconjurătoare de către copiii mici. În practica școlară predarea integrată se concretizează în renunțarea predării conținuturilor unor singure discipline pe parcursul unei lecții, accentul punându-se pe abordarea temelor de interes din perspectiva mai multor domenii (discipline de studiu).

În acest sistem de tip integrat disciplina de limba română ca limbă nematernă nu se integrează în mod firesc, din cauza faptului că în școlile și clasele cu predare în limbile minorităților naționale toate disciplinele se predau în limba maternă, în afara limbii române și a limbii străine. Însușirea eficientă a limbii române conform modelului comunicativ-funcțional (impus de programa școlară) nu agreează schimbarea codurilor lingvistice (adică alternarea utilizării limbii materne cu limba română) pe parcursul activităților de învățare. Din acest motiv propunem ca la orele de limba română la clasele cu predare în limbile minorităților naționale să se urmărească dezvoltarea integrată a competențelor de receptare și de producere a mesajelor orale, utilizând elemente de conținut specifice vârstei și nivelului de cunoaștere și de utilizare a limbii, prin crearea de situații de comunicare adecvate.

b) Activitățile de învățare propuse pentru formarea și dezvoltarea competenței lexicale sunt adaptate la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor de 6-8 ani.

Din punctul de vedere al capacității de învățare, *caracteristicile* cele mai relevante ale *acestei vârste* (din perspectiva însușirii vocabularului) sunt: gândirea concretă, învățarea prin manipulare și mișcare, precum și concentrarea într-un timp relativ scurt. Copiii de vârstă școlară mică au dificultăți în înțelegerea conceptelor abstracte, de aceea vocabular predat trebuie să fie foarte concret, să aibă legătură cu obiectele, pe care le pot manipula sau vedea, care pot fi asociate cu mișcări sau care sunt elemente ale mediului lor apropiat.

În ceea ce privește volumul vocabularului predat într-o lecție, literatura de specialitate a predării limbilor nematerne sugerează o medie de 8-12 elemente, cifra inferioară fiind mai potrivită pentru elevii începători, iar cea superioară pentru elevii mai avansați.



Fig. 15. Elemente lexicale propuse pentru clasa pregătitoare la tema *Jucării*³⁵

³⁵ Karp Ágnes, Makai Emese-Márta: *Ne jucăm, învățăm, comunicăm*, clasa pregătitoare, minorități naționale – carte pentru activitățile de dezvoltare a comunicării orale în limba română

În vederea unei învățări eficiente, cadrul didactic trebuie să folosească cât mai multe obiecte reale, imagini și desene în predarea, fixarea și activizarea vocabularului.

În ceea ce privește *particularitățile individuale*, elevii pot arăta mari diferențe pe plan cognitiv (de exemplu aptitudini lingvistice diferite), pe plan comportamental (de exemplu copil retras, timid sau agitat) și atitudinal (de exemplu interesul și motivația pentru învățare).

La începutul școlarizării colectivul clasei de elevi este eterogen. Nivelul de cunoaștere a limbii române poate fi diferit: unii copii, proveniți din medii sociale bilingve, pot avea un vocabular destul de bogat, dar pot fi alți, proveniți din medii sociale monolingve, ale căror vocabular în limba română este foarte slab dezvoltat. Copiii, care nu sunt dezvoltați suficient din punct de vedere emoțional, pot avea probleme de adaptare la mediul școlar, iar cei care se integrează cu greu în colectivul clasei, pot avea tendința de a-și pune propria voință pe primul loc, având un comportament agresiv.

Pentru ameliorarea acestor diferențe, precum și pentru adaptarea volumului lexical la nivelul de cunoaștere al limbii române și la capacitățile de comunicare ale elevilor, cadrul didactic trebuie:

- să propună activități care solicită participare activă din partea elevilor (desenare, colorare, cântece asociate cu mișcări, jocuri didactice, etc.), pentru a menține atenția elevilor pentru perioade mai lungi în timpul lecției;
- să găsească materiale didactice adecvate diferitelor niveluri de cunoștințe ale elevilor;
- să utilizeze metode prin care reușește să implice toți elevii în lecții.

Pentru atingerea acestor obiective propunem strategii de învățare eficiente, ca *Învățarea cu ajutorul cartonașelor cu imagini* sau metoda *Răspunsului fizic total*. Amândouă metodele sunt detaliate în subcapitolul precedent.

c) În vederea formării și dezvoltării competenței lexicale, vocabularul însușit trebuie să fie permanent actualizat, repetat și utilizat frecvent.

Dezvoltarea vocabularului la elevii de vârstă școlară mică este un proces lent și de durată. Copiii au nevoie de o repetiție constantă, altfel tind să uite cuvintele pe care le-au învățat deja.

Pentru atingerea acestui obiect, fiecare lecție trebuie să înceapă cu repetare, reactualizare pentru a-i ajuta pe elevi să rețină elementele lexicale învățate. Repetarea unui cuvânt nu înseamnă pur și simplu rostirea lui în repetate rânduri, ci expunerea elevilor la diferite situații în care pot întâlni cuvântul învățat și pot utiliza în contexte cât mai variate.

De asemenea este necesară ca elementele lexicale nou învățate să fie integrate în fondul lexical dobândit. Pentru acest lucru este necesară organizarea conținuturilor în așa fel încât elementele noului vocabular să fie corelate cu cele însușite anterior.

Pentru exemplificarea acestei idei iată câteva fragmente din manualul de clasa I, având ca temă *Jucăriile*.³⁶

La primul exercițiu se reamintesc cuvintele legate de temă, însușite în clasa pregătitoare, prin conversație pe baza unei imagini, apoi se reactualizează printr-un cântec.

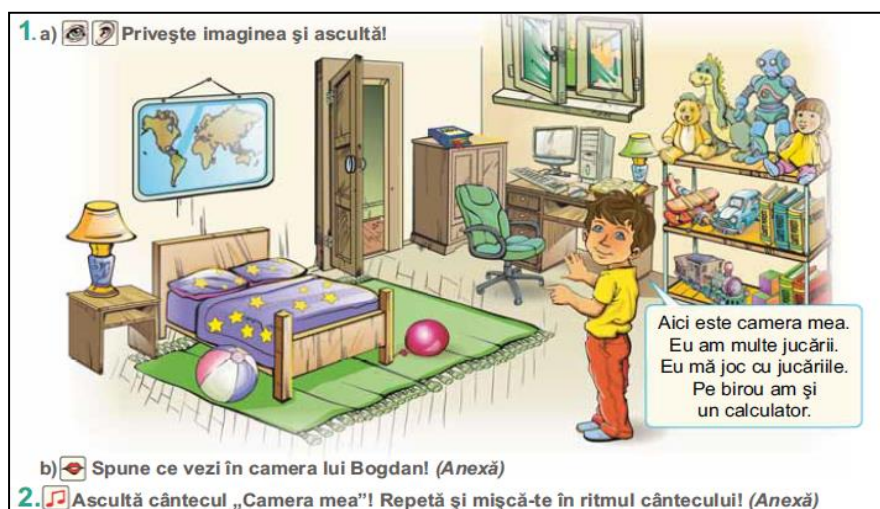


Fig. 16. Exerciții propuse pentru reactualizarea elementelor lexicale (fragment din manual)

La exercițiul următor se completează vocabularul cu elemente noi, de exemplu: robot, dinozaur, joc Lego, etc.

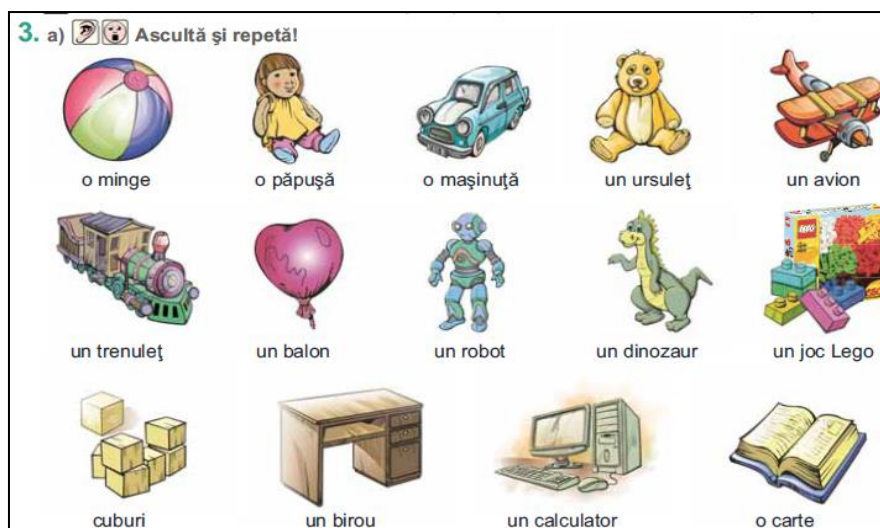


Fig. 17. Exerciții propuse pentru completarea elementelor lexicale învățate (fragment din manual)

Se utilizează cuvintele nou învățate în propoziții, utilizând/reactualizând verbele *a avea* și *a se juca*. (exercițiul 5) și se repetă cuvintele și propozițiile învățate cu ajutorul unui exercițiu de asociere (exercițiul 6).

³⁶ Karp Á. – Makai E.-M.: Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa I, pag.10, 11

5. Ascultă și repetă!



Dana are un dinozaur.
Ea se joacă cu dinozaurul.



Bogdan are un robot.
El se joacă cu robotul.



Copiii au un balon.
Ei se joacă cu balonul.

6. Ascultă enunțurile! Unește, cu diferite culori, copiii cu jucăriile potrivite!

Dana are un ursuleț. Irina se joacă cu păpușa. Bogdan are un calculator. Alin se joacă cu dinozaurul. Bogdan are un robot. Dana se joacă cu mingea. Alin și Irina au un joc Lego.











Fig. 18. Exerciții de utilizare a elementelor lexicale învățate (fragment din manual)

Se reactualizează prepozițiile învățate în clasa pregătitoare (exercițiul 7, punctul a), se exersează prin formulări de întrebări și răspunsuri (exercițiul 7, punctul b), apoi se fixează prin exercițiu de ascultare asociat cu mișcări (exercițiul 8).

7. a) Ascultă și repetă!



Tata pune calculatorul
pe birou.



Bogdan pune robotul
în dulap.



Mingea este
sub birou.



Mama pune dinozaurul
lângă jocul Lego.

b) Formulați întrebări și răspunsuri pe baza modelului! Model: Unde este ...?

8. a) Ascultă și execută comenzile! Model: Pune cartea pe/în/sub/lângă dulap!

b) Spune unde ai pus obiectele!

Fig. 19. Exerciții de reactualizare a prepozițiilor învățate (fragment din manual)

Tema jucăriilor sunt reactualizate sistematic la lecțiile următoare, la temele: *Activități în timpul liber, Programul zilei, Sărbătorile de iarnă*.

Pentru respectarea acestui principiu propunem diversificarea tipurilor de exerciții, care pot fi selectate și din culegerea aflată la subcapitolul 3.1.5.

d) *Însușirea și dezvoltarea vocabularului trebuie să fie o activitate **plăcută și motivantă** pentru elevi.*

Dezvoltarea vocabularului este un proces îndelungat, care necesită efort intelectual, perseverență și muncă sistematică din partea elevului. În vederea menținerii interesului pentru învățare, este nevoie ca activitățile să se desfășoare într-o atmosferă plăcută, sub forma unor jocuri și întreceri. De asemenea, copiii mici au nevoie de laude, de încurajări și sprijin constant. Ei trebuie să știe dacă performanțele lor sunt excelente, bune sau în curs de îmbunătățire, astfel încât să fie conștienți de propriile progrese.

Pentru asigurarea motivației și a implicării active a elevilor în propriile dezvoltări o metodă eficientă ar fi **metoda gamificării**. Provenit din cuvântul englez ”game” care înseamnă *joc*, gamificarea este una dintre cele mai recente tendințe în educație, prin care elevii și studenții dobândesc cunoștințe prin joc. Sunt implicate caracteristici ale jocurilor – cum ar fi stabilirea de obiective, reguli, elemente de distracție, feedback și recompense și se bazează pe regulile jocurilor de calculator, unde performanțele jucătorilor sunt evaluate rapid prin punctaje sau feedbackuri individualizate.

În timpul lecțiilor în care se învață elemente lexicale, gamificarea se poate integra într-un mod natural, prin transformarea unor lecții în situații autentice de joc, ca un joc de aventură, de exemplu. Elevii pot crea un personaj, pot participa la lecția-joc ca membri ai unei echipe. Ei câștigă puncte, pot avansa în joc prin adunarea punctelor pentru care trebuie să rezolve exerciții, primesc diplome și recompense pentru diversele lor acțiuni sau pentru ajutorul dat altor elevi. În joc, pot exista și consecințe atunci când greșesc.

Beneficiile gamificării sunt multiple:

- Atrage și menține atenția elevilor.
- Îi motivează pe elevi să atingă obiectivele propuse.
- Învățarea devine atractivă și distractivă.
- Menține interacțiunea profesor-elevi, dar și elev-elev.
- Îi face pe elevi să fie activi să se implice în procesul educativ.
- Îmbunătățește experiența generală de învățare.

Profesorul devine un conducător de joc care le insuflă entuziasmul său copiilor, motivându-i să progreseze.³⁷

Pentru respectarea acestui principiu propunem și consultarea culegerii de jocuri didactice din subcapitolul 3.1.6.

³⁷ Sursa: www.lernero.ro

Formarea și dezvoltarea vocabularului în perioada preabecedară trebuie să se realizeze prin respectarea acestor principii, care ghidează profesorul spre o abordare didactică eficientă și performantă.

Aspecte ale dezvoltării competenței lexicale în perioada scrisă

În timp ce în perioada preabecedară vocabularul sprijină dezvoltarea competențelor de comunicare orală (ascultare, vorbire), în perioada abecedară și postabecedară accentul se pune pe dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă, iar principalul obiectiv, din perspectiva competenței lexicale, devine facilitarea receptării și exprimării în scris.

În această perioadă procesul de formare și dezvoltare a competenței lexicale trebuie să se realizeze ținând cont de următoarele principii:

- a) *Formarea și îmbogățirea vocabularului elevilor este un proces **planificat și integrat** în procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare orală și scrisă*

În clasele a III-a și a IV-a, se continuă construirea achizițiilor a căror structurare a început în ciclul anterior (clasa pregătitoare, clasele I și a II-a). Competențele generale rămân aceleași, iar competențele specifice, în care se integrează și elemente ale competenței lexicale, vizează receptarea globală a unui mesaj oral, descoperirea sensului unor cuvinte și a unor structuri lexicale în context, stimularea exprimării orale și scrise.

Tabelul de mai jos demonstrează această integrare a elementelor competenței lexicale în competențele de receptare, respectiv exprimare a mesajelor orale și scrise, însoțite de tipuri de activități care vizează dezvoltarea vocabularului.³⁸

Receptarea de mesaje orale

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar	1.3. Decodarea sensului cuvintelor necunoscute din diferite mesaje orale
- exerciții de sesizare a cuvintelor/structurilor lexicale care împiedică înțelegerea mesajului audiat - exerciții de explicare a sensului cuvântului prin mijloace verbale, nonverbale și paraverbale, pornind de la contextul audiat - corelarea cuvântului cu imaginea potrivită/explicația corectă dintr-un set de definiții date/sinonime	- exerciții lexicale de înțelegere a sensului cuvintelor câmpului semantic vizat - intuirea sensului unui cuvânt dintr-o secvență audio/video (emisiuni pentru copii, desene animate) - exerciții de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context

Exprimarea de mesaje orale

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferii de informații, pe teme familiare	2.1. Alcătuirea unor mesaje orale corecte în schimbul de informații, pe teme cunoscute

³⁸ PROGRAMĂ ȘCOLARĂ pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa a III-a și clasa a IV-a

- exerciții de completare a unor enunțuri date cu cuvinte/sintagme potrivite - exerciții de transformare/completare a unor enunțuri după modele date - scurte relatări pe baza întrebărilor de sprijin - exerciții-joc de comparare a unor evenimente și personaje cunoscute sau din povești	- exerciții de utilizare în enunțuri proprii a cuvintelor și structurilor lexicale învățate - exerciții de completare a enunțurilor cu informații potrivite - exerciții de povestire orală a unor texte citite sau a unor mesaje audiate
---	--

Receptarea de mesaje scrise

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite	3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare
- lectura activă, cu creionul în mână - lucru în perechi cu scopul de a lămurii aspecte neînțelese - răspunsuri la întrebări de tipul: cine? ce? cum? de ce? - exersarea extragerii de informații explicit formulate din textul citit - exerciții de selectare de informații - folosirea unor organizatori grafici simpli	- lectura activă, cu creionul în mână - activități în perechi pentru clarificarea unor aspecte neînțelese din textul citit - exerciții de identificare a cuvintelor cheie din mesaje citite - exerciții de identificare a personajelor, a locului, a timpului acțiunii etc.

Redactarea de mesaje

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
- exerciții de redactare a enunțurilor pe baza unor ilustrații/ benzi desenate, sau pe baza unui text studiat, folosind cuvinte sau întrebări de sprijin (3-5 enunțuri) - alcătuirea de texte funcționale simple, pe baza unor cuvinte/structuri lexicale date	- exerciții de redactare a unor texte scurte, pe baza unui șir de ilustrații/benzi desenate, sau pe baza unui text studiat - alcătuirea de texte funcționale scurte, pe suport hârtie sau digital, folosind cuvinte/structuri lexicale date

La orele de limba română cadrul didactic va avea în vedere dezvoltarea echilibrată a celor patru competențe de comunicare și va încuraja folosirea, aproape exclusivă, a limbii române în comunicare.

*b) Competențele lexicale se formează atât prin strategii didactice de **predare** cât și prin strategii didactice de **învățare** a vocabularului.*

Strategia de bază a învățării unui cuvânt, precum și alte strategii care s-au dovedit a fi eficiente în predarea vocabularului au fost detaliate în subcapitolul 3.1.2

Prin strategii de învățare a vocabularului înțelegem acțiunile pe care le întreprind elevii pentru a înțelege și a reține vocabularul. Schmitt face o distincție utilă între strategiile de "descoperire", cum ar fi căutarea unui cuvânt nou într-un dicționar sau ghicitul acestuia din context, și strategiile

de "consolidare", cum ar fi învățarea pe de rost a unei liste de cuvinte sau testarea cunoștințelor de vocabular de către o altă persoană. (Cameron, 2005)

Cadrul didactic trebuie să le prezinte elevilor o serie de strategii de învățare a vocabularului (pentru exemple concrete vezi subcapitolul 3.1.2), din care ei să aleagă în funcție de stilul lor individual de învățare.

Elevii au stiluri de învățare unice. Cel vizual citește cu creionul în mână, folosește culori, subliniază cuvintele-cheie, folosește imaginile pentru înțelegerea informațiilor. Copilul auditiv citește și repetă cu voce tare, solicită explicații verbale în repetate rânduri. Copilul kinestezic se mișcă în timp ce învață, utilizează tehnici de memorare bazate pe mișcare. Din cauza acestor diferențe, poate că elevii nu adoptă strategiile de învățare oferite de profesor în mod automat. Propunem, însă, aplicarea următoarelor procedee de a ajuta copiii să învețe cuvinte:

- Profesorul demonstrează modul de utilizare a strategiilor și atrage atenția copiilor asupra aspectelor legate de ele. De exemplu, profesorul arată cum să găsească indicii despre sensul unui cuvânt nou într-o imagine sau în alte cuvinte din jurul cuvântului.
- Profesorul dezvoltă abilitățile necesare pentru a utiliza strategii de învățare. Utilizarea eficientă a dicționarului necesită, de exemplu, cunoașterea alfabetului și exersarea ordonării alfabetice.
- Sarcinile de învățare la clasă includ oportunități structurate pentru utilizarea strategiilor de învățare. De exemplu, atunci când citesc un text, profesorul poate să încurajeze prezicerea semnificațiilor cuvintelor noi.
- Utilizarea independentă a strategiilor se exersează la clasă. De exemplu, copiii sunt ajutați să pregătească liste de cuvinte pe care vor să le învețe dintr-o lecție, li se arată modalități de învățare din liste și ulterior sunt puși în perechi pentru a se testa reciproc.
- Elevii sunt ajutați să reflecteze asupra procesului de învățare prin evaluarea realizărilor lor. De exemplu, la sfârșitul unei lecții, sunt întrebați câte cuvinte noi au învățat și care sunt acelea despre care trebuie să învețe mai mult. Prin autoevaluarea sistematică, copiii ajung să înțeleagă mai bine ce și cum învață.

c) *În vederea dezvoltării competenței lexicale se va promova învățarea vocabularului în contexte diferite.*

Învățarea vocabularului are loc în contexte foarte diferite. Vocabularul poate fi învățat fie *întâmplător*, fie *intenționat*. (Barcroft, 2017). Învățarea întâmplătoare a vocabularului se referă la momentul în care cineva află sensul unor cuvinte și structuri din context, fără intenția de a face acest lucru, de exemplu în timpul conversației sau în timpul exercițiilor de citire. Învățarea

intenționată a vocabularului, pe de altă parte, se referă la situația în care cineva învață cuvinte și fraze lexicale în mod intenționat, de exemplu atunci când învață o listă de cuvinte pentru un test. În practica școlară învățarea vocabularului poate avea diferite grade de intenționalitate. Pentru învățarea întâmplătoare a cuvintelor poate fi eficientă lectura unor texte adaptate sau vizionarea unor filmulețe, desene animate în limba română.

Indiferent dacă vocabularul este învățat intenționat sau întâmplător, acesta poate fi însușit fie într-un mediu informal, natural, fie într-un mediu formal, educațional. Dacă cineva învață cuvinte și structuri noi în timp ce comunică cu prietenii sau cu o comunitate lingvistică mai mare în diferite moduri (de exemplu la cumpărături), atunci contextul învățării vocabularului este natural. Dacă cineva învață vocabular nou la școală sau ca parte a activității școlare (de exemplu temele pentru acasă), contextul învățării vocabularului este educațional.

La clasele a III-a și a IV-a **textele abordate la orele de limba română** oferă oportunități bogate pentru însușirea unui nou vocabular. Marele avantaj al învățării vocabularului cu ajutorul textelor este faptul că elementele lexicale sunt întâlnite în contexte lingvistice și de comunicare, ceea ce contribuie la înțelegerea sensului și la învățarea modului de utilizare ale acestora.

În activitățile de învățare/îmbogățire a vocabularului cu ajutorul textelor, pot fi aplicate diverse procedee.

- 1) Însușirea sensului cuvintelor se realizează *înainte de abordarea textului* printr-o povestire înainte de lectură, prin conversații/dialoguri legate de tema textului sau prin interpretarea unei ilustrații.

Cuvintele necunoscute vor fi integrate în mod natural în povestire/conversații sau în comentariul imaginilor, iar după lectură se va concentra asupra fixării cuvintelor și aplicării lor în exerciții variate.

O lecție de viață

1. a. Privește și spune ce vezi în vitrina magazinului!
- b. Spune cum trebuie îngrijite aceste animale!
2. a. Ascultă dialogul dintre fetele despre pisici! (Anexă)
- b. Spune ce ai aflat din dialogul fetelor!
- c. Tu ai sau îți dorești un animal de companie? Povestește despre el!



Fig. 20. Exemple de procedee pentru însușirea vocabularului înainte abordării textului *Băiețelul și cățelușul*.³⁹

³⁹ Karp Á. – Makai E.-M.: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară, manual pentru clasa a III-a, pag. 63



Fig. 21. Exemple de procedee pentru însușirea vocabularului înaintea abordării textului *La săniuș*.⁴⁰

2) Desemnarea cuvintelor necunoscute se face de către elevi în urma lecturii textului.

Elevii sunt rugați să indice cuvintele pe care nu le înțeleg. Dar și profesorul atrage atenția elevilor asupra cuvintelor pe care crede că elevii nu le cunosc. În legătură cu locul explicării cuvintelor necunoscute al unui text abordat în timpul lecției Crăciun (2010, p.168) afirmă că: ”O regulă este ca lectura unui text nou, realizat de către învățător sau de către elev/elevi, să nu fie întreruptă pentru a explica cuvinte. Dacă s-ar produce așa, ar însemna întreruperea fluxului lecturii, ar sustrage elevii din zona de lectură, aceștia ar pierde succesiunea logică și cronologică a secvențelor textului.”

Sunt mai mulți factori care influențează succesul însușirii unui cuvânt din text: numărul de apariții al cuvântului nou în text; existența unor ilustrații lângă text; utilitatea indicilor de semnificație a cuvântului din text; implicarea copiilor în activitate.

Explicarea și identificarea sensului cuvintelor însă nu înseamnă și învățarea acestora. În vederea consolidării lor cadrul didactic trebuie să apeleze la forme variate de aplicare a cuvintelor nou învățate. De exemplu:

- identificarea sinonimelor și a antonimelor dintr-un text. Se recomandă exerciții de acest tip numai cu sinonime și antonime cunoscute elevilor.
- stabilirea familiei de cuvinte, solicitându-se elevilor să descopere cuvintele care seamănă din punct de vedere fonetic cu un cuvânt dat și se apropie de ele din punct de vedere semantic;
- completarea unui text lacunar cu cuvinte și expresii adecvate;

⁴⁰Tankó Veronika Zita – Zahu Valeria.: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară, manual pentru clasa a III-a, pag.54

- alegerea dintr-o listă a cuvintelor care se potrivesc prezentării/descrierii unui obiect, fenomen, a unei persoane;
- dialoguri pe o situație imaginară din viața reală: la cumpărături, la bibliotecă, etc.
- jocuri lexicale;
- relatări ale elevilor despre întâmplări din viața personală;
- povestirea textelor literare învățate;

Este important de remarcat și faptul că textele literare și nonliterare trebuie să fie adaptate la nivelul de cunoaștere a limbii române. Textele trebuie să conțină formulări simple și cuvinte uzuale, se evită utilizarea nejustificată a sinonimelor, a prea multor cuvinte necunoscute.

Cioc ! Cioc ! Cioc !

după Emil Gârleanu

Într-o toamnă aurie ca acum, veverița a pornit să-și caute provizii pentru iarnă. A căutat prin toată pădurea și, într-o bună zi, a dat peste un pom ciudat. Avea roada rotundă, tare, dar cu miezul gustos. Dăduse peste alun.

I-au plăcut alunele și, ființă prevăzătoare, a cărat toată toamna, până și-a umplut toată scorbură. Se bucura că dăduse norocul peste dânsa. Făcea planuri să nu se miște toată iarna din căsuță.

Într-o bună dimineață, se zgârâie la picior într-o coajă de alună.

-De unde? Că ea nici nu se atinsese de merindele strânse. Cercetează: un sfert din alune - mâncate!

S-a mâniat veverița și s-a pus la pândă să prindă hoțul. S-a ghemuit în fundul scorburii.

- Ce era? Ciocănitoarea, cum e ea: sai ici, vără-te coala, a dat de scorbură, în scorbură alune, și...craț-craț-craț! S-a pus pe mâncat. Din ziua aceea venea în fiecare amiază să-și ia prânzul... A sosit și acum tot așa grăbită, dar de-abia intră în scorbură și veverița se și repezi asupra ei. Ciocănitoarea voi să o zbughească afară, dar veverița o prinse de coadă. Dă-i în sus, dă-i în jos, lăsă coada în laba veveriței și...pe-aici ți-i drumul!

Mai târziu, când i-a venit inima la loc și s-a văzut fără coadă, s-a întors la veveriță să se roage de dânsa. N-a mai intrat în scorbură. A bătut cu ciocul :

-Cioc! Cioc! Cioc!

Dar veverița își mutase culcușul.

De atunci, mereu ciocănește la fiecare copac, dar nici că dă de răspuns.

Fig. 22. Text cu multe cuvinte necunoscute copiilor care învață limba română ca limbă maternă



Cioc! Cioc! Cioc!

după  Emil Gârleanu



Într-o zi de toamnă, la marginea pădurii, veverița a găsit un pom ciudat, cu roadă rotundă, tare, dar cu miezul dulce și gustos. Pomul era un alun, care a avut o scorbură mare. Veverița s-a bucurat, fiindcă i-au plăcut alunele. Fiind prevăzătoare, ca să nu rămână fără hrană o iarnă întreagă, ea a umplut scorbură cu alune.

Într-o bună dimineață, a găsit în scorbură o coajă de alună. De unde poate fi? Atunci a observat că un sfert din alune au fost mâncate. Cum? Că ea nici nu s-a atins de ele. Cine a îndrăznit să fure de la ea?

Veverița s-a supărat foc și s-a pus la pândă să prindă hoțul. Nu a așteptat mult și a aflat cine a umblat la proviziile sale. Ce credeți, cine era? Ciocănitoarea, care cu pliscul ei lung a venit în fiecare zi să-și ia prânzul din scorbură alunului.

Veverița supărată s-a repezit la ea și a prins-o de coadă. S-au bătut o vreme, după care ciocănitoarea, ca să scape din labele veveriței, și-a lăsat coada să ca șopârta.

Mai târziu, ciocănitoarea s-a întors la veveriță să îi ceară iertare. Smerită, a bătut cu ciocul:

- Cioc! Cioc! Cioc!

Niciun răspuns. Veverița și-a mutat culcușul. Ciocănitoarea o caută și azi și ciocănește mereu în fiecare copac.

Fig. 23. Text adaptat la nivelul de cunoaștere a limbii al elevilor care învață limba română ca limbă nematernă.⁴¹

În acest subcapitol am analizat dezvoltarea progresivă a competenței lexicale, care se evidențiază în mai multe laturi ale procesului de dezvoltare:

1. Pe durata învățământului primar, progresia în dezvoltarea competențelor specifice are un impact asupra învățării vocabularului. Pe măsură ce copiii cresc, contextele ale învățării vocabularului se diversifică. Ei sunt mai capabili să gestioneze idei și cuvinte concrete, apoi abstracte, și să treacă de la concepte de nivel de bază la concepte mai specifice.
2. Cunoștințele despre anumite cuvinte pot fi văzute ca o progresie de la cunoașterea sensului, utilizării și formei acestora la o cunoaștere mai completă. (De exemplu: utilizarea mai variată a cuvântului).
3. Pe parcursul sarcinilor și lecțiilor, progresia în învățarea vocabularului trece de la receptarea și înțelegerea inițială a semnificației unui cuvânt la capacitatea de a-l folosi în mod corespunzător în contexte variate.
4. Reactualizarea și utilizarea permanentă a cuvintelor învățate anterior în contexte și activități variate este esențială pentru însușirea temeinică.

⁴¹ Tankó Veronika Zita – Zahu Valeria.: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară, manual pentru clasa a III-a

Vocabularul este fundamental pentru utilizarea limbii române în comunicare, deoarece acesta se învață prin participarea la comunicare și este esențial pentru a participa la comunicare. În activitatea didactică însușirea vocabularului nu trebuie să fie o secvență separată, ci o activitate continuă de exersare a comunicării. Astfel ”rezultatele vor fi mai bune și procesul de însușire (a vocabularului) va avea naturalețea actului concret de comunicare.” (Crăciun, 2010, p. 169.)

3.1.4. Lista recomandărilor metodologice

În loc de concluzii propunem o listă cu recomandările metodologice și a unor practici alternative, care trebuie evitate.

Așa da!	Așa nu!
În procesul de învățare a limbii române însușirea vocabularului se integrează în dezvoltarea competențelor de comunicare.	În procesul de învățare a limbii române însușirea vocabularului este o secvență bine delimitată, separată de dezvoltarea competențelor de comunicare
Învățarea cuvintelor se realizează în context și înseamnă însușirea formei (fonetică, grafică, gramaticală), a sensului (lexical și gramatical) și a contextelor în care apar.	Învățarea cuvintelor se realizează izolat și presupune însușirea sensului acestora.
Semantizarea cuvintelor se realizează prin procedee variate și se apelează la traducere numai când celelalte procedee au fost epuizate.	Semantizarea cuvintelor se realizează prin procedee variate, printre care cel mai frecvent utilizat este traducerea.
Numărul cuvintelor nou învățate trebuie să fie adaptat la vârsta, nivelul de cunoaștere a limbii și la capacitățile de comunicare ale elevilor.	Numărul cuvintelor nou învățate trebuie să fie adaptat la tema abordată.
În vederea dezvoltării competenței lexicale cadrul didactic trebuie să le facă cunoscut elevilor strategii de învățare variate a vocabularului, pentru încurajarea implicării lor în propriile dezvoltări.	În vederea dezvoltării competenței lexicale cadrul didactic trebuie să cunoască strategii de predare variate a vocabularului, aplicarea cărora sunt suficiente pentru dezvoltarea vocabularului elevilor.
Activizarea vocabularului însușit trebuie să fie constantă și presupune aplicarea acestuia în diferite contexte de comunicare.	Activizarea vocabularului însușit se realizează accidental, atunci când temele abordate oferă acest lucru.

3.1.5. Tipuri de exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței lexicale

Perioada preabecedară/orală

Studiul limbii române în școlile și clasele cu predare în limbile minorităților la clasa pregătitoare și clasa I se realizează oral. Citit-scrisului în limba română se învață abia în clasa a II-a, pentru a nu crea interferențe în ceea ce privește pronunția sunetelor și scrierea literelor din limba

maternă cu cele din limba română. Din această cauză clasa pregătitoare și clasa I, constituie etapa preabecedară a predării-învățării limbii române. Obiectivul principal al acestei perioade este formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare și receptare orală prin îmbogățirea permanentă a vocabularului.

Având în vedere caracterul oral al predării limbii române în această etapă, utilizarea mijloacelor vizuale și auditive în predarea vocabularului este deosebit de importantă. Acestea ajută la însușirea mai rapidă a sensului cuvintelor și la o învățare mai eficientă, elevii asociază mult mai ușor cuvintele cu obiectele pe care le văd în viața lor de zi cu zi. În consecință, toate exercițiile propuse pentru această perioadă se bazează pe imagini, ilustrații, desene, obiecte de uz cotidian, dialoguri și acte de vorbire simple, pe teme familiare.

Pornind de la particularitățile de vârstă ale elevilor, activitățile de învățare trebuie să fie cât mai creative, să se axeze, în mod special, pe metode active și interactive în care să predomine exercițiile ludice, deoarece elevii din ciclul primar învață foarte ușor o limbă străină prin joc, mișcare, acțiuni prin care ei vor învăța limba ascultând, văzând, imitând, sesizând, pipăind și exersând.

Profesorul trebuie să formuleze sarcini, care să nu depășească nivelul de cunoaștere al elevilor și să aibă în vedere următoarele principii:

- să fie concepute în contexte familiare;
- să fie formulate clar, nuanțat;
- să urmărească un scop bine definit;
- să aibă diferite grade de dificultate: de la cele mai simple la cele mai complexe;
- să aibă o durată optimă și continuitate în timp;
- să fie măsurabile din punctul de vedere al progresului;
- să fie permanent corectate și autocorectate;

Reamintim, că în programa școlară a disciplinei *Comunicare în limba română* sunt prevăzute și diferite tipuri de activități de învățare care vizează dezvoltarea competențelor specifice. Acestea însă sunt orientative, profesorul are libertatea de a crea alte tipuri de activități în funcție de nevoile și specificul clasei sale.

În continuare, recomandăm câteva tipuri de exerciții pentru perioada preabecedară, care vizează dezvoltarea, fixarea, activizarea și utilizarea vocabularului dobândit. Ordinea tipurilor de exerciții prezentate mai jos respectă etapele metodologice de achiziție ale elementelor lexicale. Astfel propunem:

- 1) exerciții pentru însușirea formei și sensului cuvintelor;

- 2) exerciții pentru repetarea/fixarea vocabularului;
- 3) exerciții de realizare a unor conexiuni cu vocabularul deja învățat;

1) Exerciții de numire, identificare pentru însușirea formei și sensului cuvintelor

Exerciții cu cartonașe cu imagini:

- Cartonașele se pot așeza într-o cutie sau săculeț. Elevii denumesc imaginile pe care le extrag.
- Se așază pe catedră/tablă cartonașele cu fața în jos. Elevii aleg un cartonaș și denumesc imaginea care apare pe ea.
- Profesorul poate oferi indicii despre obiectul care urmează a fi identificat. Pe baza informațiilor auzite, elevul arată imaginea corespunzătoare sau rostește cuvântul potrivit.

De exemplu: Poți colora cu el./Lipești cu el.

- Profesorul cere elevilor să așeze pe tablă cartonașele în ordinea rostirii cuvintelor. Dacă elevii au propriile lor jetoane tematice, sau profesorul pregătește câteva seturi de imagini pentru clasă, atunci activitățile menționate mai sus se pot realiza și în perechi sau pe grupe. Pentru a facilita denumirea obiectelor, profesorul adresează elevilor întrebări de sprijin, iar pe parcurs solicită elevilor, să răspundă la întrebări prin propoziții simple de tip: Aici este un ghiozdan./Aici este ghiozdanul.
- Pentru o fixare mai eficientă profesorul formulează enunțuri simple de tip adevărat/fals legate de imaginile sau obiectele prezentate. Elevii răspund prin : – Da/ Nu/Ba da.

De exemplu: Profesorul arată imaginea penarului, și spune: Aici este un ghiozdan.

Elevii:– Nu, nu este ghiozdan./ Nu, aici este un penar.

Notă: Toate aceste activități se pot realiza și prin folosirea obiectelor reale/concrete.

Iată câteva exemple

Privește și repetă!
(Profesorul arată și denumește pe rând imaginile, elevii repetă cuvintele.)



Ascultă și arată! (Profesorul numește obiectele de pe cartonașe, elevii arată imaginea corespunzătoare.)

Ce este aici? Privește și spune! (Profesorul arată pe rând, apoi în ordine aleatorie imaginile, elevii rostesc cuvintele potrivite.)

Spune un număr și denumește imaginea de pe cartonaș !
(Se numerează cartonașele pe verso. Profesorul sau un elev spune un număr. Se întoarce cartonașul cu numărul respectiv, iar un elev sau elevii denumesc imaginea descoperită.)



 **Privește cu atenție imaginile!**

  **Descoperă și denumește rechizitele care se ascund în spatele ghiozdanelor!**



Ex. Ce este aici?
-un penar/ Aici este un penar.

Același exercițiu creat pe platforma Wordwall:

  **Spune un număr și denumește imaginile din cutiuțe!**



 **Învârt roata norocului! Denumeste rechizitele școlare!**



2) Exerciții de reamintire și activizare a vocabularului învățat

În această etapă profesorul poate adresa elevilor întrebări cu o dificultate mai ridicată, să solicite răspunsuri în fraze, să ceară executarea unor comenzi, dovezi ale înțelegerii unor mesaje, dialoguri simple pe temele învățate. Pe lângă exersare, fixarea și activizarea vocabularului, profesorul are posibilitatea de a observa gradul de însușire a elementelor lexicale predate.

Exemple:



Răspunde la întrebări!

Ce pune școlarul în ghiozdanul galben? Ce pune școlărița în ghiozdanul roz?/Unde pune școlarul pensula? Unde pune școlărița penarul roz?



Școlarul pune pensula în ghiozdan.



Școlărița pune caietul în ghiozdan .



Școlărița pune penarul în ghiozdan .



Școlarul pune cartea în ghiozdan .



Execută comenzile primite și spune ce faci tu! (Pune penarul în ghiozdan! - Eu pun penarul în ghiozdan /Pune caietul în ghiozdan! - Eu pun caietul în ghiozdan./...)



Muncă în perechi: Ascultă și execută comenzile primite de la un coleg sau o colegă!

**Observație:*

În scopul aprofundării profesorul formulează întrebări cât mai variate, în funcție de nivelul clasei sau de cuvântul/expresia/enunțul care necesită mai multă exersare.

*Exersarea poate continua prin **exerciții de completare a enunțurilor** prin formularea altor cerințe:*

- **Spune mai departe!**

Profesorul începe enunțul iar un elev îl completează.

Ex. Școlarul pune pensula în.... (ghiozdan/ghiozdanul galben.) / În ghiozdanul roz școlărița pune un.....(penar/penar roz.)...

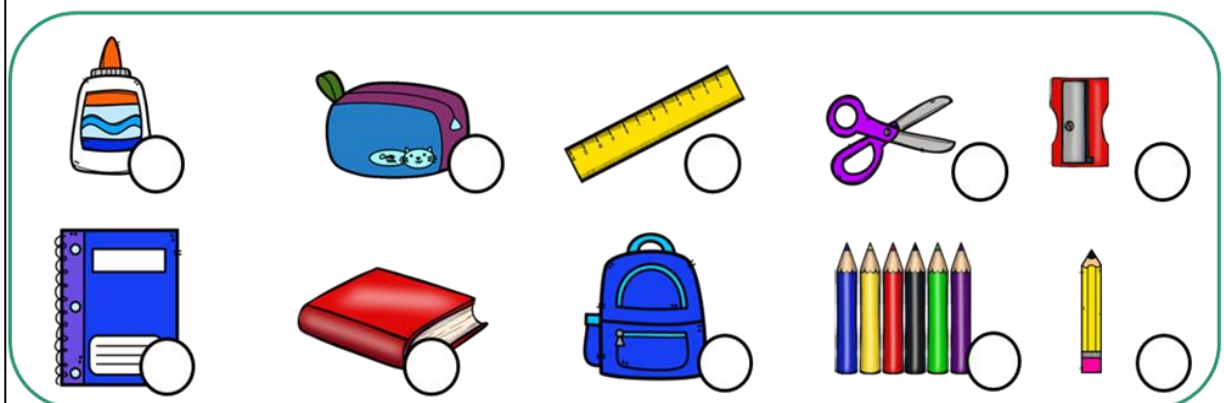
Exerciții de asociere:- imagine cu număr



Numerotează imaginile în ordinea auzită!

(Profesorul rostește pe rând un număr și cuvântul care îi aparține. Elevii scriu în cerculețe numerele care corespund imaginilor.)

1. lipici. 2. creioane colorate. 3. foarfecă 4. ghiozdan 5. liniar 6. penar 7. creion
8. ascuțitoare 9. carte 10. caiet

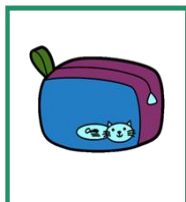
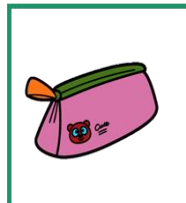


- imagine cu imagine



Ascultă enunțurile! Unește imaginile pe baza celor auzite.

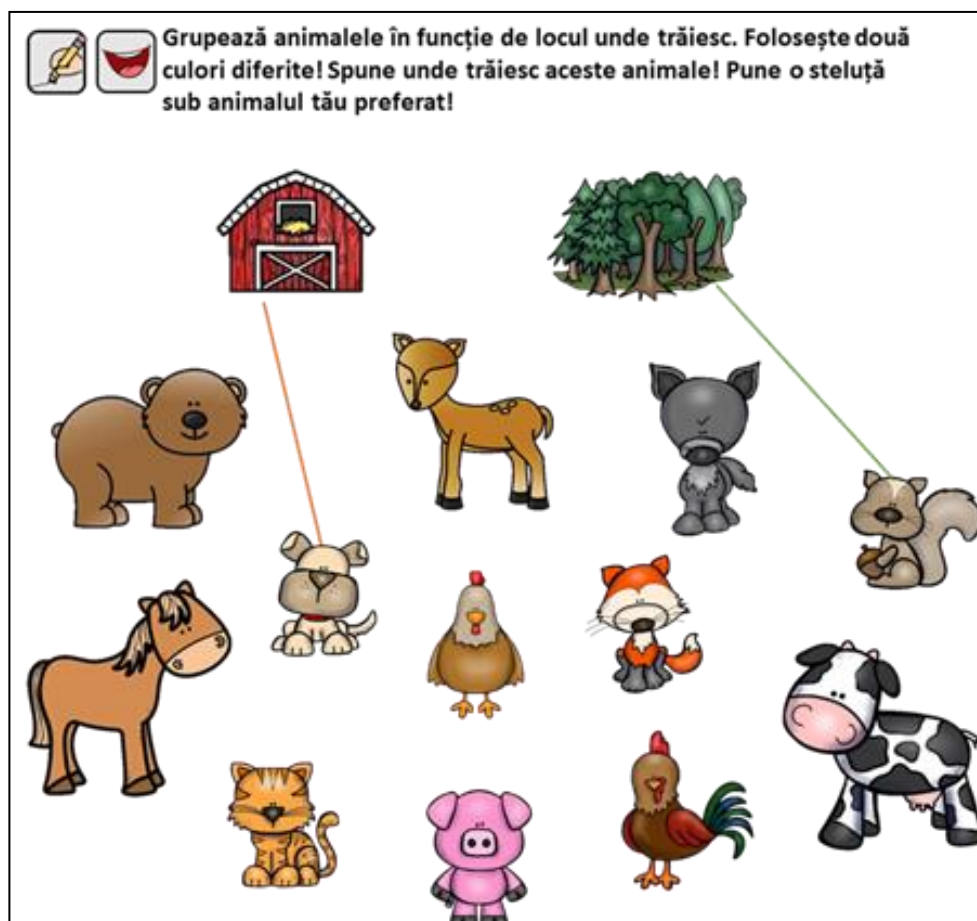
Lipiciul este în ghiozdanul galben. În penarul albastru sunt trei creioane colorate. Cărțile sunt în ghiozdanul albastru. În ghiozdanul galben sunt două caiete. În penarul roz sunt multe creioane colorate! Foarfeca este în penarul albastru.



Exerciții de recunoaștere, selectare



Exerciții de grupare, selectare



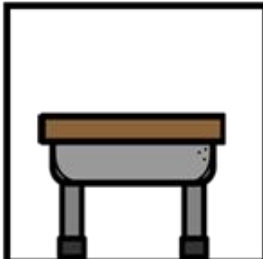
Prin schimbarea imaginii care indică locul unde trăiesc animalele, se pot exersa adverbele *aici/acolo, aproape/departe*.

Exerciții cu alegere duală

	Aici este un caiet.	☐		Pe caiet este o foarfecă.	☐
	Aici este un ghiozdan albastru.	☐		Penarul roz este pe un penar albastru.	☐
	Aici sunt multe cărți.	☐		Foarfece este în penar.	☐
	Aici sunt trei pensule.	☐		Lipiciul este lângă acuarelă.	☐

Exerciții cu alegere multiplă

  **Ascultă cuvintele și colorează căsuța cu varianta corectă! Spune ce numere ai colorat!**

			
1 scaun	1 bloc	1 sare	1 mănâncă
2 bancă	2 piață	2 limonadă	2 doarme
3 dulap	3 bancă	3 ceai	3 sare

 **Ce ai observat?**
Alege cuvântul potrivit și spune enunțul mai departe!

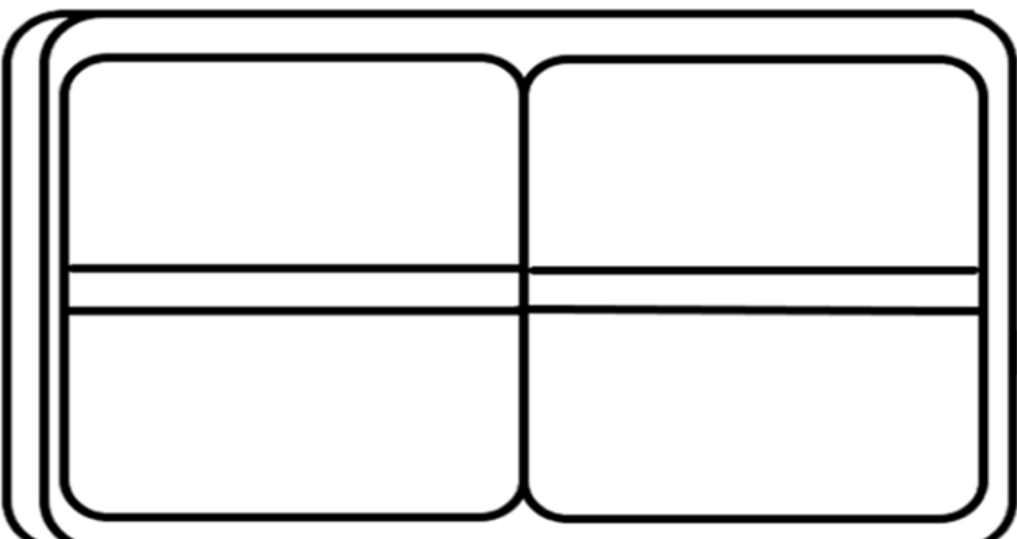
Profesorul formulează următoarele enunțuri, iar elevii îl continuă cu cuvântul potrivit! Pe friptură mama pune.... / Bunicul are bani la / Școlarul stă în..... / Cu coarda fetița.... / În supă mama pune.... / În curte fetița / Caietul este pe.... / Mama are bani la....)

Exerciții de completare prin desen




Ce are Mihai în penar? Ascultă și completează desenul!

Mihai are în penar două creioane, o radieră, un liniar galben și o ascuțitoare roșie. El mai are o foarfecă și trei creioane colorate. Unul: roșu, unul verde, unul negru și unul portocaliu.



3) Exerciții de realizare a unor conexiuni cu vocabularul deja învățat

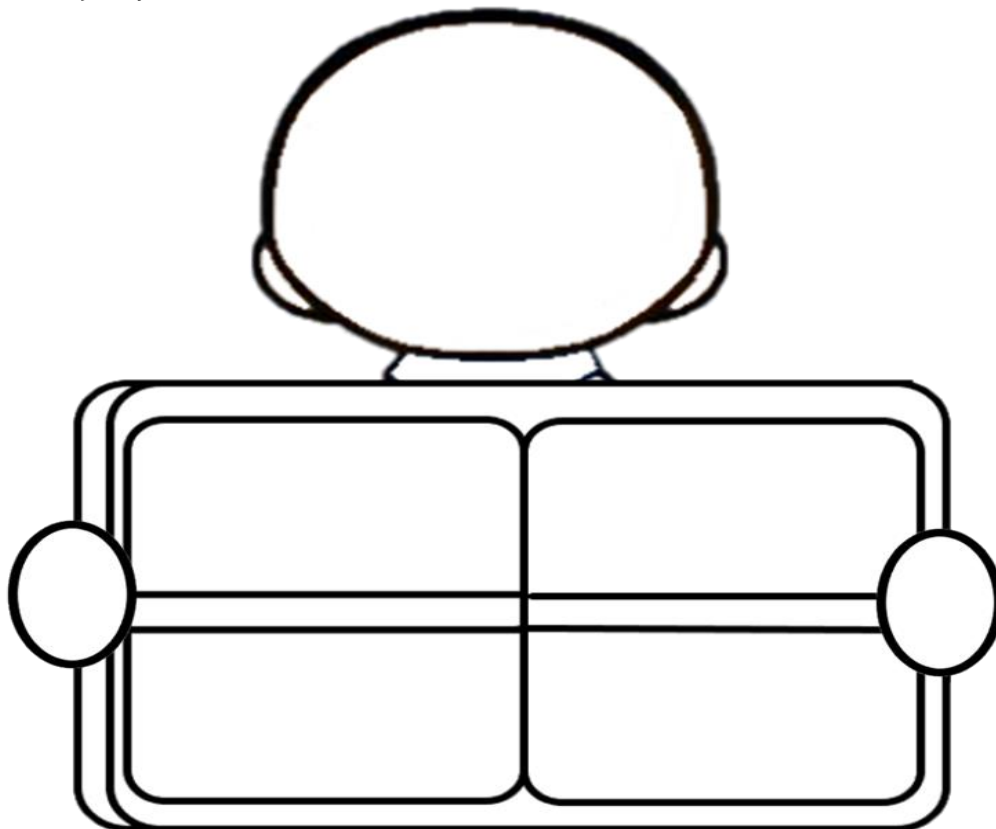
Exercițiile oferă posibilități elevilor, ca să-și folosească cuvintele însușite în contexte cât mai variate. În cadrul acestor activități, elevii au mai multă libertate să-și exprime propriile idei, să vorbească despre sine, să participe la dialoguri, să se implice în jocuri, să comunice cu încredere mai mare în limba română.





Cum este penarul tău? Desenează, apoi spune ce ai tu în penar! (După realizarea desenului, elevii își prezintă lucrările.

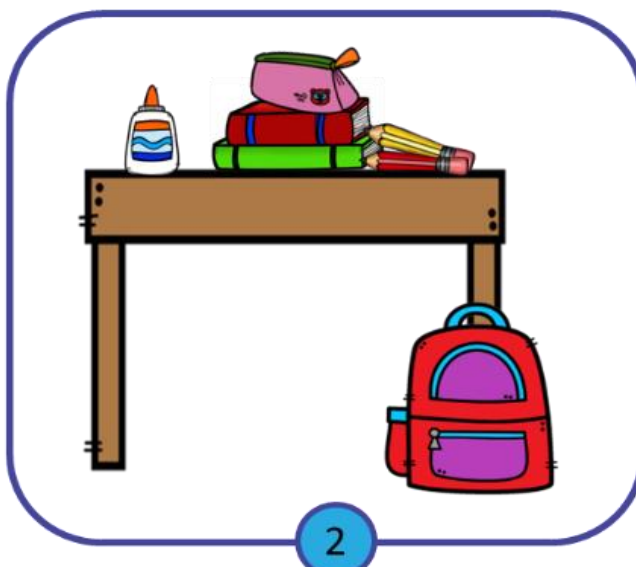
Profesorul solicită elevilor să formuleze enunțuri. Ex. Eu am în penar o...../În penarul meu este o....) Profesorul poate formula întrebări de sprijin dacă este nevoie. Se poate exersa și în perechi.



Descoperă diferențele dintre cele două imagini!



Spune și arată ce ai observat! Ce s-a schimbat în a doua imagine?



(Elevii pot formula enunțuri de tip: Aici este un ghiozdan galben, acolo este un ghiozdan roșu./Aici este lipici, acolo nu este lipici.) Profesorul poate formula întrebări de sprijin, de câte ori este nevoie.)

Tipuri de exerciții pentru perioada abecedară și postabecedară

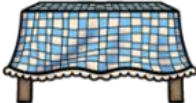
Propunem câteva exemple de exerciții care pe lângă exersarea vocabularului vizează și dezvoltări ale competențelor de comunicare în pondere variată.

Exerciții de identificare, numire:

- identificare prin scriere

Scrie cuvântul potrivit sub fiecare desen !



- identificare prin completarea unui rebus

Completează rebusul cu denumirea rechizitelor școlare!














- identificare prin vânătoare de cuvinte

Vânătoare de cuvinte! Caută și încercuiește în grila de litere denumirea rechizitelor școlare! Unește imaginile cu cuvintele descoperite!





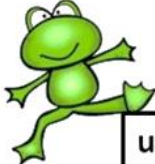



X	P	Y	C	Z	U	A	G	B	Z	Y	O	B	Z	I
Z	C	A	I	E	T	S	U	U	U	C	E	Z	R	E
Y	P	L	M	K	U	C	V	C	B	L	Q	G	J	C
C	O	X	G	F	S	U	Y	H	C	W	W	K	X	G
D	N	L	V	X	F	ț	F	O	A	R	F	E	C	ă
A	K	Z	I	W	N	î	Q	Q	R	R	D	F	G	G
Q	C	G	I	N	J	T	G	F	T	N	C	U	H	Y
P	Q	U	F	D	I	O	H	L	E	N	X	U	I	G
C	E	S	A	X	U	A	V	P	C	R	E	I	O	N
W	F	N	M	R	Z	R	R	C	R	X	J	Z	G	
M	N	P	A	L	E	E	R	W	V	L	T	X	D	N
P	K	J	F	R	I	L	W	U	N	X	F	A	A	J
E	W	L	D	A	J	B	ă	S	J	I	G	W	N	L
L	L	U	H	H	Z	W	L	I	U	N	S	F	A	F
T	A	L	R	Q	I	K	E	B	A	M	L	Y	G	K

Exerciții de asociere:

- imagine cu structuri

Citește cuvintele, apoi unește-le cu imaginile corespunzătoare! Lucrează cu culori diferite!









cățeluș jucăuș

ursuleț de pluș

broscuță verde

veveriță sprintenă

bufniță speriată

Spune ce nu se potrivește! Alcătuieste un enunț cu acel cuvânt!

Exerciții cu alegere duală

1. Notează cu A enunțurile adevărate și cu F enunțurile false!

Gheruță e un câțel jucăuș. _____

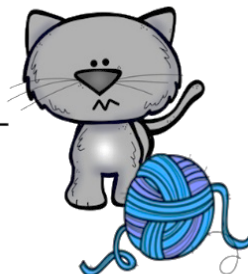
Ghemul roșu al bunicii a căzut lângă pisi. _____

El s-a jucat cu ghemul bunicului _____

Gheruță a rostogolit ghemul în jurul mobilei. _____

Bunica nu a observat ce face Gheruță. _____

Pisiul s-a ascuns rușinat în spatele casei. _____



2. Reformulează enunțurile false astfel încât să fie adevărate!

Exerciții de completare

Spirala cuvintelor cu sens asemănător
Caută perechile de cuvinte cu sens asemănător din spirala de cuvinte. Completează propozițiile cu perechile găsite!



- H. C. Andresen era un _____ danez, care a devenit cel mai mare _____ de povești.
- _____ zăpezii era o _____ frumoasă dar rea.
- Crăiasa era din gheață, _____ și _____
- Era _____ și _____.
- Ea locuia într-un palat _____ cu turn _____.
- În împărăția ei de _____ totul era acoperit cu _____ și gheață sclipitoare.
- În palatul de gheață Karl a devenit _____ și _____.
- El și-a dat seama că a fost prea _____ și _____ când și-a legat săniuța de sania crăieșei.

3.1.6. Jocuri didactice pentru dezvoltarea competenței lexicale

Jocul didactic este o metodă frecvent aplicată în practica școlară, fiindcă, așa cum afirmă Cerghit (1979), imprimă ”un caracter viu și atrăgător activităților școlare”. Prin jocul didactic se fixează și se consolidează cunoștințele, abilitățile și deprinderile sub o formă activizantă, eficientă.

Jocul didactic își dovedește eficiența dacă este bine ales și sunt asigurate condiții corespunzătoare desfășurării lui. În alegerea jocului didactic cadrele didactice trebuie să aibă în vedere (Molan, 2014):

- să corespundă particularităților clasei;
- să contribuie la realizarea scopurilor și obiectivelor lecției;
- să atragă în activitatea de joc pe toți elevii clasei;
- să conțină reguli pe care elevii le pot respecta;
- să solicite elevii potrivit experienței lor de învățare;
- să se refere la conținuturi pe care elevii le stăpânesc;
- să urmărească aplicarea cunoștințelor elevilor în situații diverse.

În organizarea și desfășurarea jocului didactic se parcurg următoarele etape:

- introducerea jocului în activitatea didactică;
- enunțarea titlului jocului;
- prezentarea materialelor folosite (dacă este cazul);
- fixarea regulilor și explicarea lor;
- desfășurarea unui joc de probă, dacă este necesar;
- executarea jocului didactic (de mai multe ori, pentru a solicita un număr mai mare de elevi);
- introducerea unor modificări în joc și producerea unor variante;
- evaluarea desfășurării jocului.

Jocurile didactice aplicate în vederea dezvoltării competenței lexicale trebuie să vizeze fixarea sensului elementelor lexicale nou învățate, activizarea fondului lexical dobândit și utilizarea acestuia prin diverse forme și în contexte variate.

În continuare prezentăm jocuri didactice pentru dezvoltarea competenței lexicale în diferitele etape ale învățării limbii române ca limbă nematernă. Astfel oferim jocuri didactice pentru perioada preabecedară, abecedară și postabecedară.

Jocuri didactice pentru perioada preabecedară

1. Ce am ascuns?

Scopul jocului: exersarea numirii obiectelor și ființelor

Descrierea jocului: Pe o fișă de lucru se desenează patru chenare. În fiecare chenar este desenat un obiect sau o ființă. Se cere denumirea acestora în ordine, de la stânga la dreapta. Se acoperă cu o foaie de hârtie albă. Învățătorul va așeza în fața elevilor câte un set de imagini, din care elevii trebuie să aleagă cele patru imagini ascunse și să le așeze pe bancă în ordinea corespunzătoare. Se verifică rezolvarea și se repetă denumirea acestora.

2. Bulgărele de zăpadă

Scopul jocului: fixarea și activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Copiii se așază în cerc. Primul jucător rostește un cuvânt, următorul repetă cuvântul și îi adaugă un alt cuvânt. Următorul copil repetă cuvintele celorlalți și adaugă, la rândul său, un alt cuvânt. Jocul se termină, dacă un jucător greșește.

3. Atenție! Rechinul!

Scopul jocului: fixarea vocabularului însușit

Desfășurarea jocului: Elevii se așază în cerc. Învățătorul așază pe podea, la picioarele fiecăruia, câte o imagine. Conducătorul jocului rostește recitativul: *Eu sunt rechinul, /Nu-mi place vecinul...* Denumeste un obiect sau o ființă de pe imagini, la alegere. Cei doi vecini ai elevului care posedă imaginea respectivă, se ridică rapid în picioare, ridică brațele în aer, apoi le coboară pe lângă corp, rostind interjecția: *Vai!* și se așază din nou pe scaun. Dacă vecinii elevului nu reacționează în timp de 5 secunde, ambii vor fi descalificați. Jocul va fi continuat de copilul care posedă imaginea desemnată. Jocul devine din ce în ce mai dificil, fiindcă elevii trebuie să urmărească cine a mai rămas în joc și care sunt vecinii noi. Câștigătorii vor fi ultimii trei elevi rămași în joc.

4. Micul detectiv

Scopul jocului: activizarea vocabularului, consolidarea capacității de a utiliza în vorbire cuvintele care denumesc obiecte, lucruri și însușiri

Descrierea jocului:

Varianta 1

În spatele paravanului se ascund niște obiecte familiare elevilor. Un elev este chemat și ia în mână un obiect, dar nu îl numește, doar formulează enunțuri pentru a descrie acest obiect. Ceilalți trebuie să ghicească, ce are în mână.

Varianta a 2-a

Elevul alege obiectul, dar nu formulează niciun enunț pentru descrierea acestuia. Ceilalți trebuie să formuleze întrebări pentru a identifica obiectul ales. De exemplu: Ce culoare are?, Din ce material este făcut?, Ce formă are?, La ce folosim?, Cine folosește?, Este mare?, Este mic?

5. Salata de legume/fructe

Scopul jocului: fixarea vocabularului însușit

Descrierea jocului:

Elevii se așază în cerc. Învățătorul le împarte câte un cartonaș cu imaginea unei legume/fructe. Pentru fiecare legumă trebuie să existe două imagini identice. Învățătorul spune cu voce tare denumirea unei legume. Cei doi elevi care posedă imaginea respectivă, schimbă locul între ei. Când învățătorul spune *Salată de legume*, fiecare copil trebuie să se mute de la locul lui. Jocul se poate adapta și pentru fixarea denumirilor fructelor.

6. Aș mânca...

Scopul jocului: activizarea vocabularului, dezvoltarea atenției și a memoriei

Descrierea jocului:

Fiecare elev din clasă va primi un desen care reprezintă un fruct sau o legumă. Imaginea va fi pusă pe bancă, în fața elevului. Învățătorul (învățătoarea) va începe jocul. El va rosti: *Aș mânca... (de exemplu, un măr)*. Elevul care are imaginea cu acest fruct va trebui să răspundă astfel: *De ce un măr și nu o banană?* Iese din joc cine greșește.

7. Pantomima

Scopul jocului: fixarea vocabularului activ, dezvoltarea capacității de exprimare prin gesturi și mimică, dezvoltarea creativității

Descrierea jocului:

Se formează două echipe. Un elev dintr-o echipă trebuie să imite un animal pe care îl stabilește echipa adversă, iar colegii lui încearcă să ghicească. Va câștiga echipa care ghicește cel mai repede ceea ce s-a mimat.

8. Ce s-a schimbat?

Scopul jocului: fixarea vocabularului însușit, dezvoltarea atenției și a memoriei

Descrierea jocului:

Se așază pe masă obiecte sau se lipesc imagini pe tablă. Elevii le denumesc. După un minut la un semnal sonor toți închid ochii. Între timp învățătorul schimbă locul unor obiecte. La următorul semnal sonor elevii deschid ochii, observă și indică schimbările. Un elev iese în fața clasei și pe baza instrucțiunilor colegilor așază la loc toate obiectele sau imaginile.

9. Cald – Rece

Scopul jocului: fixarea vocabularului, dezvoltarea atenției și a perseverenței

Descrierea jocului:

Elevii din clasă vor fi împărțiți în două echipe, A și B. Fiecare echipă va desemna câte cinci persoane care vor trebui să îndeplinească o sarcină. Ceilalți membri ai echipei îi vor ghida. Jocul începe astfel: Echipa A va ascunde un fruct sau o legumă undeva, în clasă. Primul elev din echipa B va încerca să descopere unde este ascuns obiectul căutat. Ceilalți colegi din echipa lui vor încerca să-l ghideze, folosind următoarele mesaje: *foarte cald* (= foarte aproape), *cald* (= aproape), *călduț* (= destul de aproape), *rece* (= departe). Fiecare elev are la dispoziție două minute pentru a găsi obiectul ascuns. Dacă nu reușește, punctul este pierdut. Apoi, echipa A va căuta, iar echipa B va ascunde. Câștigă echipa care a adunat mai multe puncte. Numărul maxim de puncte poate fi cinci (câte persoane au fost desemnate din fiecare echipă să caute fructul sau leguma.)

10. Cutiuța secretă

Scopul jocului: îmbogățirea vocabularului prin asociere semantică

Descrierea jocului:

Pe partea lată a fiecărei cutii de chibrituri se lipește câte o imagine a unui obiect, în funcție de tema abordată. În fața elevilor se așază o fișă cu imaginile acelor obiecte, care au legătură cu obiectele de pe cutie. Elevii le denumesc, le decupează și le așază în cutia potrivită. Se formulează întrebări și răspunsuri pe baza imaginilor.

11. Cutia cu surprize

Scopul jocului: activizarea vocabularului, identificarea însușirilor obiectelor

Descrierea jocului:

Se prezintă elevilor o cutie, în care sunt ascunse obiecte sau imaginile obiectelor. Cu ajutorul unei numărătoare se alege un elev, care deschide cutia și scoate un obiect sau imaginea obiectului, punând întrebarea: *Cum este....?* Elevii trebuie să descrie obiectul în câteva propoziții.

12. Mini-Differix

Scopul jocului: activizarea vocabularului, identificarea diferențelor între obiecte sau ființe

Descrierea jocului: Se lucrează în perechi. Se așază în fața grupurilor de elevi câte o fișă de lucru cu 4 imagini asemănătoare, dar care conțin anumite elemente diferite, și câte patru jetoane. Jetoanele se vor întoarce cu fața în jos, în teanc. Elevii vor extrage, pe rând câte un jeton și vor încerca să găsească imaginea identică pe fișa de lucru (pentru fiecare jeton este doar o singură imagine care se potrivește). După așezarea jetonului pe fișa de lucru, nu mai e voie să fie înlăturat în decursul acelei runde de joc. Cerem de la elev să motiveze colegului alegerea imaginii respective. Jocul continuă până când toate jetoanele sunt așezate pe fișa de lucru. Pentru fiecare imagine potrivită corect și pentru explicație corectă se acordă câte un punct. Jetoanele potrivite incorect se scot de pe fișă. Câștigă echipa cu cel mai mare punctaj.

13. Cum te numești?

Scopul jocului: activizarea vocabularului însușit

Descrierea jocului:

Copiii se așază în cerc. Bat din palme de două ori și de două ori pe genunchi. Conducătorul jocului adresează unui elev următoarea întrebare: Cum te numești? Elevul bate din palme de două ori și de două ori pe genunchi și răspunde: Mă numesc....SuntJocul continuă până când toată clasa se prezintă. Se pot formula și alte întrebări legate de persoana respectivă, de ex. vârsta, ocupațiile părinților, prietenii, precum și alte mișcări.

14. Ghici ce e?

Scopul jocului: activizarea vocabularului însușit, consolidarea capacității de utilizare în vorbire a cuvintelor care denumesc obiecte, ființe, însușiri

Descrierea jocului:

Unul dintre elevi va primi o imagine cu un fruct sau cu o legumă. Va ieși în fața clasei și va încerca să le dea indicii colegilor pentru a ghici numele fructului sau legumei, fără a-l numi (va spune ce culoare are, ce gust are, unde crește, când, în ce mâncare se folosește etc.).

Elevul care ghicește, primește, la rândul lui, o nouă imagine.

15. Continuă povestea!

Scopul jocului: activizarea vocabularului, dezvoltarea imaginației și a creativității

Descrierea jocului:

În cadrul acestui joc se cere elevilor să continue o poveste sau întâmplare prezentată în trei imagini. Elevii primesc o foaie de hârtie cu primele două imagini. Ei trebuie să povestească ce se întâmplă în cele două etape ale poveștii și își imaginează ce se va întâmpla în continuare. Desenează în chenarul gol continuarea poveștii.

Jocuri didactice pentru perioada abecedară

16. Cercurile magice

Scopul jocului: fixarea vocabularului, identificarea sunetului și literei inițiale, exersarea asocierii fonem-grafem, realizarea corespondenței între imagine și grafem

Descrierea jocului:

Se decupează trei cercuri de culori și dimensiuni diferite, se suprapun și se fixează în mijloc cu o pioneză. Învățătorul desenează 8 obiecte și 8 litere, pe cercurile fixate, după ce învârtte cercurile. Elevii trebuie să găsească poziția corectă a cercurilor, denumind obiectele reconstituite și indicând litera inițială al fiecăruia.

17. Domino

Scopul jocului: fixarea vocabularului însușit, realizarea corespondenței între imagine și reprezentarea grafică a cuvântului

Descrierea jocului:

Se creează o fișă de lucru, care conține elementele jocului domino în varianta cu desenele, simbolurile cuvintelor învățate. Elevii decupează elementele obținând jetoane pe care le așază cu fața în jos. Elevii trag pe rând câte un jeton și îl așază pe masă, denumind desenele aflate pe el, respectând următoarea regulă: elementul introdus în joc se așază în prelungirea celui anterior astfel încât jumătățile în contact să conțină aceeași imagine. Dacă un jucător nu poate așeza un element în aceste condiții, va trage un jeton suplimentar pe care să îl poată alipi corect la șir. Dacă nu reușește (nu poate așeza niciun element la șir) cedează rândul adversarului. Jocul se încheie atunci când un jucător termină de așezat toate jetoanele pe care le-a avut sau când nu mai poate așeza nimeni niciun element, astfel câștigătorul este cel care a rămas cu cele mai puține elemente în mână.

18. Anagrama

Scopul jocului: activizarea vocabularului, recunoașterea literelor de tipar și de mână, dezvoltarea atenției și a creativității

Descrierea jocului:

Se lipesc câteva litere învățate pe tablă și se cere elevilor să alcătuiască cuvinte prin schimbarea ordinii literelor.

19. Spirala de cuvinte

Scopul jocului: activizarea vocabularului, delimitarea cuvintelor scrise contopit, consolidarea deprinderilor de alcătuire corectă a propozițiilor

Descrierea jocului:

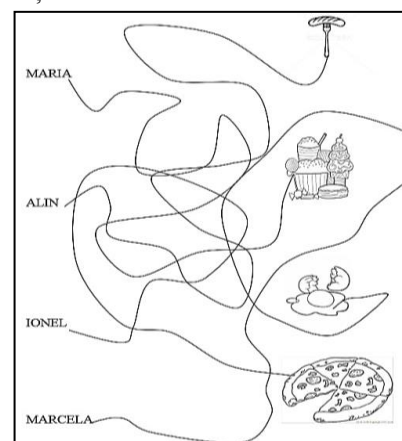
Se generează cu ajutorul aplicației o fișă de lucru pe care elevul trebuie să delimiteze cuvintele scrise împreună. Copiază corect cuvintele în caiete. Alcătuiesc enunțuri cu aceste cuvinte.

20. Labirintul

Scopul jocului: activizarea vocabularului, consolidarea capacității de a utiliza în vorbire cuvintele însușite

Descrierea jocului:

Se creează un labirint în care sunt introduse cuvinte. Se cere elevilor să notează în caiet cuvintele descoperite în timpul ieșirii din labirint, apoi să formuleze enunțuri cu ele.



21. Spaghetele

Scopul jocului: activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Elevii primesc câte o fișă de lucru, care conține nume și obiecte diferite. Ei trebuie să asocieze denumirea cu obiectul, urmărind liniile încurcate (spaghetele). În plus, vor avea sarcina de a formula propoziții pe baza desenului. De exemplu: Ionel mănâncă pizza. Putem da instrucțiuni referitoare la colorarea obiectelor, sau să inițiem discuții despre însușirile obiectelor.

22. Traseul robotului/ Beebot

Scopul jocului: consolidarea vocabularului activ

Descrierea jocului:

Se creează fișe de lucru cu tabele formate din 5x5 pătrățele. În aceste pătrățele se inserează imagini, sau se scriu cuvinte, silabe, litere. Într-un pătrățel se așază figura robotului. Sub tabel se dau indicațiile jocului. De exemplu: Se poate indica cu ajutorul săgeților traseul robotului pentru a afla literele sau silabele din care se obțin cuvinte. Se poate cere să găsească individual un cuvânt și să completeze traseul robotului cu săgeți. Se solicită de la elevi să găsească drumul cel mai scurt pentru a afla un obiect desemnat de învățător.

Există posibilitatea de a crea jocul în format digital, ceea ce oferă posibilitatea de a iniția conversații despre teme variate, îndrăgite de copiii.

Jocuri didactice pentru perioada postabecedară

23. Pălăria cu cuvinte

Scopul jocului: fixarea sensului cuvintelor

Descrierea jocului:

Învățătorul pune într-o pălărie bilețele cu diferite cuvinte. Fiecare elev trage un bilețel și încearcă până la finalul orei, să folosească termenul extras într-un enunț. Dacă reușește, bilețelul pe care este scris cuvântul, se scoate din pălărie. Același lucru se va întâmpla în fiecare zi, până vor fi scoase toate cuvintele din pălărie.

24. Cana/cutia cunoașterii

Scopul jocului: fixarea vocabularului însușit

Descrierea jocului:

Se confecționează o „cană de cunoștințe” (eventual o cutie sau un recipient pentru înghețată) pentru depozitarea noului vocabular. La începutul lecției, fiecare elev scoate din cana cunoașterii un cuvânt/o imagine. În perechi sau în grupuri, elevii trebuie să descrie cuvântul, fără a spune

cuvântul propriu-zis. Ceilalți elevi trebuie să ghicească despre ce este vorba. Cuvântul se aplică în propoziții.

25. Joc cu jună

Scopul jocului: activizarea vocabularului, identificarea obiectelor și ființelor prin descrierea acestora

Descrierea jocului:

Se scriu cuvintele recent învățate în locuri aleatorii pe tablă. Colectivul clasei se împarte în două echipe. Câte un reprezentant din fiecare echipă stă lângă tablă cu o jună. Învățătorul descrie unul dintre cuvinte. Primul elev care lovește cuvântul corect, câștigă.

26. Douăzeci de obiecte

Scopul jocului: consolidarea vocabularului, dezvoltarea atenției și a memoriei

Descrierea jocului:

Se aranjează circa 20 de obiecte (sau imagini) pe masă și se lasă ca elevii să se adune în jurul lor pentru a le observa. Se acoperă totul după un minut și se trimit elevii înapoi la locurile lor. Elevii trebuie să scrie pe o foaie de hârtie cuvintele pe care și le amintesc.

După ce toată clasa a terminat, se scrie lista de cuvinte pe tablă, lăsându-le elevilor să se autocorecteze. Alternativ, se pot rosti cuvintele și se acordă câte un punct pentru fiecare cuvânt scris corect.

27. Insula nelocuită

Scopul jocului: fixarea vocabularului, dezvoltarea capacității de selectare, a mobilității gândirii

Descrierea jocului:

La sfârșitul unei unități de învățare, le oferim elevilor o listă cu cuvintele și structurile învățate în această perioadă. Ne imaginăm că vom pleca pe o insulă nelocuită pentru mai multe săptămâni. Le dăm elevilor sarcina de a alege de pe listă acele 5 cuvinte de care au nevoie pentru această aventură.

O variantă a jocului ar fi ca să aleagă cinci cuvinte care le-ar pune în frigider pentru a le păstra pentru această perioadă îndelungată, cinci cuvinte care le-ar pune în valiză, de care au nevoie și cinci cuvinte care le-ar pune în coșul de gunoi, adică de aceste cuvinte nu au nevoie pentru această aventură.

28. Detectivul de cuvinte

Scopul jocului: consolidarea vocabularului prin categorizarea cuvintelor după criterii date

Descrierea jocului:

După o perioadă mai îndelungată de învățare, se întocmește de către învățător o listă cu cuvintele însușite. Se cere elevilor să grupeze aceste cuvinte după anumite criterii. De exemplu: după numărul de silabe, cuvinte care exprimă o însușire, o acțiune, etc.

29. Jocuri cu cărți Montessori

Scopul jocului: fixarea vocabularului prin categorizarea cuvintelor după criterii variate

Descrierea jocului:

Se împart cărțile Montessori cu diferite teme, câte unul pentru fiecare copil. Se desenează trei cercuri pe tablă. Fiecare elev iese la tablă și încearcă să așeze imaginea lui într-un cerc. La sfârșit le cerem elevilor să explice gruparea/asocierea imaginilor.

30. Vecinii

Scopul jocului: dezvoltarea și consolidarea vocabularului prin asociere semantică

Descrierea jocului:

Elevii se așază în cerc. Fiecare primește o coroană pe care este scris un cuvânt. Elevii observă cu atenție cuvintele scrise pe coroanele vecinilor. Învățătorul citește un cuvânt scris pe una dintre coroane. Cei doi vecini ai copilului care posedă acest cuvânt, concurează, care dintre ei poate să spună un cuvânt din acea sferă lexicală. De ex.: animal- tigrul, floare-lalea. Nu se admite repetarea aceluiași cuvânt. Cel care nu știe să răspundă, pune coroana pe genunchi. Jocul devine din ce în ce mai dificil, fiindcă elevii trebuie să urmărească cine a mai rămas în joc și care sunt vecinii noi. Câștigătorii jocului vor fi ultimii trei jucători rămași până la sfârșitul jocului.

31. Micul poet

Scopul jocului: fixarea vocabularului însușit, dezvoltarea creativității

Descrierea jocului:

Învățătorul alcătuiește versuri din care lipsesc cuvintele nou învățate. Elevii trebuie să completeze ori să le aleagă dintr-o listă de cuvinte.

32. Crocodilul

Scopul jocului: activizarea vocabularului, consolidarea deprinderilor de alcătuire corectă a propozițiilor

Descrierea jocului:

Conducătorul jocului va fi „crocodilul”. Elevii formează o linie ca și cum ar sta pe malul unui râu lung și îi cer crocodilului permisiunea de a trece râul: „Domnule crocodil, dă-ne voie să trecem râul”. Crocodilul răspunde: „Pot să treacă toți cei care...” și de fiecare dată zice o altă caracteristică, de exemplu: „, poartă pantofi negri, au nasturi verzi, sunt îmbrăcați în galben, au ochelari, au frați etc.”. „Crocodilul” va încerca să prindă pe cineva. Dacă cel prins corespunde descrierii date, va fi eliberat, dacă nu – va deveni noul „crocodil”. Ca alternativă, cei prinși pot deveni și ei „crocodili”, astfel vor „prinde” mai mulți participanți.

33. Jumi – Juma

Scopul jocului: activizarea vocabularului

Descrierea jocului:

Pe o fișă de lucru se desenează figura celor două vulpi. Învățătorul scrie pe tablă un enunț. Sarcina elevilor este de a transcrie propozițiile în așa fel, încât sub figura lui Jumi să scrie afirmațiile adevărate, iar sub figura lui Juma afirmațiile false. Se colorează acea figură, sub care sunt mai multe enunțuri.

34. Rămâi pe picioare!

Scopul jocului: activizarea vocabularului

Descrierea jocului:

Se creează fișe cu întrebări cu câte trei variante de răspunsuri, dintre care numai un singur răspuns este corect. Se alege un jucător, care iese în fața clasei și stă în mijlocul unui cerc desenat pe podea sau într-un cerc de gimnastică. Dacă răspunde corect, primește puncte, dacă nu știe răspunsul, se ghemuiește ieșind din joc.

35. Deschide urechea bine!

Scopul jocului: activizarea vocabularului însușit, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului:

Se împart elevilor bucăți de hârtii, pe care sunt scrise cuvinte sau rânduri dintr-un cântec. În timpul audierii cântecului, cel care observă cuvântul sau rândul potrivit, se ridică în picioare.

36. Cuvinte încrucișate

Scopul jocului: îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea gândirii logice și a creativității

Descrierea jocului:

Se alcătuește cu ajutorul aplicației o fișă de lucru pe care elevii trebuie să identifice cuvintele pe baza explicațiilor date.

37. Imagini pe spate!

Scopul jocului: activizarea vocabularului însușit

Descrierea jocului:

Se lipește câte o poză/imagie cu o persoană, animal sau lucru pe spatele fiecărui elev (fără ca ei să vadă). Elevii trebuie să se plimbe prin sala de clasă, punând întrebări cu răspuns da/nu, pentru a afla ce au pe spate.

38. Grădina mea

Scopul jocului: activizarea vocabularului

Descrierea jocului:

Elevii sunt împărțiți în câteva grupuri. Din fiecare grup se alege o persoană care să iasă la tablă. Fiecare grup primește un desen cu o grădină. Elevii rămași la locurile lor vor încerca să explice colegului lor, aflat la tablă, ce văd în desenele lor, iar acesta va desena pe tablă, urmând

indicațiile colegilor. Câștigă echipa care obține desenul cel mai asemănător cu imaginea originală.

39. Săculețul fermecat

Scopul jocului: activizarea vocabularului însușit

Descrierea jocului:

Se împarte colectivul de elevi în 3-4 echipe. Pe tablă se așază 3 imagini mari sau planșe din poveștile în discuție. Pe rând câte un elev din fiecare echipă extrage câte un jeton din săculețul fermecat, recunoaște personajul și povestea din care face parte, așază personajul în dreptul planșei corespunzătoare și formulează un enunț format din 2-3 cuvinte despre personajul ilustrat. Dacă a așezat corect personajul și a formulat un enunț corect, este aplaudat și primește un punct. Jocul continuă până când fiecare elev extrage un jeton și formulează enunțuri. La final, câștigă echipa care a obținut cele mai multe puncte.

40. Aleargă! Reține! Scrie!

Scopul jocului: consolidarea vocabularului însușit, dezvoltarea atenției și a memoriei

Descrierea jocului:

Se întocmesc două fișe de lucru. Fișa A conține un tabel format din 4x4 pătrățele. În fiecare pătrățel se scrie câte un cuvânt și un cod. Fișa B conține un tabel cu 4 coloane și 5 rânduri. În prima coloană se inserează câte o imagine. În rândurile orizontale se așază doar codurile în așa fel, încât după completarea cu cuvinte potrivite să se obțină o propoziție, care se referă la imaginea respectivă.

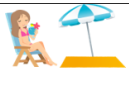
Se împarte colectivul de elevi în grupuri mici. Unul dintre membrii grupurilor va fi cel care scrie, ceilalți vor alerga alternativ. Există mai multe variante pentru desfășurarea jocului.

Varianta 1: Se așază pe catedră Fișa A. Grupurile primesc câte un exemplar din Fișa B. La un semnal câte un reprezentant al grupurilor fuge până la catedră, observă primul cod și cuvântul scris în pătrățel, reține, fuge la loc, îi dictează cuvântul elevului care scrie în pătrățelul marcat cu același cod. Iarăși fuge câte un reprezentant la catedră, observă al doilea cod, reține cuvântul înscris în pătrățel, fuge la loc, îi dictează cuvântul elevului care scrie în pătrățelul marcat cu același cod. Jocul continuă până când toate grupurile completează tabelul din Fișa B. După ce au fost completate tabelele, atragem atenția elevilor că în rândurile orizontale am obținut câte o propoziție. Le citim, le scriem pe tablă și în caiete propozițiile, respectând regulile de ortografie. După aceea le cerem elevilor să decupeze imaginile și să le lipească în caiete lângă propozițiile corespunzătoare.

Varianta 2: Decupăm pătrățelele din Fișa A, astfel obținem cartonașe cu cuvinte și coduri. Cartonașele le ascundem în sala de clasă la locuri diferite. Elevii care “aleargă”, caută în sală

aceste cartonașe. Dacă găsesc un cartonaș, observă codul, rețin cuvântul, pun înapoi cartonașul la locul unde l-au găsit și fug la loc să dicteze cuvântul. Jocul continuă până când grupurile au găsit toate cartonașele și au completat tabelele din Fișa B. După ce au fost completate tabelele, atragem atenția elevilor că în rândurile orizontale am obținut câte o propoziție. Le citim, le scriem pe tablă și în caiete propozițiile, respectând regulile de ortografie. După aceea le cerem elevilor să decupeze imaginile și să le lipească în caiete lângă propozițiile corespunzătoare. *obținute.*

Varianta 3: Decupăm imaginile din Fișa B și împărțim grupurilor doar tabelul cu codurile. După completarea tabelului le oferim imaginile decupate iar elevii trebuie să le potrivească cu propozițiile.

Fișa A				Fișa B			
în apa	am făcut	după-masă	mării				
castel	am făcut plajă	bine	m-am scăldat				
m-am simțit	scoici	am adunat	din nisip				
lângă umbrelă	pentru mama	eu	SUCCES!				
							

41. Colaj

Scopul jocului: fixarea sensului cuvintelor, dezvoltarea creativității

Descrierea jocului:

Elevii realizează un afiș, un poster, o etichetă, folosind cuvinte, propoziții și imagini decupate din ziare, reviste.

42. Vrei să fii miliardar?

Scopul jocului: activizarea vocabularului însușit

Descrierea jocului:

Se întocmesc fișe cu întrebări. Pentru fiecare întrebare, se propun câte patru variante de răspuns, dintre care numai unul singur este corect. Se alege un jucător, care va răspunde la toate întrebările. Fiecare răspuns corect se recompensează cu puncte. Dacă jucătorul nu știe răspunsul, are trei posibilități de ajutor: întreabă elevii, întreabă un singur elev sau prin eliminarea a două

răspunsuri incorecte. După ce a utilizat aceste ajutoare, în cazul unui răspuns greșit, este descalificat din joc.

43. Jocul de societate *Aventura broscuței*

La joc pot participa 2-4 jucători

Materiale necesare: zar și pionii de diferite culori, câte unul pentru fiecare jucător.

Regulile jocului:

Începe jocul cel care aruncă primul 6 cu zarul. Broscuța trebuie să ajungă la prietena sa. Dacă ajunge la o barză, broscuța este mâncată, iar jucătorul trebuie să meargă înapoi la start.

Nufărul nr. 3: Ai primit o invitație de la prietena ta la ziua ei de naștere. Poți avansa doi pași.

Nufărul nr. 6: Alege un cartonaș cu sarcini. Dacă rezolvi corect, mai poți arunca o dată cu zarul.

Nufărul nr. 7: Alege un cartonaș cu sarcini. Dacă rezolvi corect, poți avansa patru pași.

Nufărul nr. 9: Ți-ai uitat acasă cadoul. Întoarce-te la început!

Nufărul nr. 11: Alege un cartonaș cu sarcini. Dacă rezolvi corect, poți avansa doi pași.

Nufărul nr. 12: Nu ai salutat-o pe vecina ta. Întoarce-te un pas!

Nufărul nr. 13: Alege un cartonaș cu sarcini. Dacă rezolvi corect, poți avansa trei pași.

Nufărul nr. 14: Barza vrea să te mănânce. Rămâi afară o tură.

Nufărul nr. 16: Alege un cartonaș cu sarcini. Dacă rezolvi corect, poți avansa un pas.

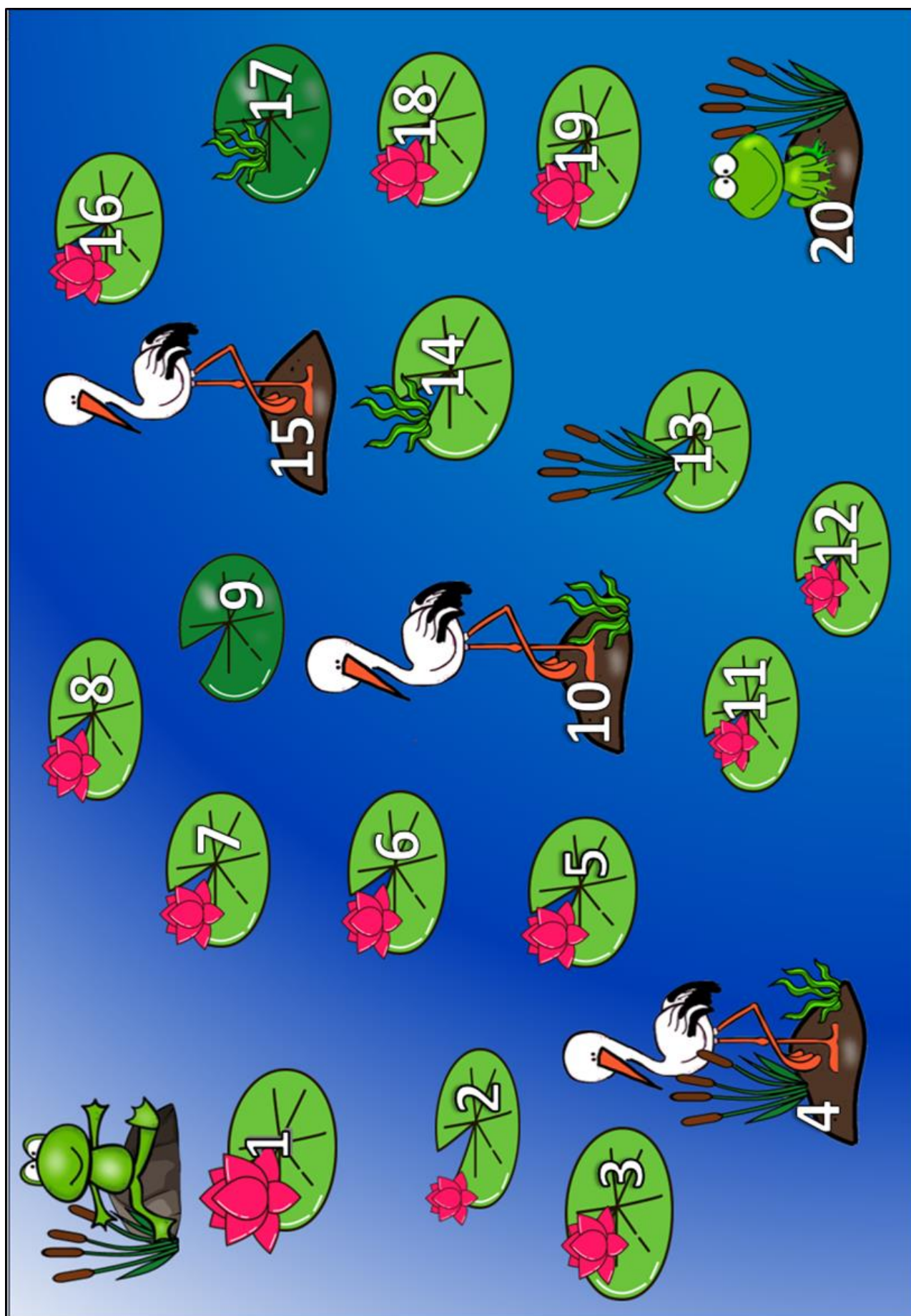
Nufărul nr. 17: Te-ai murdărit la picioare. Întoarce-te la start!

Nufărul nr. 18: Alege un cartonaș cu sarcini. Dacă rezolvi, poți avansa doi pași.

Nufărul nr. 19: Ai emoții, rămâi o tură.

Cartonașele cu sarcini:

Înșiră 10 nume de animale.	Înșiră 10 nume de rechizite școlare.	Înșiră 10 nume de plante.	Înșiră 10 nume de îmbrăcăminte.	Înșiră 10 nume de culori.
Spune 3 propoziții despre familia ta.	Spune 3 propoziții despre anotimpul tău preferat.	Spune 3 propoziții despre prietenul tău.	Spune 3 propoziții despre locuința ta.	Spune 3 propoziții despre școala ta.



3.2. Competența fonologică

Cuvinte-cheie: *competența fonologică, fonetică, fonologie, sunet, literă, vocală, semivocală, diftong, triftong, hiat, consoană, alfabet, accent, intonație, strategii de predare a elementelor fonologice, metoda fonetică, analitico-sintetică, tipuri de exerciții pentru dezvoltarea competenței fonologice*

Fonologia este o ramură a lingvisticii care studiază sistemul de sunete al unei limbi.

Competența fonologică vizează capacitatea de *pronunțare* și de *intonație corectă* a sunetelor, a grupurilor de sunete și a cuvintelor.

Cadrul european comun de referință pentru limbi, predare, învățare, evaluare (CECR, 2001, trad.2003, pag. 97) propune o grilă privind evaluarea gradului de stăpânire a sistemului fonologic. Această grilă furnizează informații despre nivelul la care trebuie să se afle elevul la un moment dat, dar și cunoștințele pe care trebuie să și le însușească pentru a atinge nivelul de limbă dorit (Tabelul 1)

Tabelul 1. Grila de evaluare a competenței fonologice

NIVELUL/ CLASA	STĂPÂNIREA SISTEMULUI FONOLOGIC
A1 Clasa pregătitoare, clasa I și a II-a	Vorbitorul este capabil să pronunțe un repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorate. El poate fi înțeles, cu un anumit efort, de către un vorbitor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic din care provine.
A2 Clasa a III-a și a IV-a	Pronunțarea este, în general, destul de clară pentru a fi înțeleasă, în pofida unui accent străin. Interlocutorul va trebui să solicite, uneori, repetarea a ceea ce a rostit vorbitorul.

Formarea și dezvoltarea competenței fonologice determină procesul de formare a tuturor competențelor de comunicare. Auzul fonematic bine dezvoltat contribuie la capacitatea de receptare a mesajelor orale, pronunțarea corectă a sunetelor, a grupurilor de sunete, a silabelor și a cuvintelor este responsabilă pentru calitatea exprimării orale și reprezintă un indicator al codificării cu succes a sistemului alfabetic, adică al formării abilității de citire.

Așadar, în procesul de însușire a unei limbi nematerne, este foarte important sistemul fonologic al acesteia, literele și sunetele, accentul și intonația, aspecte care constituie subiectul acestui subcapitol.

3.2.1. Noțiuni de fonetică specifice limbii române⁴²

În vederea formării și dezvoltării cu succes a competenței fonologice cadrul didactic trebuie să cunoască noțiunile de fonetică a limbii române.

Fonetica este o disciplină a lingvisticii care studiază producerea, transmiterea și receptarea sunetelor limbajului articulat. Fonetica limbii române înseamnă studiul sunetelor din limba română, descrierea și clasificarea lor. În aria ei de interes intră și descrierea și clasificarea combinațiilor de sunete specifice limbii române. Altfel spus, fonetica studiază aspectele fiziologice ale producerii sunetelor, de la articulare până la percepția sunetului, dar și modul în care acestea funcționează în limbă.

Fonologia este o subramură a foneticii care studiază latura funcțională a sunetelor și stabilește sistemul (inventarul) de foneme al unei limbi și caracterul variantelor acestora.

Sunetul este cea mai mică unitate a limbii. Din punct de vedere fizic, el este cea mai mică emisiune sonoră articulată, altfel spus, cel mai scurt produs al vocii omenești.

Vocala este un sunet al vorbirii, produs de coloana de aer vibrant la trecerea liberă prin canalul fonator, fără să întâlnească niciun obstacol. Sistemul vocalic al limbii române este format din 7 vocale (unități fonologice): **a, ă, â(î), e, i, o, u**.

Semivocalele sunt vocale scurte care nu se pot rosti decât împreună cu o altă vocală, cu care formează diftongi sau triftongi. Dintre cele 7 vocale, a, ă, â (î) în vorbire sunt întotdeauna numai vocale. Restul de 4 sunete o, i, ɛ, u se pot realiza atât ca vocale, cât și ca semivocale. Atunci când sunt semivocale, sunetele respective au o durată de rostire mai scurtă decât atunci când sunt vocale și sunt incapabile să formeze singure silabe. Deci, semivocalele sunt întâlnite doar în grupurile de sunete numite diftongi și triftongi.

Diftongul este un segment vocalic complex format dintr-o vocală și o semivocală. Condiția de existență a unui diftong este apartenența vocalei și a semivocalei la aceeași silabă. De exemplu: **ia:** bă-iat; **io:** cre-ion; **ie:** ie-pu-re; **iu:** iu-te; **ea:** deal; **ua:** plo-ua; **uă:** do-uă; **oa:** poar-tă, etc.

Triftongul este un segment vocalic complex format dintr-o vocală și două semivocale. Triftongii pot fi considerați și o combinație dintre semivocalele **i, u, e** cu anumiți diftongi. De exemplu: **eau:** gre-șeau, **oai:** lu-poai-că, **iau:** miau, etc.

Hiatul este întâlnirea în același cuvânt sau cuvinte diferite a două vocale care aparțin unor silabe diferite. De exemplu: **i-i:** fi-in-ță; **a-i:** î-na-in-te; **a-e:** a-er, etc. Toate combinațiile de semivocale și vocale pentru diftongi, în limba română, funcționează și ca hiaturi. De exemplu: **ia:** iar-nă (diftong), **pi-an** (hiat)

⁴² Sursa: www.foneticalimbiiromane.ro

Consoanele sunt sunete care se rostesc cu efort articulatoriu (aerul întâlnește obstacole la ieșirea din aparatul fonator) și nu pot forma singure silabe. În limba română există 22 de consoane b, c, ȇ, k', d, f, g, ȝ, g', h, j, l, m, n, p, r, s, ș, t, ț, v, z.

Consoanele c, ȇ, k' și g, ȝ, g' necesită câteva explicații suplimentare:

- consoana c este pronunțată ca în cuvintele **car**, **ctitor**
- consoana ȇ este pronunțată ca în cuvintele **ceapă**, **ciorbă**
- consoana k' este pronunțată ca în cuvintele **cheamă**, **chiar**
- consoana g este pronunțată ca în cuvintele **gaz**, **gard**
- consoana ȝ este pronunțată ca în cuvintele **geam**, **giuvaer**
- consoana g' este pronunțată ca în cuvintele **gheață**, **ghiară**

Literele sunt semnele grafice ale sunetelor. Sunetele alcătuiesc **sistemul fonetic**, iar literele alcătuiesc **alfabetul**. Limba română este considerată o limbă fonetică deoarece unei litere îi corespunde un singur sunet. De cele mai multe ori, numărul literelor dintr-un cuvânt este identic cu numărul sunetelor din cuvântul respectiv. De exemplu: *profesor* – 8 litere, 8 sunete.

Însă sunt cazuri când în scris o parte dintre consoanele enumerate nu sunt reprezentate printr-un singur semn diferit, ci printr-un grup de semne. Din acest motiv unele cuvinte prezintă un număr diferit de sunete față de litere. Astfel, cuvântul *car* este format din 3 sunete și 3 litere, *ceapă* este format din 4 sunete, dar 5 litere, iar *gheață* este format din 4 sunete, dar 6 litere.

Litera x poate fi redată cu ajutorul a doua sunete (cs; gz). De exemplu: taxi (cs) – 4 litere, 5 sunete, examen (gz) – 6 litere, 7 sunete.

Alfabetul limbii române este format din 31 de litere (perechi de litere, formate din litere mici și litere mari): a, ă, â, b, c, d, e, f, g, h, i, î, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, ș, t, ț, u, v, w, x, y, z. Din cele 31 de litere, 5 litere (ă, â, î, ș, ț) sunt reluarea unor litere de bază (a, i, s, t), la care este adăugat un semn diacritic (sus, o căciulă sau jos, o virguliță).

Cele 31 de litere ale alfabetului sunt litere simple și se împart în trei categorii:

1. vocale: a, e, i, o, u, ă, î/â
2. semivocale: e, i, o, u
3. consoane: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, ș, t, ț, v, w, x, y, z.

Succesiunea unora dintre aceste litere formează o serie de litere compuse, care nu figurează însă în alfabet. Există grupuri cu două litere (ge, gi, ce, ci) și grupuri formate din trei litere (ghe, ghi, che, chi).

Accentul reprezintă rostirea mai energică a unei silabe, față de rostirea mai puțin energică a silabelor învecinate. În limba română, problema accentului este dificilă deoarece acesta nu are

reguli pentru a fi stabilit, el având o poziție liberă, adică poate să cadă pe oricare dintre silabele cuvintelor.

De exemplu:

- accent pe prima silabă: **ve**-ve-ri-ță;
- accent pe ultima silabă: co-**vor**;
- accent pe penultima silabă: șco-lă-**ri**-ță;
- accent pe antepenultima silabă: re-**pu**-bli-că.

Unele cuvinte, deși sunt scrise identic, prin accentuare diferită au sensuri diferite.

Exemple: **copii** (*copie* la plural) - **copii** (*copil* la plural); **veselă** (cu sensul de farfurii) - **veselă** (cu sensul de bucuroasă); **umbrele** (substantivul *umbrelă* la plural) – **umbrele** (substantivul *umbră* la plural, forma articulată)

Intonația este o unitate suprasegmentală extensivă care constă în schimbarea înălțimii tonului pe parcursul unui enunț. Spre deosebire de accent, care marchează o silabă dintr-un cuvânt, intonația marchează mai multe silabe (secvență de enunțuri – cuvinte sau un grup de cuvinte), de aici și caracterul extensiv al acestei unități.

Intonația se bazează pe schimbarea înălțimii tonului asociată cu schimbarea intensității vocii, dar înglobează și o serie de alte componente corelate, precum: melodie, tempo, durată, pauză, timbru. Scrisul reușește să le redea doar parțial, cu ajutorul semnelor de punctuație. De exemplu, enunțul *Maria ia notă mare.*, prin intonații diferite, poate primi mai multe semnificații. Enunțul poate fi rostit cu intonație exclamativă printr-o mulțime de nuanțe apelând la tempo, durată, pauză, melodie și timbru. Comunicarea ce rezultă poate fi variată: încântare, surprindere, dezacord, mirare, reproș, etc. Cu toate acestea, în scris, enunțul este marcat doar prin semnul exclamării. (Maria ia notă mare!)

Sunt patru tipuri de intonații: uniform, ascendent, descendent, combinat:

- Intonația uniformă (neutrală) este întâlnită cel mai frecvent în propozițiile enunțiative, când sunt comunicate informații fără o implicare afectivă. (Mihai este elev.)
- Intonația cu contur ascendent este specifică propozițiilor interogative totale (propoziții la care se răspunde prin „da” sau „nu”). În această situație cuvântul cheie al întrebării se află spre finalul enunțului și se rostește pe un ton mai ridicat. (Mihai este elev?)
- Intonația cu contur descendent este caracteristică propozițiilor imperative, în care tonul ridicat de la început și cel grav de la final sugerează ordinul. (Mihai, mergi la școală!)
- Intonația combinată (ascendentă – descendentă sau invers) este întâlnită în enunțuri ca cele de mai sus, dar în care apar enumerări. (Am pierdut tot: ghiozdan, penar, cărți.)

Cunoașterea sistemului fonetico-fonologic al limbii române este esențială pentru profesorii care predau limba română ca limbă nematernă.

Predarea elementelor fonetice și fonologice poate fi dificilă, mai ales dacă sistemele fonologice ale limbii materne și limbii române diferă. Sarcina cadrului didactic, în această privință, constă în:

- identificarea aspectelor care ar putea ridica probleme din cauza discrepanței dintre sistemele fonetico-fonologice ale celor două limbi avute în vedere;
- dezvoltarea auzului fonematic;
- exersarea pronunției, a accentului, a intonației;
- conștientizarea lingvistică, adică înțelegerea conceptelor de propoziție, cuvânt, silabă, sunet;
- conștientizarea asocierii sunetului cu litera corespunzătoare, adică înțelegerea faptului că sunetele pot fi reprezentate prin litere.

3.2.2. Strategii de predare a elementelor foneticii

3.2.2.a Strategii de predare a elementelor foneticii

În procesul de predare a limbii române ca limbă nematernă este importantă nu numai însușirea unui număr de cuvinte și utilizarea acestora în comunicare, dar și însușirea articulării și intonației corecte ale lor, astfel încât comunicarea să fie înțeleasă de vorbitorii nativi ai limbii române.

Însușirea elementelor fonetice (pronunția, accentul, intonația) este un proces îndelungat și nu va forma obiectul unor secvențe determinate din lecție, ci se va urmări constant și în forme variabile. Durata de însușire a unei pronunții corecte depinde și de diferențele dintre sistemele fonetice ale celor două limbi.

Metodele, procedeele, tehnicile utilizate trebuie să vizeze crearea unor situații de învățare prin care se exersează *articularea unor sunete, grupuri de sunete specifice limbii române* în unitățile de vocabular studiate, *accentuarea corectă* a cuvintelor, precum și *exprimarea intonației* corespunzătoare fiecărui tip de propoziție.

Însușirea/exersarea pronunției corecte a sunetelor specifice limbii române se realizează în trei etape. În fiecare etapă cadrul didactic poate apela la diferite procedee și tehnici, în vederea eficientizării demersului didactic. Este vorba de următoarele etape:

1. *Ascultarea/receptarea* sunetului, a grupurilor de sunete în cuvinte, structuri, enunțuri simple;
2. *Rostirea/imitarea* de către elevi a sunetului, a grupurilor de sunete în cuvinte, structuri, enunțuri simple;
3. *Utilizarea* sunetelor în contexte variate;

1. *Ascultarea/receptarea* sunetului, a grupurilor de sunete în cuvinte, structuri, enunțuri simple;

Cadrul didactic selectează și prezintă spre învățare/exersare acele structuri fonetice, specifice limbii române, care creează dificultăți în pronunție, din cauza interferenței cu limba maternă. În procesul învățării limbii române poate fi vorba despre:

- vocalele specifice: **ă, â/î**;
- alternanțe vocalice: **o – oa** (avion – avioane); **e – ea** (plec – pleacă); **oa – o** (floare – flori);
- alternanțe consonantice: **t-ț** (carte – cărți); **g-g'** (culeg – culegi); **s-ș** (urs – urși);
- diftongi: **oa** (soare), **io** (creion), **ie** (cuier), **ia** (băiat), **ea** (seară), **ei** (trei), **ai** (mai);
- triftongi: **ioa** (creioane), **eau** (beau), **eai** (ceai);
- pronunția lui „i” la final: oameni**î**, băie**ți**, copii**î**;
- pronunțarea diftongată sau triftongată a pronumelor personale **eu** (ieeu), **el** (iel), **ea** (ia), **ei** (iei), **ele** (iele) și a anumitor forme ale verbului a fi: **ești** (iești), **este** (ieste), **era** (iera), etc.
- grupurile de litere: **ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi** (cer, arici, ger, girafă, ochelari, ochi, ghete, ghiocel);
- grupuri inițiale: **sc-, șc-, st-, șt-, gr-, gl-** (scaun, școală, stai, știe, greu, glas) și a grupurilor consonantice **mp, mb** (bomboane, lampă).

Fenomenul fonologic care urmează să fie exersat se prezintă în context, rostit de profesor, demonstrând modul de pronunțare corectă a elementului fonetic. Aici trebuie să menționăm faptul că profesorul trebuie să fie un model de pronunțare corectă, iar dacă nu este un vorbitor nativ al limbii române, trebuie să depună eforturi serioase pentru a menține la nivel înalt controlul său asupra acestor aspecte de limbă. Să studieze permanent modelele de accent și de intonație, ascultând înregistrări, vizionând emisiuni de televizor, având contacte cât mai frecvente cu vorbitorii nativi ai limbii române. (Crăciun, 2010)

2. *Rostirea/imitarea* de către elevi a sunetelor, a grupurilor de sunete în cuvinte, structuri, enunțuri simple;

Copiii mici imită foarte ușor sunetele auzite și își pot acomoda aparatul fonator în scopul producerii sunetelor pentru a vorbi într-o nouă limbă. Însă în etapa inițială a procesului de învățare a limbii române un fenomen frecvent întâlnit este tendința elevilor de a pronunța sunetele specifice limbii române ca sunetele asemănătoare din limba lor maternă, mai ales în cazul acelor care provin din medii lingvistice izolate.

Rostirea cuvintelor, a structurilor și a enunțurilor simple care conțin fenomenul fonologic se realizează în cor. Astfel și copiii timizi pot participa la activitate. Pentru a evita repetarea monotonă,

un joc eficient ar fi *Limbajul broscuței țestoase*, folosit adesea de logopezi. Fiecare elev are o imagine a unei broscuțe țestoase pe o baghetă de lemn. Profesorul poate explica elevilor că broscuța se mișcă foarte încet și prin urmare și ei trebuie să vorbească foarte lent. Atunci când profesorul spune „E timpul să vorbim ca țestoasele”, elevul trebuie să repete cuvântul spus de profesor, pronunțând lent fiecare sunet din cadrul cuvântului. Ei trebuie să ridice broscuța și să o deplaseze în același ritm lent în care pronunță sunetele.

Însă nu se recomandă folosirea exclusivă a repetării în cor, pentru că profesorul nu-și poate forma o imagine exactă despre cum pronunță fiecare elev. De aceea ele trebuie să fie urmate de repetarea individuală. În cazul elevilor care greșesc, profesorul evită să facă observații care îi pune într-o situație jenantă. Creează alte situații de comunicare, angajând elevul cu pronunție greșită mai târziu față de momentul comiterii greșelii, ajutându-l și încurajându-l cu mult tact pedagogic. (Crăciun, 2010)

3. Utilizarea sunetelor în contexte variate

Pentru însușirea pronunției corecte a sunetelor specifice limbii române este necesară exersarea sistematică în contexte variate, în scopul fixării lor și al formării unui automatism.

Activitățile de învățare prin care se poate exersa pronunția pot fi următoarele:

- a) exersarea pronunțării sunetelor cu ajutorul unor cartonașe cu imagini;

Se vor prezenta imagini ale căror denumire conține sunetul vizat.

- b) învățarea cu ajutorul obiectelor;

Elevii au la dispoziție 8-12 obiecte. Trebuie să denumească fiecare obiect apoi să le grupeze în funcție de locul sunetului în cuvânt (inițial, median, final) sau după grupurile de sunete existente în denumirile lor.

- c) audierea unor sunete/grupuri de sunete/cuvinte pronunțate de vorbitori nativi diferiți;

Sunt foarte utile materialele audio ale manualelor digitale.

- d) exerciții de memorare a unor scurte enunțuri, organizate după modelul întrebare-răspuns;

Pentru exersarea diftongilor și triftongilor:	Pentru exersarea sunetelor ă și â :
- <i>Ce bei dimineața?</i>	- <i>Ce mănânci la prânz?</i>
- <i>Dimineața beau cacao cu lapte.</i>	- <i>La prânz mănânc cârnați.</i>
- <i>Ce bei seara?</i>	- <i>Ce mănânci după masă?</i>
- <i>Seara beau ceai.</i>	- <i>După masă mănânc pâine cu unt.</i>

- e) învățarea unor poezii și cântece;

- f) frământări de limbă; De ex. Găina ouă,/Nouă ouă,/Nouă ouă nouă.

- g) perechi de rimă: vânt – cânt, floare – ploaie;

- h) povestire după imagini (vezi exemplul în scenariul didactic prezentat mai jos);

i) exerciții de substituție, de exemplu: Înlocuirea primului sunet al cuvântului cu altele, formând cuvinte noi! De ex. soare (doare, moare) pentru exersarea diftongului **oa** sau **masă** (lasă, casă) pentru exersarea sunetului **ă**;

j) exerciții de selectare;

Care sunet se aude în cuvânt! Încercuți litera potrivită! Care cuvânt este intrusul?

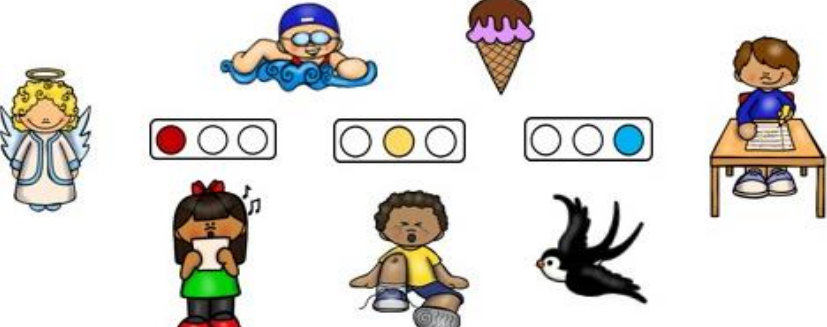


ă â ă â ă â ă â ă â ă â

Intrusul este cuvântul: _____

k) exerciții de analiză a cuvintelor;

Unde se află sunetul **â** în denumirea următoarelor imagini? Legați-l de semnul potrivit!



Red circle, Yellow circle, Blue circle

l) exerciții de transformare;

Transformați cuvintele după model: mama – mamă!

casa, eleva, școala, etc.

m) exerciții de completare;

Completați cuvintele cu literele **ă** sau **â**: tânăr, bătrân, fântână, mână, etc.

n) dictare sau copiere selectivă;

Copiați/scrieți după dictare doar cuvintele care conțin litera (sunetul **â/î**): mâncare, albină, cămilă, pâine, fântână, pălărie, școală, etc.

o) jocuri didactice

Cine spune mai multe cuvinte? Copiii trebuie să spună cât mai multe cuvinte care încep cu un anumit sunet. Se pot utiliza și cartonașe cu imagini.

Telefonul fără fir: Copiii stau în cerc. Profesorul șoptește unui copil un cuvânt, o structură sau enunț, iar acesta transmite următorului coleg, până când cele spuse ajung la profesor. Dacă

informația este transmisă corect toți bat din palme, în caz că nu „se merge pe fir” se stabilește unde a fost comisă eroarea.

În continuare, prezentăm un **scenariu didactic** pentru **clasa I sau a II-a**, prin care demonstrăm **cum se exersează sunetele ă și â în context**, respectând cele trei etape prezentate anterior.

Contextul: Creăm o poveste!

Competențe vizate:

- identificarea semnificației unui mesaj oral articulat clar, emis cu viteză normală;
- recunoașterea sunetelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maternă;
- reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția literelor specifice limbii române;

Etapele exersării pronunției:

1. Ascultarea/receptarea

Profesorul anunță că astăzi vor crea împreună o poveste, cu ajutorul unor imagini.

Sunteți curioși cine vor fi personajele? Când și unde se întâmplă evenimentele?

Se prezintă imaginea, iar profesorul prezintă materialul fonologic cu ajutorul întrebărilor și al imaginilor.

Cine sunt personajele? Un împărat, o împărăteasă, un vânător și câinele lui, Rex.

Unde se petrec evenimentele? într-un castel și într-o pădure

Când se petrec cele povestite? Sâmbătă

Ce vor mânca personajele? Macaroane cu brânză și cu smântână, cârnați cu pâine

CINE?			
			
un împărat	o împărăteasă	un vânător, câinele Rex	o căprioară
UNDE?		CÂND?	
			
într-un castel	într-o pădure	într-o sâmbătă	
CE?			
			
macaroane cu brânză, cârnați, smântână, pâine			

2. Rostirea/imitarea de către elevi

Se realizează prin următoarele activități de învățare:

- Profesorul pune întrebările, elevii răspund în cor. (De exemplu: Cine sunt personajele?)
- Profesorul pune întrebările, la fiecare întrebare un alt elev răspunde.
- Profesorul cere despărțirea în silabe sau rostirea lentă a cuvintelor: împărat, împărăteasă, vânător, căprioară, sâmbătă, smântână, brânză, pâine, cârnați.

3. Utilizarea sunetelor în contexte variate

În continuare, se prezintă imagini, cu ajutorul cărora se creează o poveste despre aceste personaje. Elevii observă elementele imaginii, citesc întrebările și răspund la ele. Profesorul este atent la pronunțarea corectă a cuvintelor.





După ce au formulat toate răspunsurile, elevii primesc un text lacunar cu imagini, pe care trebuie să-l completeze cu cuvinte care conțin litera **ă** și/sau **â**.

POVESTEA CĂPRIOAREI

A fost odată un  _____ și o  _____.

_____ și _____ au locuit într-un castel mare.

Într-o zi de  _____ a venit  cu  său, Rex.

_____ și  _____ au mers împreună în  _____.

Acolo au văzut o  _____.

-Stai! Nu  _____ căprioara! - a spus  _____.

Căprioara a plecat înapoi în _____.

_____ și  _____  _____ întors acasă. Au fost flămânzi.

_____ a pus pe masă:  _____.

 _____ și  _____.

Mai târziu a venit și  _____ Toți au fost _____!

Așadar, în vederea dezvoltării auzului fonematic, a pronunțării corecte a sunetelor, a grupurilor de sunete, a accentului corect cadrul didactic trebuie să realizeze în mod regulat cu elevii diferite activități de învățare, utilizând metode și procedee variate, ca: povestirea, conversația, exercițiul sau jocul didactic. Aceste activități trebuie să se integreze în mod natural în procesul de învățare a limbii române

3.2.2.b Strategii de predare a literelor

În practica școlară dezvoltarea competenței fonologice se împletește cu dezvoltarea unei subcompetențe, care este esențială și pentru învățarea literelor. Este vorba de **conștiința lingvistică**, care presupune cunoașterea și înțelegerea de către copil a următoarelor:

- propozițiile sunt alcătuite din cuvinte;
- cuvintele pot începe și se pot termina cu aceleași sunete;
- cuvintele pot avea aceleași sunete mediane;
- un cuvânt poate fi despărțit în silabe;
- un cuvânt poate fi împărțit în foneme individuale;
- un sunet poate fi șters dintr-un cuvânt rezultând astfel un cuvânt nou;
- un sunet poate fi înlocuit cu un alt sunet într-un cuvânt rezultând astfel un cuvânt nou;
- cuvintele pot fi clasificate pe baza unui segment acustic: sunet/silabă inițială/mediană/finală.

Elevii aparținători unei minorități naționale se familiarizează cu aceste concepte în cadrul orelor de limbă maternă, dat fiind faptul că învățarea alfabetului limbii române este precedată de învățarea literelor limbii materne. Totuși, în cadrul orelor de limba română, în perioada preabecedară (clasa pregătitoare, clasa I, dar și începutul clasei a II-a pentru unele minorități), cadrul didactic trebuie să organizeze activități de învățare care vizează conștientizarea lingvistică.

Activitățile de învățare în cadrul cărora se operează cu aceste concepte (propoziție, cuvânt, silabă, sunet) trebuie să urmărească și *conștientizarea faptului că semnele sunt purtătoare de sens*. Urmărind *abordarea integrată* în dezvoltarea competențelor lingvistice, aceste activități se pot împleti cu altele care vizează atât *dezvoltarea vocabularului cât și a altor elemente fonetice* (de exemplu intonația). Iată un exemplu în această privință.

Metoda benzilor de propoziții

Conform acestei metode pentru marcarea propozițiilor și a cuvintelor se folosesc simboluri scrise pe benzi de hârtie. La început se exersează doar intonația propozițiilor. Profesorul spune un enunț, iar elevii identifică banda corespunzătoare.

De exemplu: *Ascultă enunțurile și arată banda potrivită!*

Aici este o fetiță. Mihai este băiat? Uite, acolo e Mara!



Într-o etapă următoare, se numără și cuvintele propozițiilor, iar marcarea acestora se face prin atâtea linii orizontale câte cuvinte are propoziția. Atunci când un elev formulează un enunț, (de

exemplu ca răspuns la o întrebare sau pe baza unei imagini), arată și simbolul care reprezintă numărul cuvintelor pe care le-a rostit. După un timp, elevii sunt încurajați să alcătuiască propoziții cât mai lungi. Pe baza unui suport vizual, vor putea alcătui propoziții simple sau mai dezvoltate. La sfârșitul orei sau al unui capitol, profesorul poate organiza întreceri de genul: *Cine spune cele mai multe propoziții?* / *Cine spune cea mai lungă propoziție?* Se poate juca și în perechi sau pe grupe. Astfel se realizează, pe lângă conștientizarea lingvistică, și activizarea vocabularului dobândit. Iată câteva tipuri de exerciții:

- a) *Ascultă enunțurile, numără cuvintele și arată banda corespunzătoare!*

Băiatul mănâncă. Băiatul mănâncă un sendviș. Ce mănâncă băiatul?



— — — .	— — — .	— — — .
— — — ?	— — — ?	— — — ?
— — — !	— — — !	— — — !

- b) *Răspunde la întrebare! Numără cuvintele și arată banda potrivită! /Numără cuvintele din propoziția spusă de colegul tău, și arată banda potrivită!*

Ce are băiatul? /Cum este câțelul?



— — — .	— — — .	— — — .
— — — ?	— — — ?	— — — ?
— — — !	— — — !	— — — !

- c) *Spune o propoziție despre imagine! Numără cuvintele și arată banda potrivită! Numără cuvintele din răspunsul colegului tău, și arată banda cu care se potrivește!*



— — — .	— — — .	— — — .
— — — ?	— — — ?	— — — ?
— — — !	— — — !	— — — !

- d) *Alcătuieste o propoziție despre imagine pe baza benzilor date!*



— — — .	— — — — — ?
---------	-------------

Benzile de hârtie cu simbolurile propozițiilor și ale cuvintelor pot fi afișate în clasă într-un loc vizibil, sau se pot prinde cu magneți pe marginea tablei, și se pot utiliza frecvent, în funcție de timpul disponibil.

În perioada preabecedară se organizează și alte activități de învățare care vizează dezvoltarea abilității de conștientizare lingvistică.

În tabelul de mai jos prezentăm și alte exemple de activități de învățare pentru fiecare nivel al conștientizării lingvistice.

Tabelul 2. Activități pentru dezvoltarea conștiinței fonologice

Niveluri ale conștientizării lingvistice	Descrierea abilități de conștientizare lingvistică	Exemple de activități
Cuvânt	Distinge și manipulează cuvintele în cadrul propoziției	Fă un pas în față pentru fiecare cuvânt din propoziție: Păpușa are rochie albă.
Silabă	Distinge și manipulează silabele în cadrul unui cuvânt	Bate din palme pentru fiecare silabă din cuvântul <i>ursuleț</i> !
Fonem		
Izolarea	Recunoaște fonemele individuale care intră în componența unui cuvânt.	Cu ce sunet începe cuvântul <i>soare</i> ?
Identificarea	Recunoaște același fonem în cuvinte diferite	Ce sunet găsim în toate cuvintele: <i>băiat</i> , <i>soră</i> , <i>măr</i> ?
Categorizarea	Recunoaște dintr-un șir de cuvinte date, pe cele care încep cu același sunet.	Care cuvânt nu începe cu același sunet ca și celelalte: <i>curte</i> , <i>câine</i> , <i>parc</i> ?
Fuziunea	Ascultă o secvență de sunete și le combină pentru a forma un cuvânt.	Ce cuvânt formăm din sunetele l, a, c ?
Segmentarea	Segmentează cuvântul în fonemele care-l alcătuiesc bătând din palme sau numărând.	Din ce sunete este alcătuit cuvântul <i>copac</i> . Pune câte o bulină pentru fiecare sunet!

Pentru conștientizarea elementor lingvistice, exercițiile aplicate trebuie să fie construite pe nivele de complexitate (Grigorovici - Panțiru, 2015), care se evidențiază la:

- mărirea unității manipulate (mai întâi propozițiile, apoi cuvintele; mai întâi silabele apoi inițiala cuvintelor, apoi fonemele individuale);
- numărul de sunete din cuvânt (mai întâi cuvinte scurte, apoi tot mai lungi);
- poziția sunetelor în cuvânt (sunetele mediane sunt cele mai ușor de identificat);
- sarcinile de sinteză înaintea celor de analiză, deoarece abilitatea de sinteză apare înaintea celei de analiză.

Metoda fonetică, analitico-sintetică

În cazul limbilor fonetice, metoda de bază utilizată pentru însușirea literelor este metoda fonetică, analitico-sintetică. Este o metodă care „valorifică” rezultatele activităților de dezvoltare a pronunției, a auzului fonematic și a conștiinței lingvistice și folosește atât analiza (descompunerea

propozițiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe, a silabelor în sunete), cât și sinteza (îmbinarea sunetelor sau literelor în silabe, a silabelor în cuvinte, urmată de citirea sau scrierea lor în întregime), de aici și denumirea metodei.

La orele de limba română ca limba nematernă se apelează la această metodă numai în cazul învățării sunetelor/literelor care prezintă diferențe față de sunetele/literele limbii materne. Unele etape ale metodei pot fi omise sau simplificate în funcție de specificul clasei și de cunoștințele dobândite anterior.

În cadrul acestei metode se urmăresc următoarele etape:

1) *Recunoașterea și extragerea propoziției din context;*

Este o etapă pregătitoare, care are ca obiective introducerea temei, captarea atenției elevilor, asigurarea motivației pentru învățare și, nu în ultimul rând, selectarea unei propoziții care conține sunetul care urmează să fie învățat. Pentru atingerea acestor obiective cadrul didactic poate apela la o imagine, o poezie, un cântec, o ghicitoare, iar în urma prezentării lor se poartă discuții cu elevii. Această etapă poate include și repetarea literelor deja învățate: de exemplu, jocul cu cartonașe cu litere, citirea, gruparea, asocierea cuvintelor (citite) cu imagini, etc.

Cadrul didactic trebuie să dirijeze în așa fel activitățile propuse pentru această etapă, încât să se ajungă la o propoziție care este relevantă pentru sunetul care urmează să fie învățat.

2) *Analiza propoziției*

În această etapă se apelează la conștiința fonologică a elevilor, solicitându-i să împartă propoziția în cuvinte, să separe cuvântul care conține sunetul nou-învățat, să împartă cuvântul respectiv în silabe, să identifice sunetul în silabă.

3) *Fixarea sunetului*

Se urmărește dezvoltarea auzului fonematic și precizarea pronunțării corecte a sunetului. Activitățile de învățare propuse vizează recunoașterea sunetului nou în diferite cuvinte spuse de învățător în diferite poziții (inițială, mediană, finală), colectarea de către elevi a unor cuvinte în care se află sunetul nou. Se pot aplica și jocuri didactice, ca de exemplu: învățătorul spune cuvinte care conțin/nu conțin sunetul nou, iar elevii reacționează prin diferite gesturi după stabilirea regulilor jocului. Se prezintă și propoziții sau versuri din poezii și elevii vor găsi cuvintele în care se află sunetul nou. Aceste exerciții îi formează pe elevi să observe componența sonoră a cuvintelor.

4) *Demonstrarea semnului grafic – a literei noi*

Se prezintă litera corespunzătoare sunetului nou. Prezentarea se realizează pe o planșă în care se află litera mică și mare de tipar, sau se prezintă litera în manual. Se realizează o analiză a literei, comparându-l cu literele deja învățate, evidențiind asemănările și deosebirile. (de exemplu compararea literei *ș* cu *s*, a lui *ț* cu *t*, a lui *ă* cu *a*, etc.)

5) Recunoașterea literei noi în diverse surse

Prezentarea literei noi se continuă cu exerciții de recunoaștere a ei. Elevii o recunosc întâi în alfabetul mic, apoi într-un șir de litere, în structuri, propoziții, texte scurte din manual, în reviste și ziare.

6) Sinteza – legarea literei cu literele învățate

Activitățile de învățare în această etapă constau în asocierea literei cu literele deja învățate, alcătuirea și citirea silabelor ce conțin litera nouă, alcătuirea și citirea cuvintelor cu litera nouă, alcătuirea și citirea propozițiilor, a textelor scurte din manual.

7) Prezentarea/exersarea literelor mici și mari de mână

Se prezintă literele de mână, apoi urmează o analiză în care se evidențiază asemănările și deosebirile cu literele deja învățate sau cu corespondentul lor în limba maternă. Se propun exerciții pentru fixarea literelor de mână: scrierea literelor, a cuvintelor care conțin litera, transcrierea literelor de mână sau a cuvintelor scrise cu litera de mână, copieri ale unor cuvinte cu litere de tipar, dictări de litere, cuvinte, propoziții simple.

În continuare prezentăm un scenariu didactic prin care demonstrăm cum se predă sunetul și litera *ă*, respectând pașii metodei fonetice, analitico-sintetice, folosind ilustrații și exerciții din manualul de *Comunicare în limba română*, clasa a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară.⁴³

Etapale învățării sunetului și literei ă	Activitățile profesorului și ale elevilor
1. recunoașterea și extragerea propoziției din context	Se poartă o discuție pe baza ilustrației din manual. Elevii sunt încurajați să alcătuiască cât mai multe propoziții, din care va fi aleasă una.  Propoziții posibile: <i>Călin este băiat.</i> <i>Mădălina este fetiță.</i> <i>Mădălina este sora lui Călin.</i> <i>Călin a primit de la mama lui un papagal.</i> <i>Călin are o pasăre/un papagal.</i>

⁴³ Karp Ágnes – Makai Emese-Márta: *Comunicare în limba română, clasa a II-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, EDP, 2018

2. <i>Analiza propoziției</i> Se alege o propoziție și se numără cuvintele. Se împarte propoziția în cuvinte, cuvintele în silabe. Se identifică sunetul ă.	Din câte cuvinte este alcătuită propoziția? <i>Călin are un papagal.</i> Să alegem și banda de hârtie corespunzătoare!  Să despărțim în silabe cuvintele propoziției! <i>Că-lin a-re un pa-pa-gal.</i> Din câte silabe este alcătuit cuvântul <i>Călin</i>? Care este prima silabă? A doua? <i>Că-lin</i> Din care sunete este alcătuită prima silabă? Care este sunetul al doilea? c-ă
3. <i>Fixarea sunetului</i> Se precizează pronunția corectă a sunetului. Se exersează auzul fonematic. Se confruntă pronunția sunetelor ă și e. Se precizează locul sunetului ă în cuvinte.	Observați cum se pronunță acest sunet! Cum este forma gurii în timp ce îl pronunțăm? Bateți din palme, dacă auziți sunetul ă: mașină, păpușă, băiat, dulap, etc. (Se evită cuvinte care conțin sunetul â.) Spuneți și voi cuvinte în care auzim sunetul ă! Denumiți desenele! Enumerați cuvintele în care auziți sunetul e, apoi cuvintele în care auziți sunetul ă!  Unde auzim sunetul ă în cuvântul: mamă (la final), băiat (în interior), etc. Se conștientizează faptul că nu există cuvinte în care sunetul ă se află la poziția inițială.
4. <i>Demonstrarea semnului grafic – a literei noi</i>	Observați litera ă! Cu care literă seamănă? Care este diferența între litera a și ă? 
5. <i>Recunoașterea literei noi în diverse surse</i>	- Alegeți literele ă din șirul de litere: a, ă, â, o, ă, e, u, ă, â - Subliniați literele ă, Ă în poezie: Ă e-un A cu pălărie

	Și e bine să se știe, Fiindcă Ț dacă n-ar fi Nici nu am putea citi: Casă, ladă, pălărie, Cucoană și jucărie. Să-l reținem nu e greu Fiindcă-l întâlnim mereu Și e foarte important Să-l scriem cum am învățat, Că de-i uităm pălăria Se încurcă vorbăria Și în loc de pături mari Ne-nvelim cu pături tari!
6. Sinteza – legarea literei cu literele învățate	Citiți cuvintele și structurile! Subliniați denumirile desenelor!  zebră pisică cămilă buburuză  greblă lopată foarfecă găleată  apă de mare costum de baie pălărie de soare umbrelă de soare  clătite cu fructe salată de legume friptură cu cartofi salată de fructe Exersați citirea cuvintelor Călin Mădălina harnică ocupată ordonată frumoasă bucuroasă ascultătoare pasărea produsele cumpărături
7. Prezentarea/ exersarea literelor mici și mari de mână	Observați scrierea corectă, ortografică a literelor ă și Ț! ă Ț pasăre, Călin, Mădălina Desparte cuvintele în silabe, apoi scrie-le în caiet, pe două coloane! nucă, albină, iarbă, banană, barză, masă, friptură, lingură, inimă, pisică, pară Model: nu-că al-bi-nă

Strategiile de predare pentru formarea și dezvoltarea competenței fonologice se aleg în funcție de nivelul de clasă (clasa pregătitoare, clasa I, a II-a, etc.), de perioada de dezvoltare (preabecedară, abecedară, postabecedară), de specificul clasei de elevi (definit de nivelul de cunoaștere a limbii române, de asemănările și deosebirile dintre limba română și cea maternă), dar și de elementele competenței fonologice pe care am dori să dezvoltăm.

3.2.3. Aspecte ale formării și dezvoltării progresive a competenței fonologice în ciclul primar

Competența fonologică, la fel ca și celelalte competențe lingvistice (lexicală și gramaticală) joacă un rol important în dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă, dezvoltarea ei fiind impusă de programele școlare pentru disciplina *Comunicare în limba română* pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale.

Formarea și dezvoltarea competenței fonologice se planifică și se realizează conform programelor școlare. Elementele sale sunt integrate în competențele specifice de receptare și exprimare de mesaje orale și scrise, și se dezvoltă prin activitățile de învățare propuse de programa școlară sau create de cadrul didactic.

Tabelul de mai jos demonstrează atât această integrare a elementelor competenței fonologice în competențele de comunicare, cât și progresia competențelor începând cu clasa pregătitoare continuată până la sfârșitul clasei a II-a

Programa școlară pentru minorități	Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute			
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană și sârbă	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj scurt, pe teme familiare, rostit clar și rar	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral, pe teme accesibile, rostit cu claritate	
	1.3. Identificarea sunetului inițial și/sau final dintr-un cuvânt, a silabelor și a cuvintelor din propoziții rostite clar și rar	1.3. Identificarea unor sunete, silabe, cuvinte în enunțuri rostite cu claritate	1.3. Identificarea sunetelor și silabelor în cuvinte și a cuvintelor în enunțuri rostite cu claritate
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, pe teme familiare, articulat clar și rar, însoțit de gesturi	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, articulat clar și rar, însoțit de gesturi	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba rromani și slovacă	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, pe teme familiare, articulat clar și rar	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral articulat clar și rar	1.1. Identificarea semnificației unui mesaj clar articulat, emis cu viteză normal și însoțit de gesturi
			1.2. Recunoașterea sunetelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba rromani
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare			
Programa școlară pentru disciplina	2.1. Pronunțarea clară a sunetelor și a cuvintelor în		

COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană	enunțuri simple		
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, limba rromani și limba slovacă	2.1. Reproducerea unor informații/cântece/poezii scurte și simple	2.1. Reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția sunetelor specifice limbii române și accentul la nivelul cuvântului	2.1. Reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția specifică a diftongilor, triftongilor și a hiatului la nivelul cuvântului, a accentului și a intonației
3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute			
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană	3.1. Recunoașterea unor pictograme și simboluri din universul familiar	3.1. Recunoașterea unor cuvinte uzuale, din universul apropiat, scrise cu litere mari și mici de tipar, învățate la limba maternă	3.1. Citirea unor cuvinte și propoziții scurte, scrise cu litere de tipar sau de mână
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară			3.4. Recunoașterea sunetelor și literelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maghiară
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba sârbă	3.1. Recunoașterea unor cuvinte uzuale, din universul apropiat, scrise cu litere mari și mici de tipar	3.1. Citirea unor cuvinte și propoziții scurte, scrise cu litere de tipar sau de mână	
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba slovacă	3.1. Manifestarea curiozității pentru decodarea unor mesaje scrise simple și scurte din universul imediat	3.1. Recunoașterea unor cuvinte uzuale, din universul apropiat, scrise cu litere mari și mici de tipar	3.1. Citirea unor cuvinte și propoziții scurte, scrise cu litere de tipar sau de mână
4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare			
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană	4.1. Trasarea elementelor grafice folosind resurse variate	4.1. Trasarea elementelor grafice și a contururilor literelor, folosind resurse variate	4.1. Scrierea literelor de mână și a unor mesaje scurte, în diverse contexte de comunicare
Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba sârbă și slovacă	4.1. Trasarea elementelor grafice și a contururilor literelor, folosind resurse variate	4.1. Scrierea de mână a literelor de tipar/ 4.1. Scrierea unor mesaje simple, folosind litere de tipar	4.1. Scrierea unor mesaje, în diverse contexte de comunicare

Analizând competențele specifice referitoare la elementele fonetice se evidențiază faptul că principalul obiectiv **în clasa pregătitoare** este dezvoltarea auzului fonematic și al pronunției corecte. În această clasă foarte frecvent se constată defecte sau tulburări de vorbire ca: dislalia, rinolalia, bâlbâiala, tulburări de ritm al vorbirii. Profesorul trebuie să urmărească continuu, în cadrul lecțiilor de *Comunicare în limba română*, dacă elevii pronunță corect sunetele, grupurile de sunete, cuvintele. Activitățile de învățare trebuie să vizeze formarea deprinderilor de pronunțare corectă și de adaptare la sistemul fonologic al limbii române. În același timp, cadrul didactic trebuie să insiste foarte mult pe modalitatea de accentuare în limba română. În procesul de predare și de fixare a accentului, învățătorului îi pot fi de folos unele cântece și poezioare în care să fie evidențiat accentul. (Platon, pag. 90)

În ceea ce privește sistemul fonologic, *conținuturile programelor școlare* pentru minorități prevăd, în unanimitate, însușirea sunetelor specifice limbii române, pronunțarea corectă a cuvintelor care conțin diftongi și triftongi, precum articularea vocalelor și consoanelor (fără denumire). Însă există diferențe în ceea ce privește etapele învățării alfabetului limbii române.

În clasa I (pentru elevii sârbi, slovaci) sau în clasa a II-a (pentru elevii germani, maghiari și rromi) în privința alfabetului limbii române, învățarea se desfășoară în trei etape:

- etapa preabecedară;
- etapa abecedară;
- etapa postabecedară.

În perioada preabecedară se va acorda atenție deosebită pronunției corecte a sunetelor, a grupurilor de sunete (diftongi, triftongi), utilizând exerciții specifice pentru formarea auzului fonematic, exerciții de sesizare a sunetelor în cuvintele învățate. Deosebit de utile sunt cântecele, poeziile și jocurile didactice. (Pentru exemple concrete de jocuri didactice vezi subcapitolul 3.2.5)

Se realizează activități de învățare care vizează dezvoltarea conștiinței fonologice. Antrenamentul pentru dezvoltarea conștiinței fonologice furnizează baza pe care se construiește mai târziu corespondența dintre complexul sonor și reprezentarea grafică corespunzătoare. Abilitățile fonologice ale unui copil, dobândite în perioada preabecedară sunt predictorii asupra succesului în achiziționarea citirii și a scrierii. Relația dintre citire și conștiința fonologică este una reciprocă: în timp ce conștiința fonologică este o precondiție pentru citirea normală, experiența citirii facilitează conștiința fonologică. (Chișu, 2015)

În perioada abecedară obiectivul principal urmărit este formarea priceperilor și deprinderilor de citit-scriș în limba română, prin învățarea alfabetului limbii române.

La începutul perioadei abecedare vor fi recapitulate literele învățate la limba maternă (care au valori comune și în limba română), insistându-se apoi pe familiarizarea elevilor cu cuvinte plurisilabice care conțin astfel de litere. Progresiv, elevii vor fi deprinși să asculte/recepeze și cuvinte care conțin diftongi și triftongi.

Se trece apoi la însușirea acelor sunete care se marchează grafic în moduri diferite în cele două limbi. De exemplu: literele *a, s, c, j* pentru elevii maghiari, literele *c, j, f, z* pentru elevii germani.

Urmează însușirea sunetelor și literelor specifice limbii române, precum și a combinațiilor de sunete și litere ce presupun o pronunție și o grafie diferită în limba română în raport cu limba maternă. În acest proces de predare-învățare se vor utiliza tehnicile și exercițiile metodei fonetice analitico-sintetice. Se poate apela la fenomenul de transfer, deoarece tehnica citirii a fost însușită de elevi la limba maternă, în clasa precedentă.

În perioada postabecedară și în clasele a III-a și a IV-a, se urmărește formarea deprinderilor de citire corectă, curentă, conștientă și consolidarea deprinderilor de scriere. Dar, în continuare se pune accent și pe dezvoltarea competenței fonologice.

Elementele competenței fonologice care se dezvoltă permanent sunt: receptarea și articularea corectă a sunetelor, a grupurilor de sunete specifice limbii române, accentul, intonația, la care se adaugă și folosirea/scrierea corectă a literelor, a diftongilor, triftongilor și a grupurilor de litere specifice limbii române.

3.2.4. Tipuri de exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței fonologice

Tipurile de exerciții prin care se poate forma capacitatea de receptare și articulare a sunetelor sunt cele de discriminare fonetică, în care elevii sesizează sunetele în cuvinte și structuri sau identifică poziția acestora în cuvinte.

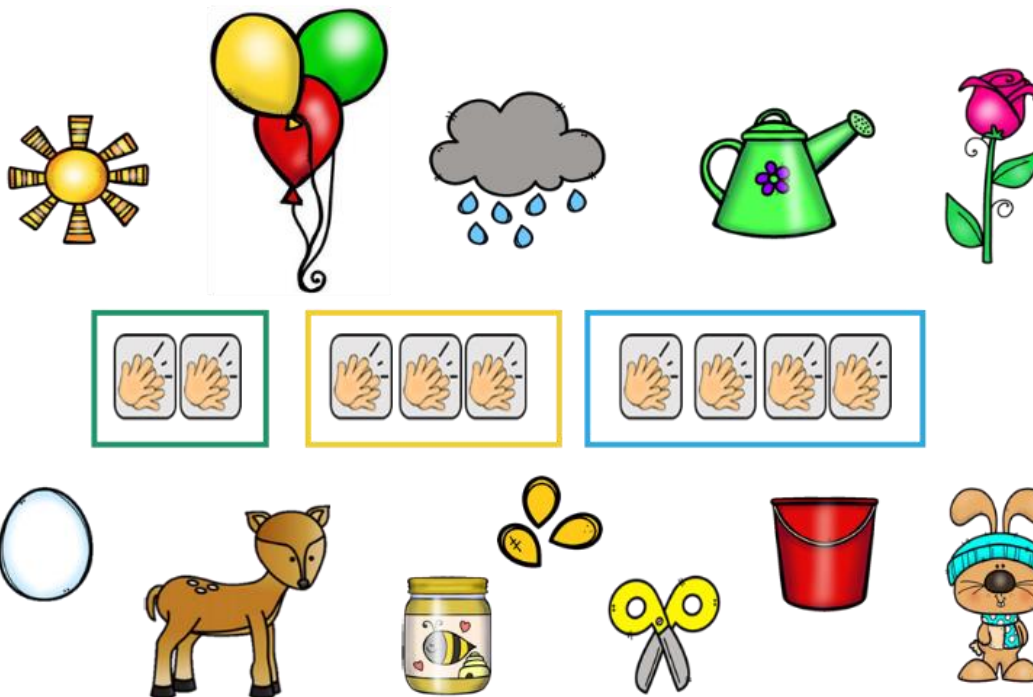
Tipurile de exerciții prin care se poate consolida deprinderea de scriere corectă a literelor, a diftongilor, triftongilor, a grupurilor de litere sunt cele de completare, de asociere, de grupare.

Perioada preabecedară

Exerciții pentru dezvoltarea conștiinței fonologice prin:

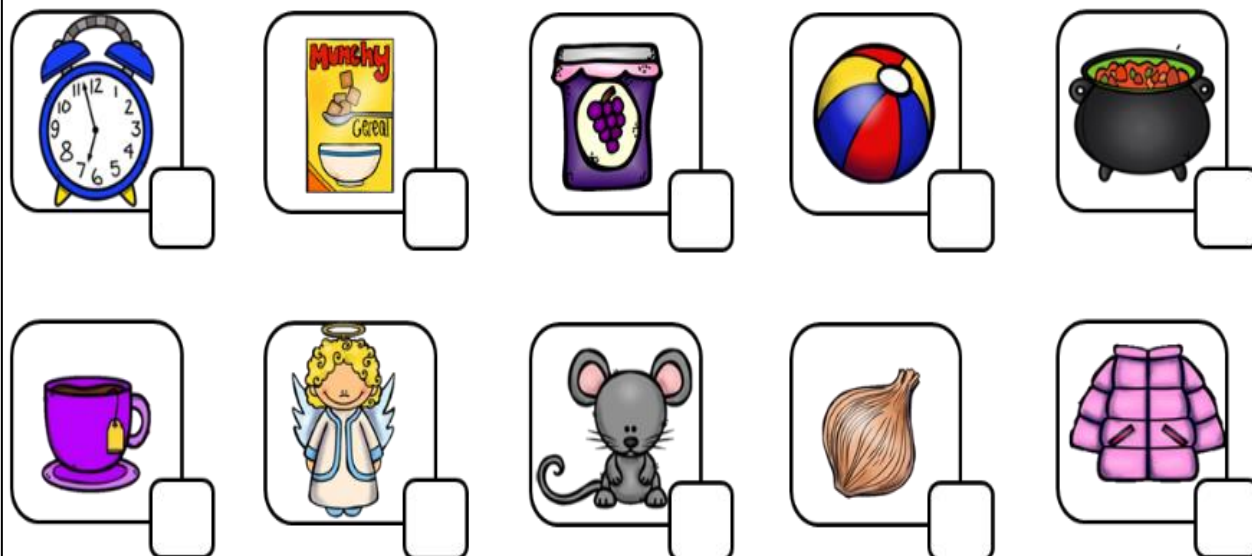
- identificarea numărului de silabe ale cuvintelor

Spuneți cu voce tare numele imaginilor. Despărțiți cuvintele în silabe, apoi uniți-le cu simbolurile potrivite! Folosiți culori diferite!



- sesizarea sunetului în cuvinte

Marcați cu  cuvintele în a căror denumire se aude sunetul ce!



- identificarea poziției sunetului (inițială, mediană, finală)

Stabiliți locul sunetului *chi* în denumirea imaginilor. Colorați cerculețele de lângă desene folosind culorile date!

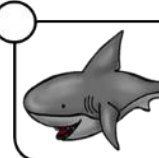
☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐





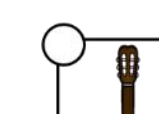
















- identificarea locului sunetului în cuvinte

Colorați cerculețul care indică locul sunetului *s* în cuvinte!


☐ ☐ ☐ ☐ ☐


☐ ☐ ☐ ☐ ☐


☐ ☐ ☐ ☐ ☐


☐ ☐ ☐


☐ ☐ ☐ ☐

Exerciții de pronunție:

- exersarea pronunției cuvintelor care conțin grupul consonantic *mp* și sunetele *î* și *ă*

Ce putem să facem **împreună**? Ascultați enunțurile și numerotați imaginile în ordinea auzită.






1. Bunicul și bunica dansează **împreună**.
2. Cristi pleacă la piață **împreună** cu bunica.
3. Copiii vizionează **împreună** un film
4. Dani și Maya construiesc **împreună** o casă din piese Lego.

Denumiți alte activități care se pot face **împreună**!

- exersarea pronunției grupurilor consonantice *gr, gl, șt*

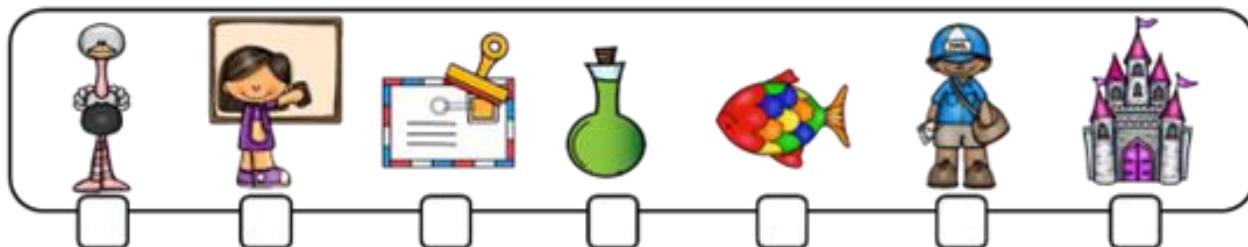
Ascultați cuvintele! Marcați cu  cuvintele în a căror denumire se aude :



greier, gri, grădinar, zugrav, gras, negru, crocodil



glob, clown, clopoțel, junglă, iglu, glas, oglindă



struț, șterge, ștampilă, sticlă, pește, poștaș, castel

- exersarea pronunției prin perechi de rimă

Uniți cuvintele care au aceeași melodie. (rimează)

	găină	nouă	
	cloșcă	pană	
	cană	floare	
	masă	făină	
	ouă	poștă	
	soare	casă	

Perioada abecedară

- identificarea literelor specifice limbii române, diferențierea literelor s-ș

Denumiți imaginile! Colorați după model prima și ultima literă a cuvântului!

			
s d c r v	s n m ș r	s ș e n r	s ș c n u
			
s ș r l e	s o m ș c	s ș c f u	s ș u t r

- exersarea pronunției cuvintelor care conțin litera **i** în diferite poziții (inițială, mediană, finală)

Citește textul!

Victor e un copil cuminte. El a primit de la bunica Ileana trei bilete la Grădina Zoologică. Duminica Victor a vizitat Grădina Zoologică cu prietenii. Acolo erau multe animale: iepuri, delfini, vulpi, lupi, canguri.

La ora patru au venit nori negri. Copiii au plecat repede la bunica. Au primit cartofi pai, apoi au pictat tablouri cu animale.

Cum e corect? Colorează cuvântul potrivit!

Victor e
El a primit de la bunica

Ei au vizitat Grădina Zoologică

Acolo erau:

De la bunica Ileana au primit



- diferențierea și folosirea corectă a literelor **ă** și **â/î**

Colorați litera sau literele lipsă, apoi completați cuvintele.



c__ine



c__nt__



p__ine



__noat__



__mp__rat



__nghețat__



v__nt



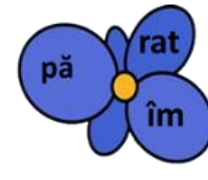
z__n__

- dezvoltarea deprinderii de scriere prin utilizarea corectă a literelor **â** și **î** în cuvinte

Detectivul de cuvinte! Găsiți și încercuiți în tabel cuvintele care corespund imaginilor! Scrieți cuvintele sub imaginile potrivite! Marcați cu steluță două cuvinte care rimează!

 n v ă ț ă t o a r e x n v â n z ă t o a r e c v â n ă t o r x w d e e ă w t f p î n v a ț ă r ț m ă n â n c ă z z z z ă x x v â n z ă t o r x t o o w w x x w u u w w o î n g ă l b e n e s c r î m p o d o b e ș t e	 	 	
	 	 	

Formați cuvinte din silabele de pe petalele florilor. Scrieți-le pe spațiul dat!

 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
--	--	--	---	--

- dezvoltarea conștiinței fonologice prin identificarea poziției sunetului **c** în cuvinte, dezvoltarea deprinderii de scriere corectă a cuvintelor care conțin litera **c** (pentru unii elevi minoritari acest sunet are altă corespondență fonetică în limba lor maternă)

Priviți imaginea! Identificați cât mai multe obiecte în denumirea cărora se aude sunetul c. Grupați cuvintele în tabelul de mai jos în funcție de poziția sunetului c în cuvânt.



- dezvoltarea conștiinței fonologice prin sesizarea grupurilor de sunete specifice limbii române și a deprinderii de scriere corectă a cuvintelor care conțin grupuri de litere

Denumiți imaginile! Colorați caseta cu grupul de litere corespunzător.

	chi ghi		chi ghi		chi ghi
	chi ghi		chi ghi		chi ghi

Încercuiți varianta scrisă corect!



giantă
geantă



cupercă
ciupercă



pacet
pachet



geață
gheață



buchet
bucet



ghepard
gepard



ciaun
ceaun



Șoricelul Chiț a ronțăit unele cuvinte din enunțurile de mai jos! Completați propozițiile cu cuvintele potrivite! Vă ajută imaginile!

_____ Rici are multe țepi ascuțite.

Bunicul Enache poartă _____.

La marginea pădurii am cules _____gingași.

_____ mele sunt în _____.

_____ ne-a servit cu limonadă rece.

Cofetăreasa a decorat tortul cu _____.

Zâna pădurii locuiește într-o casă de _____.

Veverița adună _____ și alune pentru iarnă.

_____ deșteptător mă trezește în fiecare dimineață.

Chivu cântă la _____.



Citiți textul de mai jos și selectați cuvintele care conțin grupurile de litere învățate. Grupați-le în tabel!

Mama, Chivu și Celia merg la cumpărături. Se apropie iarna, copiii au nevoie de haine călduroase.

Celia a primit o pereche de cizme frumoase și o jachetă roșie.

Pentru Chivu au cumpărat ghete îmblănite și o geacă călduroasă.

-Mamă! Pot primi și un ghiozdan nou?-a întrebat Celia.

Chivu a cerut ciocolată, cereale și o rachetă de tenis cu mingi colorate.

După cumpărături au pornit acasă.

- Cine mi-a văzut cheile?-a întrebat mama în fața ușii.

- Mamă, sunt în geantă!- a strigat Chivu.

Mama a deschis ușa. Au despachetat lucrurile cumpărate.

Apoi au servit biscuiți cu dulceață de fragi și au băut ceai fierbinte.

Toți au fost fericiți.

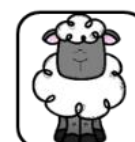


ce	ci	ge	gi	che	chi	ghe	ghi

- sesizarea grupurilor de sunete (diftongi) în cuvinte familiare

Care dintre grupurile de sunete date se aude în denumirea imaginilor? Notează-le în caseta de sub desene!

oa ea ia ie ua uă





Scrieți denumirile desenelor, despărțindu-le în silabe!



- exersarea intonației conform semnelor de punctuație

Roboștii nu întreabă, nu exclamă, nu-și pot exprima dorințele. Ajută-i să învețe melodia limbii! Completați dialogul dintre pisoi și privighetoare cu semnele de punctuație corespunzătoare! Marcați-le cu culori diferite!



Pisoiul Gheruță stătea ghemuit lângă bunica ☐

Deodată a auzit ciripitul unei păsărele ☐

☐ Cine ești ☐ - a întrebat pisoiul ☐

☐ Eu sunt privighetoarea ☐

☐ Am auzit că ai o voce minunată ☐

☐ Vrei să mă auzi ☐

☐ Aș fi foarte bucuros ☐ Te rog ☐ cântă-mi ceva ☐

Privighetoarea a început să cânte fermecător ☐

Pisoiul și bunica erau mirați de glasul privighetorii ☐

3.2.5. Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței fonologice

Capacitatea de accentuare și de intonare corectă se poate stimula prin poezii, zicători, cântece sau prin jocuri didactice focalizate direct asupra articulării cuvintelor și intonării propozițiilor.

În acest subcapitol propunem o serie de jocuri didactice și câteva poezii grupate după criteriul perioadelor de dezvoltare a competenței fonologice.

A. Perioada preabecedară

1. Roboțelul

Scopul jocului: dezvoltarea auzului fonematic, dezvoltarea deprinderii de a separa sunetele în cuvânt și a pronunțării corecte a acestora, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Învățătorul rostește, asemenea unui robot, sunetele unor cuvinte familiare elevilor. Ei trebuie să ghicească cuvintele. Rolurile se pot schimba, astfel elevii rostesc sunetele cuvintelor și învățătorul trebuie să ghicească cuvintele, sau un elev rostește sunetele, colegii ghicesc.

2. Deschide urechea!

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de discriminare între sunetele asemănătoare din punct de vedere auditiv

Descrierea jocului: Învățătorul înșiră cuvinte sau perechi de cuvinte care conțin vocale specifice limbii române sau perechi consonantice ale căror diferențiere prezintă dificultăți elevilor. La început se stabilește regula: la observarea sunetului x, elevii bat din palme, iar la observarea sunetului y, elevii bat din picioare sub bancă. De exemplu: fată-vată, facă-vacă, pot-bot, șoc-joc, rac-lac etc.

3. Peștișorul

Scopul jocului: dezvoltarea citirii de pe buze, conștientizarea pronunțării corecte a sunetelor specifice limbii române, dezvoltarea atenției și activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Un copil iese în fața clasei. Pronunță un cuvânt fără a-l sonoriza, doar mișcându-și buzele. Ceilalți elevi trebuie să identifice cuvântul. Se alcătuiește o propoziție cu acest cuvânt.

4. Ecoul

Scopul jocului: perfecționarea discernământului auditiv în sesizarea sunetelor în ansamblul cuvintelor

Descrierea jocului: Învățătorul întocmește o listă de cuvinte care conțin sunetele **ă** și **î**. Se exersează pronunțarea cuvintelor în cor. Prima grupă repetă cuvântul o dată cu voce tare, iar grupa a doua repetă de două ori, din ce în ce mai încet. Pronunțarea cuvintelor se exersează și individual. Învățătorul rostește un cuvânt, elevul desemnat repetă de două ori, imitând ecoul.

5. Roșu și negru

Scopul jocului: dezvoltarea auzului fonematic, formarea deprinderii de a diferenția sunetele care au grafie asemănătoare

Descrierea jocului: Se împart elevilor două coli de hârtie, una roșie și una neagră. Învățătorul rostește cuvinte care conțin sunete cu grafie asemănătoare: a-ă-â, s-ș, i-î, t-ț. Dacă elevul aude sunetul x, desenează un cerc pe hârtia roșie, dacă aude sunetul y, desenează un cerc pe hârtia neagră.

6. Fii atent!

Scopul jocului: dezvoltarea auzului fonematic

Descrierea jocului: Învățătorul stabilește un semnal sonor, pe care elevii îl pot utiliza atunci când aud cuvântul care conține sunetul x. De exemplu: o bătaie din palme, făcând clic, ciocănind etc.

7. Zboară, zboară....

Scopul jocului: dezvoltarea auzului fonematic

Descrierea jocului: Se stabilește la începutul jocului, care sunet trebuie să conțină cuvântul. Conducătorul jocului întreabă: *Zboară, zboară....?* și continuă cu un cuvânt care conține sau nu acest sunet. Dacă conține, elevii îi răspund: *Zboară*. Dacă nu conține, atunci îi răspund: *Nu zboară*.

8. Papagalul Rico

Scopul jocului: exersarea pronunțării corecte a grupurilor consonantice inițiale, dezvoltarea auzului fonematic, dezvoltarea organului fonator, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Învățătorul rostește cuvintele, elevii le repetă în cor. Câteodată învățătorul include numele papagalului, cuvântul *Rico*, iar elevii nu repetă acest cuvânt, doar ating nasul în locul pronunțării acestuia. Cel care totuși rostește cuvântul, este rugat să repete de trei ori: *Eu sunt papagalul Rico*. De exemplu:

- sc- scoală, scară, scaun, scade, scapă
- șc- școală, școlar, școlăriță
- sp- spanac, spate, spală, spectacol, spital, sport, spumă, spune
- st- stă, stânga, stea, steluță, sticlă, stilou,
- br- brad, braț, brânză, brunet,
- pr- praf, prăjitură, prânz, preferat, pregătește, premiu, prieten, primăvară, primar,
- scr- scrie, scriitor, scrisoare
- str- stradă, strălucește, strănută, strânge, strigă, stropește, strugure,

9. Labirint cu imagini

Scopul jocului: formarea deprinderii de a pronunța corect cuvintele care conțin sunetele specifice limbii române sau grupuri de consoane consecutive, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Se creează un labirint, care conține imagini. Elevul trebuie să aleagă traseul în care sunt așezate acele obiecte ilustrate, ale căror denumiri conțin consoana sau vocala stabilită dinainte.

10. Avionul lui Aris

Scopul jocului: identificarea sunetului inițial al cuvintelor, dezvoltarea pronunțării corecte a cuvintelor, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Elevii stau în picioare lângă bănci. Toată clasa repetă recitativul:

*Avionul lui Aris
Azi pornește la Paris.*

Învățătorul întreabă: *Ce duce cu x?* Elevii trebuie să găsească cuvinte care încep cu sunetul denumit. Dacă elevul solicitat răspunde corect, elevii imită decolarea avionului, dacă nu răspunde corect, se ghemuiesc. Jocul se poate continua până când toți copiii au posibilitatea de a răspunde.

11. Dobble

Scopul jocului: identificarea cuvintelor care încep cu același sunet prin denumirea imaginilor, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Se creează carduri dobble care conțin imagini familiare elevilor. Elevii joacă în perechi. Conducătorul jocului așază două carduri în fața elevilor. Cel care recunoaște cele două obiecte cu sunetul inițial identic, rostește cuvintele și adună cele două carduri. Câștigă cel care a adunat cele mai multe carduri.



Aici: cal, cocoș

12. Alege imaginea potrivită

Scopul jocului: dezvoltarea accentuării corecte a cuvintelor, distincția prin accent între omografe, având sensuri diferite

Descrierea jocului: Învățătorul așază pe tablă două imagini, apoi spune un cuvânt. Elevii trebuie să aleagă imaginea potrivită. Se discută sensul cuvântului după modificarea accentului. De exemplu: **umbrele**, **umbrele**; **copii**, **copii**, **veselă**, **veselă**

13. La vânătoare de urs

Scopul jocului: dezvoltarea abilității de intonație, diferențierea sensului comunicativ al enunțului verbal

Descrierea jocului: Copiii formează un cerc, învățătorul se așază în mijlocul cercului, spunând propoziția enunțiativă: „Noi pornim la vânătoare.”, imitând mersul. Elevii vor repeta propoziția cu aceeași intonație, acompaniind cu mișcarea corespunzătoare. După aceea învățătorul spune propoziția cu intonația potrivită propoziției interogative, respectiv exclamative, copiii repetă propozițiile și mișcările:

Noi pornim la vânătoare. (mers pe loc)

Noi pornim la vânătoare? (se întorc spre copilul de alături)

Noi pornim la vânătoare! (săritură)

Uită-te! (se imită observarea cu telescopul)

E un pod. (arată cu mâinile un pod)

E un pod? (se întorc spre copilul de alături)

E un pod! (săritură)

Trecem podul! (mers pe loc, spunând trap, trap, trap, trap)

Noi pornim la vânătoare. (mers pe loc)

Noi pornim la vânătoare? (se întorc spre copilul de alături)

Noi pornim la vânătoare! (săritură)

Uită-te! (se imită observarea cu telescopul)

E un lac. (desenează un cerc în aer)

E un lac? (se întorc spre copilul de alături)

E un lac! (săritură)

Trecem lacul! (pășesc ca barza, rostind de patru ori: plosc, plosc, plosc, plosc)

Uită-te! (se imită observarea cu telescopul)

E un munte. (arată cu degetul)

E un munte? (se întorc spre copilul de alături)

E un munte! (săritură)

Să urcăm! (se imită urcarea pe munte, rostind uf, uf, uf, uf)

Uită-te! (se imită observarea cu telescopul)

E un bârlog. (se desenează cu degetul un semicerc în aer)

E un bârlog? (se întorc spre copilul de alături)

E un bârlog! (săritură)

Să intrăm! (mers pe loc, spunând pst!, pst!, pst!, pst!)

Se opresc, învățătorul șoptește, iar elevii repetă șoptind structurile: patru picioare, două urechi, un bot mare, blană maro.... e ursul... Elevii strigă: E ursul! și se întorc pe același traseu. Învățătorul spune cu voce tare substantivele *munte, lac, pod*, iar elevii imită mișcările și rostesc onomatopeele potrivite. La sfârșitul jocului, toți se așază în cerc, spunând: *Suntem acasă*.

14. Șirul silabelor

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a despărți cuvintele în silabe

Descrierea jocului: Conducătorul jocului rostește un cuvânt. Copilul care stă alături, rostește un cuvânt, care începe cu silaba identică de la finalul cuvântului rostit anterior.

B. Perioada abecedară

15. Rechinul

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de identificare a literelor de tipar și de mână

Descrierea jocului: Elevii se mișcă liber în sala de clasă. Pe spatele fiecăruia se lipește o literă. Conducătorul jocului se apropie la unul dintre ei, imitând cu brațele gura deschisă a rechinului. Sarcina elevilor este să observe la care elev se apropie rechinul și să strige cu voce tare litera scrisă pe spatele elevului. Dacă au recunoscut litera, rechinul se întoarce, elevul este salvat și rămâne în joc. Dacă copiii nu observă din timp unde se apropie rechinul sau nu recunosc litera respectivă, rechinul îl prinde și elevul trebuie să stea pe scaun. Jocul continuă până când se recunosc toate literele.

16. Nu lăsa floarea să se ofilească!

Scopul jocului: identificarea literelor mari de tipar, activizarea vocabularului, dezvoltarea gândirii

Descrierea jocului: Învățătorul scrie pe tablă prima și ultima literă a unui cuvânt, iar în locul celorlalte litere desenează câte o liniuță. Elevii încearcă să ghicească cuvântul, propunând litere din alfabet. Dacă nu corespunde litera, învățătorul șterge o petală a florii desenate pe tablă. Dacă litera este potrivită, o scrie pe liniuță. După fiecare cuvânt ghicit se acordă câte un punct.

17. Dinozaurul cu țepi (ă-â)

Scopul jocului: identificarea, diferențierea și fixarea sunetelor și literelor specifice limbii române, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Se creează un desen cu un dinozaur al cărui țepi sunt formate din literele *ă* și *â* și se lipește pe tablă. Oferim elevilor o fișă de lucru cu imaginile unui măr, a unei mâini și la mijloc desenul corpului unui dinozaur fără țepi. Elevii trebuie să completeze țepile acestuia conform desenului de pe tablă. În fiecare caz se numește litera corespunzătoare cu voce tare, arătând cu degetul pe imaginea mărului în cazul sunetului și literei *ă*, respectiv a mâinii, în cazul sunetului și literei *â*.

18. Scris secret

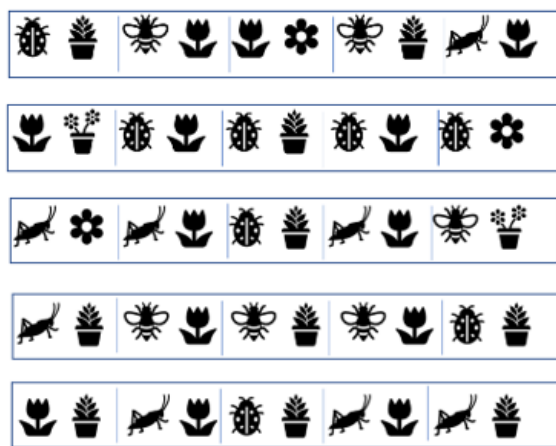
Scopul jocului: identificarea literelor mici de tipar, dezvoltarea vocabularului,

Descrierea jocului: Se creează o fișă de lucru cu un tabel. Prima coloană și primul rând conține câte un cod. În pătrățele scriem literele învățate. Creăm cartonașe care conțin 2, 3, 4 coduri, depinde ce cuvânt se dorește a decoda. Elevul trage un cartonaș, alege din tabel literele potrivite și scrie pe tablă și în caiet cuvântul obținut. Cu fiecare cuvânt se alcătuieste câte o propoziție.

Fișa de lucru

				
	i	m	s	p
	t	n	d	a
	o	l	r	c
	e	u	n	v

Cartonașele



19. Cutiuța secretă

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a separa sunetele, respectiv literele din cuvânt, activizarea vocabularului

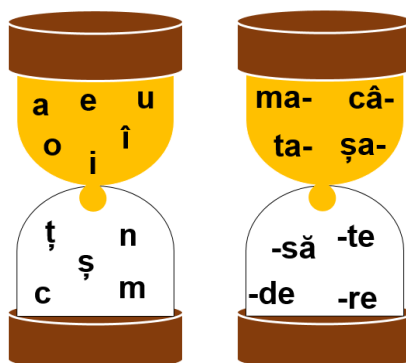
Materiale necesare: cutii de chibrituri goale, imagini, cartonașe cu litere, cartonașe cu cuvinte

Descrierea jocului: Pe partea lată a fiecărei cutii se lipește câte o imagine, iar pe partea de jos câte un cartonaș cu cuvinte, care denumește obiectul respectiv. În fața elevilor se așază o fișă care conține literele de tipar învățate. Elevii le denumesc și le decupează. Selectează literele din care sunt formate denumirile obiectelor din imagini și le așază în cutia potrivită. După rezolvare alcătuiesc propoziții cu aceste cuvinte.

20. Clepsidra

Scopul jocului: identificarea literelor de tipar, dezvoltarea deprinderilor de scriere

Descrierea jocului: Se desenează o clepsidră. În partea de sus a clepsidrei se scriu vocale, iar în partea de jos se scriu consoane. Elevii trasează câte o linie de la fiecare vocală prin tub spre consoane, citesc cuvintele obținute și notează în caiete toate posibilitățile, chiar dacă unele cuvinte nu au niciun sens. Se cere elevilor să încercuiască cuvintele care au sens. O variantă a jocului este completarea clepsidrei cu silabe. Regula este aceeași.



21. Puzzle cu silabe

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a reconstitui cuvintele din silabe amestecate, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Se creează cartonașe cu cuvinte despărțite în silabe. Cartonașele se taie în două, astfel obținând cartonașe cu silabe. Aceste cartonașe se amestecă și se împart elevilor. Învățătorul lipește pe tablă sau așază în buzunarul transparent al panoului educativ un cartonaș cu silabă. Elevul, care are silaba potrivită pentru a forma un cuvânt din cele două silabe, iese la tablă și îl lipește sau îl așează lângă acest cartonaș. Numește apoi un alt elev, care așază cartonașul lui și jocul continuă până când toți elevii au potrivit silabele primite.

O altă variantă a jocului ar fi ca după împărțirea cartonașelor elevii să pornească și să caute singuri perechile lor și în timp de 5 minute să așeze silabele potrivite pe tablă sau pe panou.

22. Fă ordine 1!

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a reconstitui un cuvânt din litere amestecate sau o propoziție din cuvinte amestecate

Descrierea jocului: Se dau literele unui cuvânt pe care elevii l-au studiat recent, (de exemplu, A – L – B – T – Ă pentru „tablă”). Elevii se întrec pentru a scrie pe tablă cuvântul format din litere.

De asemenea, se pot da propoziții cu cuvintele în ordine greșită.

23. Fă ordine 2!

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a reconstitui cuvintele din litere sau silabe amestecate, dezvoltarea capacității de a alcătui propoziții simple sau dezvoltate din cuvintele amestecate, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Elevii sunt așezați în grupuri mici. Sunt propuse trei variante.

Varianta 1: Se împart cartonașe cu litere. Elevii trebuie să reconstituie cuvântul din literele amestecate. Acestea pot fi amestecate și cu câteva litere de prisos, pe care trebuie să le lipească pe tablă. Din aceste litere se pot alcătui alte cuvinte la sfârșitul orei, de exemplu denumirea unui obiect îndrăgit de copii, denumirea unui animal, etc.

Varianta 2: Se împart cartonașe cu silabe. Elevii trebuie să reconstituie cuvântul sau mai multe cuvinte din silabele amestecate. Se pot include și câteva silabe de prisos, pe care trebuie să le lipească pe tablă. Din aceste silabe elevii alcătuiesc alte cuvinte la sfârșitul orei, de exemplu o apreciere pozitivă.

Varianta 3: Se împart cartonașe cu cuvinte. Elevii trebuie să reconstituie propoziția din cuvintele amestecate. Jocul va fi mai interesant, dacă amestecăm și câteva cuvinte de prisos, pe care trebuie să le lipească pe tablă. Din aceste cuvinte se poate alcătui o altă propoziție la sfârșitul orei, de exemplu o urare de bine.

24. Joc de societate

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a despărți cuvintele în silabe, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Cu ajutorul aplicației se realizează un joc de societate. În câmpurile jocului se scrie câte o silabă. Elevul aruncă cu zarul, alege câmpul potrivit și completează cu două sau trei silabe, astfel obținând un cuvânt. Câștigă cel care a ajuns mai repede la sfârșit și are cele mai multe cuvinte scrise corect.

25. Joc de potrivire cu clipsuri sau ace de haine

Scopul jocului: identificarea literelor și a grupurilor de litere specifice limbii române, completarea cuvintelor cu litere și grupuri de litere potrivite, dezvoltarea pronunției corecte a sunetelor ă-î, a grupurilor de litere ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Se întocmește o fișă de lucru cu un tabel format din 8 coloane și 7 rânduri. Se împarte în două. În partea A, în coloanele 2 și 3 se scriu cuvinte din care lipsesc litere sau grupuri de litere și în coloanele 1 și 4 se dau câte două variante de răspuns. În partea B se inserează doar recompense la locul răspunsului corect. Cele două fișe se lipesc una în spatele celeilalte. Elevii trebuie să aleagă răspunsul corect, așază clipsurile sau acele de haine la locul potrivit. La sfârșit întorc fișa și verifică răspunsurile.

Partea A.			Partea B.				
ghe	mer...	plân....	ghe				
ge			ge	😊			😊
ghi	re...nă	ată	ge				
gi			ghe	😊			😊
gi	mar....ne	ndă	ghi	😊			😊
ghi			gi				
ci	re...zite	...tară	chi	😊			
chi			ci				😊
ge	în....r	reale	ce	😊			😊
ghe			che				
gi	rafă	un...e	ghi	😊			😊
ghi			gi				
ghe	li....an	ra....tă	ce				😊
ge			che	😊			

26. Bubidam

Scopul jocului: identificarea și diferențierea sunetelor și literelor specifice limbii române, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Elevii se împart în grupuri mici. Pe masă se așază cartonașe pe care sunt scrise câte patru cuvinte formate din trei-trei litere. Fiecare elev trage câte două cartonașe. Citesc cu atenție și caută acele perechi de cuvinte care diferă între ele doar printr-o literă. De ex. cal-cap. Cel care a găsit, strigă „Bubidam”, explică diferența între forma celor două cuvinte și trage alte două cartonașe. Câștigă grupul care a găsit cele mai multe cuvinte potrivite cerinței.



27. Jocul sunetelor

Scopul jocului: exersarea sunetului î/â

Descrierea jocului: Este un joc prin care se imită toarcerea pisicii, bâzâitul cărăbușului, vâjâitul vântului. Are la bază dialogul învățător – elevi:

- Cum toarce pisica? – sfârr, sfârr!
- Cum bâzâie cărăbușul? – bâzz, bâzz!
- Cum vâjâie vântul? – vâjj, vâjj!
- Cum zboară pasărea? – zbârr, zbârr!
- Cum taie coasa? – hârș, hârș!
- Cum foșnește iarba deasă? – fâș, fâș!
- Cum scârțâie căruța? – scârț, scârț!

Exersarea sunetelor și a grupurilor de sunete specifice limbii române prin poezii

Sunetul ă

Camera mea, de T. Constantinescu
Am o **cămăruță**,
Veselă, micuță,
în mijloc **măsuță**
pentru scris, **drăguță**.
Cu un **scăunel**,
Tare mititel

Grupul de sunete oa

Broasca este **bucuroasă**
Că are **oaspeți** la masă.
Oare ce să pregătească
Și pe toți să-i mulțumească?
Doar mâncare **sănătoasă**,
Foarte proaspătă, gustoasă,

La perete-un pat Cu așternut curat. Cămaruța mea, Alta nu-i ca ea!	Legume coapte la soare Și pentru decor, o floare.
<i>Grupul de sunete ea</i> Ileana vrea să îi dea Mamei sale o lalea. Cu creionul desenează Trei lalele într-o vază.	<i>Grupul de sunete uă</i> Am vreo nouă ouă Și vă dau și vouă. Le împart în două... Cinci ne rămân nouă!
<i>Grupul de litere ce</i> În grădina mea de vis, A sosit în zori Aris. Din stele aici a zburat, Lumea mea a admirat: Ceapă, ceai, cereale, zece cercuri colorate, ceas de perete, cercei cu pietre. Iar eu mult i-am povestit Până când a adormit.	<i>Versurile îngroșate se pot înlocui cu alte cuvinte și structuri care conțin grupul de litere vizat.</i> În grădina mea de vis, A sosit în zori Aris. Din stele aici a zburat, Lumea mea a admirat: Raci, melci, arici, copaci și ciuperci Cozonaci cu ciocolată Cizme, ciorapi și căciulă. Iar eu mult i-am povestit Până când a adormit. 

3.3. Competența gramaticală

Cuvinte-cheie: *competență gramaticală, modelul comunicativ-funcțional, limbă flexionară, analitică, noțiuni gramaticale, metodă deductivă, metodă inductivă, metodă contrastivă, tipuri de exerciții pentru dezvoltarea competenței gramaticale*

Competența gramaticală este a treia componentă a competenței lingvistice tratată în acest ghid metodologic. În subcapitolele anterioare au fost evidențiate acele aspecte ale competenței lexicale și fonologice care demonstrează contribuția lor în dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă. Însă această dezvoltare se realizează nu numai prin utilizarea corectă în comunicare a sunetelor, a grupurilor de sunete, a unui vocabular dobândit, ci și în conformitate cu anumite reguli gramaticale.

Procesul de învățare a limbii române ca limbă nematernă în ciclul primar trebuie să vizeze facilitarea unei comunicări mai bune, mai nuanțate, mai eficiente, precum și dezvoltarea deprinderii de a sesiza mai bine ce vor să comunice ceilalți. În realizarea unei exprimări corecte, nuanțate, este decisivă buna cunoaștere a limbii române (la toate nivelurile ei: fonetică, lexicologie, morfologie, sintaxă). Folosirea cunoștințelor gramaticale pentru dezvoltarea și nuanțarea exprimării orale și scrise formează, de fapt, comunicarea gramaticală.

„Din punct de vedere formal, gramatica unei limbi poate fi considerată ca o totalitate a principiilor ce determină îmbinarea unor elemente în secvențe semnificative marcate și definite (frazee), iar competența gramaticală este capacitatea de a înțelege și de a exprima sensuri, producând și recunoscând fraze bine formate conform acestor principii și nu de a le memoriza și de a le reproduce ca pe niște formule rigide.” (Barbăneagră, A., Cucu, L., Iordăchescu, I., 2018, p. 47)

O altă definiție a competenței de comunicare o găsim în *Cadrului european comun de referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare*, conform căruia competența gramaticală include cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi pentru a construi corect diverse mesaje (CECR, 2003, p. 94).

Grila de evaluare, elaborată de CECR, referitoare la corectitudinea gramaticală pentru nivelurile A1 și A2, oferă informații utile cadrului didactic pentru activitățile de predare-învățare a fenomenelor gramaticale la ciclul primar.

Tabelul 1. Corectitudinea gramaticală (CECR, 2003, p.95)

NIVELUL/ CLASA	CORECTITUDINEA GRAMATICALĂ
A1 Clasa pregătitoare, clasa I și a II-a	Menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și a formelor gramaticale simple, aparținând unui repertoriu memorat.
A2 Clasa a III-a și a IV-a	Poate utiliza corect structuri simple, dar comite, în mod sistematic, erori elementare, de exemplu, confuzii legate de timpurile verbale sau de acord. Totuși, sensul general rămâne clar.

În acest subcapitol prezentăm aspectele metodice ale formării și dezvoltării competenței gramaticale din perspectiva **modelului comunicativ-funcțional** al însușirii limbii române ca limbă nematernă, impuse de programele școlare în vigoare, și care, totodată definește strategia fundamentală utilizată în acest proces de formare și dezvoltare.

3.3.1. Particularitățile gramaticale ale limbii române

În vederea formării și dezvoltării cu succes a competenței gramaticale este nevoie de o analiză a limbii române din punct de vedere gramatical. Particularitățile gramaticale ale limbii române joacă un rol important în selectarea strategiilor de predare-învățare a fenomenelor gramaticale.

Gramatica limbii române constituie un ansamblu de reguli care descriu formele corecte ale cuvintelor românești și a îmbinărilor acestora în propoziții. Conform clasificării morfologice limba

română face parte din grupul limbilor flexionare analitice, care determină particularitățile gramaticale ale limbii:

- Substantivele se declină în funcție de gen (feminin, masculin și neutru), număr (singular și plural) și caz (nominativ/acuzativ, dativ/genitiv și vocativ).
- Articolul și adjectivul se acordă în gen, număr și caz cu substantivul pe care îl determină.
- Limba română este singura limbă romanică în care articolul hotărât este enclitic, adică este atașat la sfârșitul substantivului.
- Verbele au patru conjugări verbale. Verbele pot fi puse la patru moduri personale, și anume (indicativ, conjunctiv, condițional-optativ și imperativ) și patru moduri impersonale (infinitiv, gerunziu, supin și participiu).
- Limba română are o topică specifică.

Iată o prezentare sintetică a acestor particularități



Fig. 1. Particularitățile gramaticale ale limbii române

3.3.2. Strategii de predare a noțiunilor gramaticale

3.3.2.a Strategia de predare a noțiunilor gramaticale conform modelului comunicativ-funcțional

În literatura de specialitate în procesul de învățare a fenomenelor gramaticale se găsesc două abordări: abordarea tradițională și abordarea funcțională.

În **abordarea tradițională** (structurală/formală) procesul de învățare este conceput ca predarea unui set de reguli ce redau formele, mecanismele gramaticale de funcționare a limbii. Fenomenul gramatical **se prezintă izolat**, de sine stătător sau în enunțuri construite în mod special de profesor pentru a ilustra regula gramaticală. Cercetările au arătat că acest tip de abordare nu este eficient în procesul de învățare centrat pe competențe. „În situațiile în care ora de limba română constă numai în repetarea definițiilor și în efectuarea de exerciții de recunoaștere și caracterizare, cunoștințele predate nu mai sunt operaționale, iar elevii nu-și pot forma competențe de comunicare.” (Molan, 2014, p. 168)

În **abordarea funcțională** (funcțional-comunicativă), demersul didactic este conceptualizat din perspectiva însușirii fenomenului gramatical **într-o situație de comunicare autentică**. Se examinează în ce măsură o anumită formă sau structură gramaticală este adecvată pentru transmiterea unui mesaj dat într-un anumit context. Conform acestui tip de abordare scopul însușirii cunoștințelor de limbă este folosirea lor de către elevi în procesul comunicării, nu doar învățarea denumirilor, a definițiilor acestora.

„Elementele de construcție a comunicării ajută elevii să conștientizeze corectitudinea exprimării, deoarece oferă cunoștințe care să fundamenteze științific anumite fapte de comunicare.” (Molan, 2014, p. 167).

Cercetătorii în domeniu au ajuns la concluzia că aceste cunoștințe se însușesc mai ușor dacă studiul lor pornește de la **observarea** elementelor de limbă **în situații concrete de comunicare**, în textele funcționale sau literare cunoscute de elevi, unde ei constată la ce sunt necesare în exprimare, fiind astfel motivați pentru învățare.

Pentru conștientizarea importanței elementelor de construcție a comunicării sunt foarte utile observarea și analiza folosirii lor în diferite texte funcționale ca: biletul, reclama, felicitarea, invitația. Elevii trebuie să fie îndrumați în așa fel încât să observe că aceste elemente de limbă sunt folosite în funcție de mesajul pe care vrem să-l transmitem prin textul respectiv. Dacă, de exemplu, dintr-o reclamă se scot adjectivele, ea devine neatractivă pentru clienți: "Vindem mere mari și frumoase.", sau "Vindem mere.", și în același timp se constată și faptul că se pierde și scopul în sine al reclamei, aceasta devenind un anunț banal. (Molan, 2014)

Un alt mod de a orienta atenția elevilor spre importanța elementelor gramaticale în comunicare este prezentarea unui text în două variante, de exemplu cu și fără adjective (Figura 2). Analizând aceste variante de texte, elevii înșiși ajung la concluzia că aceste elemente ajută la înțelegerea mai exactă a mesajelor, utilizarea lor face comunicarea mai nuanțată, mai expresivă.

 **12. a.** Citește textele din cele două coloane! Spune ce ai observat!

Urșii au râs de blana lui Martin. Foca a ajutat ursul. Martin a salvat puiul căzut în apă. Ursoaica i-a mulțumit. Toți au aplaudat fapta ursului.

Urșii **albi** au râs de blana **cafenie** a lui Martin. Foca **prietenoasă** l-a ajutat pe ursul **trist**. Martin a salvat puiul căzut în apa **adâncă** și **rece**. Ursoaica **bucuroasă** i-a mulțumit. Toți au aplaudat fapta **bună** a ursului **curajos**.

 **b.** Spune care text îți place mai mult! De ce?

Fig. 2. Fragment din manual⁴⁴

⁴⁴ Karp-Makai: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară, manual pentru clasa a III-a, EDP, pag. 58

Așadar, abordarea funcțională a gramaticii presupune o tratare a fiecărui fenomen gramatical pornind de la *funcția lui* în comunicare spre *forma necesară* în vederea realizării comunicării. În ceea ce privește demersul didactic care vizează însușirea elementelor gramaticale, în literatura de specialitate sunt propuse diverse structurări.

În cadrul activităților didactice desfășurate în vederea formării și dezvoltării competențelor gramaticale conform abordării comunicativ-funcționale propunem parcurgerea următoarelor etape:

1. Prezentarea situației de comunicare în care apare fenomenul gramatical vizat;
2. Selectarea și explicarea condițiilor de utilizare a fenomenului gramatical;
3. Exersarea și aplicarea fenomenului gramatical în diferite contexte.

În continuare prezentăm ce presupune fiecare etapă.

1. Prezentarea situației de comunicare în care apare fenomenul gramatical vizat

În această etapă se face cunoscut elevilor fenomenul/conceptul gramatical în context. „Așa cum un cuvânt nou nu poate fi prezentat decât în context, deoarece se știe că în limba română marea majoritate a lexemelor din vocabularul fundamental sunt polisemantice, iar acest fapt ar crea diverse confuzii, tot așa și o formă gramaticală prezentată independent nu are nicio semnificație pentru cel care învață limba.” (Galușcă, 2016)

Se recomandă asocierea conceptului gramatical cu o sferă lexicală adecvată, în care poate fi observată utilizarea conceptului în comunicare. Se prezintă un text, care poate fi un fragment dintr-un text literar studiat la școală sau un text creat de cadrul didactic.

Exigențele față de textul ales sunt următoarele:

- trebuie să fie interesant și motivant pentru elevi;
- fenomenul gramatical să apară într-un număr suficient;
- să aibă un vocabular cunoscut elevilor, din sfera lexicală aleasă;
- să fie inteligibil elevilor, să se bazeze pe cunoștințele și experiențele lor anterioare.

Înainte de a trece la observarea fenomenului gramatical, se fac exerciții care vizează înțelegerea mesajului scris și clarificarea sensului cuvintelor necunoscute, dacă este cazul.

2. Selectarea și explicarea condițiilor de utilizare a fenomenului gramatical;

În această etapă atenția elevilor se orientează spre fenomenul gramatical. Profesorul explică, utilizând terminologie gramaticală minimă, regula sau modul de utilizare a conceptului gramatical în comunicare, însă accentul rămâne pe scopul comunicativ, nu pe conținuturile gramaticale.

În procesul de formare și dezvoltare a competenței gramaticale elevii nu învață regulile gramaticale, definițiile (ce este substantiv, adjectiv, declinare etc.), dar sunt îndrumați să respecte

regulile pe baza modelelor de vorbire și sunt antrenați să le cunoască printr-un set de activități didactice. Toate conceptele ortografice și gramaticale sunt abordate doar la nivelul recunoașterii și al aplicării în practică, și în niciun caz la nivel conceptual. Așadar, se recunoaște problema de ortografie sau cea gramaticală, se identifică regula, se observă utilizarea lor în context, dar nu se cere elevilor să învețe și să analizeze concepte gramaticale abstracte. Simțim nevoia să accentuăm faptul că nu este interzisă folosirea terminologiei gramaticale, atunci când identificăm, de exemplu o parte de vorbire. Altfel spus, nu este o greșeală să le spunem elevilor că numele de ființe, lucruri, fenomene ale naturii sunt substantive, însă se consideră greșeală dacă solicităm de la ei folosirea exclusivă a denumirii, cerem să învețe definiția lui, dacă le dăm numai exerciții gramaticale formale, izolate, care nu vizează modurile de utilizare a lui în comunicare.

3. Exersarea și aplicarea fenomenului gramatical în diferite contexte

În această etapă are loc exersarea utilizării fenomenului gramatical, bazată pe diferite tipuri de exerciții. Referindu-se la această etapă a procesului de învățare a fenomenelor gramaticale, specialiștii afirmă că învățarea structurilor gramaticale trebuie să aibă un caracter practic și să urmărească exersarea mecanismelor limbii în vederea exprimării spontane, subliniind că însușirea sistemului gramatical al limbii în afara comunicării este imposibilă. (Barbăneagră-Cucu-Iordăchescu, 2018)

Pot fi utilizate următoarele tipuri de exerciții:

- exerciții de categorizare;
- exerciții de asociere/potrivire;
- exerciții de completare;
- exerciții de substituie
 - substituie simplă;
 - substituie prin expansiune;
 - substituie complexă sau de corelație;
 - substituie tripartită;
- exerciții de transformare;
- exerciții de modificare;
- exerciții de combinare sau joncțiune;
- exerciții de îmbinare;
- exerciții funcționale pe orizontală/ pe verticală;
- exerciții de sintaxă:
 - alcătuirea propozițiilor pe bază de simboluri;

- alcătuirea propozițiilor prin aranjarea cuvintelor în ordinea corectă;
- alcătuirea propozițiilor prin eliminarea cuvintelor superflue;
- alcătuirea propozițiilor prin potrivirea segmentelor inițiale, mediane, finale ale acestora.

Aceste tipuri de exerciții sunt exemplificate în subcapitolul 3.3.5.

În continuare prezentăm pe scurt o **secvență didactică** prin care exemplificăm parcurgerea acestor trei etape ale strategiei de învățare-predare a noțiunilor gramaticale din perspectiva modelului comunicativ-funcțional.

Sfera lexicală: Toamna

Conceptul gramatical: Numărul cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii (substantive)

Cunoștințe anterioare: Identificarea cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii.

1. Prezentarea situației de comunicare în care apare fenomenul gramatical vizat

Se utilizează un fragment din poezia *Cântec* de Ștefan Octavian Iosif, text aflat în manual.

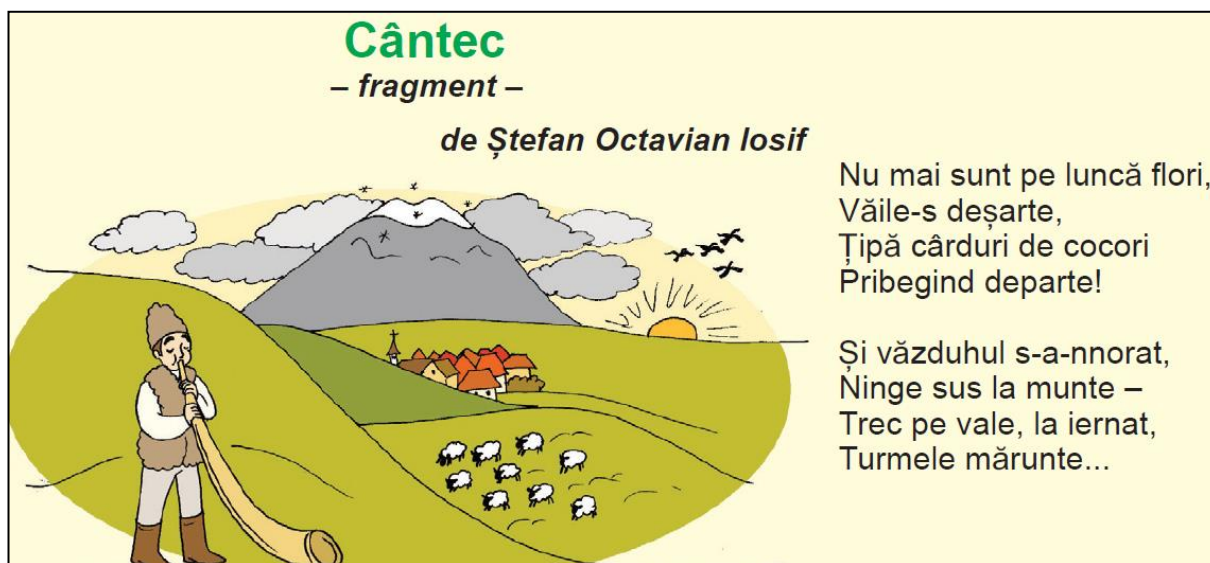


Fig. 3. Fragment din manual⁴⁵

Se clarifică sensul cuvintelor necunoscute (luncă, deșarte, cârduri, pribegind, văzduh, turmă, etc.)

Se cere elevilor să selecteze din textul poeziei cuvinte care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii.

2. Selectarea și explicarea condițiilor de utilizare a fenomenului gramatical

- Se prezintă elevilor un text lacunar.

Pe ... nu mai sunt este înnorat. La ... ninge. Coboară la vale ... de Pleacă cârduri de....

⁴⁵ Tankó -Zahu: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa a IV-a, Ed. Corvin, 2021, pag. 40, 41

Citind textul, elevii își dau seama că fără cuvintele care lipsesc acesta nu are sens. Deci avem nevoie de aceste cuvinte în exprimare.

- Se cere elevilor să completeze textul pe baza poeziei.

Pe luncă nu mai sunt flori. Văzduhul este înnorat. La munte ninge. Coboară la vale turme de oi.
Pleacă cârduri de cocori.

Se observă cuvintele completate și se ajunge la concluzia că unele denumesc o singură ființă, un singur lucru sau fenomen al naturii, iar altele denumesc mai multe ființe, lucruri, fenomene. Se dau și alte exemple, apoi se formulează concluzia: Cuvintele care denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii au forme diferite în funcție de numărul lor. Concluzia formulată în manual:

Reține!

- Sunt cuvinte care denumesc o singură ființă, un singur lucru sau un singur fenomen al naturii. *De exemplu: un cioban, o floare, un nor.*
- Sunt cuvinte care denumesc mai multe ființe, mai multe lucruri sau mai multe fenomene ale naturii. *De exemplu: doi ciobani, două flori, doi nori.*

Fig. 4. Fragment din manual⁴⁶

3. Exersarea și aplicarea fenomenului gramatical în diferite contexte

Pentru **exersare** se propun exerciții de categorizare (substantive la singular și substantive la plural), de transformare (de la singular la plural și invers), de substituire a cuvintelor date cu formele lor corecte în text. Iată exemple din manual⁴⁷:

14. a. Citește cuvintele! Scrie-le pe acelea care denumesc **mai multe ființe** sau **mai multe lucruri**!
casă, trenuri, cărți, copac, brazi, fereastră, străzi, floare, calculatoare, ouă, caiet, lei, orașe, munte, avioane, trandafiri, colege, frate, pomi, familii, drumuri, căprioară, povești

b. Transformă cuvintele care denumesc o singură ființă/un singur lucru astfel încât să denumească mai multe!
Model: casă – case

15. Scrie textul în așa fel încât cuvintele din paranteze să denumească **mai multe ființe** și **lucruri**!

(Copilul) au ieșit în parc. Au făcut mulți (bulgăre) de zăpadă. Din bulgări au construit trei (om) de zăpadă. Au căutat (piatră), (nasture) și (morcov) pentru oamenii de nea. Un băiat a adus trei (mătură) și un altul câteva (oală). Toți (băiat) și toate (fată) s-au bucurat pentru că au făcut o treabă bună.

⁴⁶ Tankó -Zahu: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, manual pentru clasa a IV-a, Ed. Corvin, 2021, pag. 40, 41

⁴⁷ Karp – Makai: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maternă maghiară, manual pentru clasa a III-a, EDP, 2018, pag. 46.

Pentru **utilizarea** fenomenului gramatical în context același manual propune următorul exercițiu:

- 16. a.** Scrie un scurt text folosind următoarele cuvinte:
fulgi, nori, vânt, zăpadă, băieți, fete, deal, sănii, schiuri, lac, patine
-  **b.** Subliniază în textul tău cuvintele care denumesc mai multe ființe, lucruri și fenomene ale naturii!

Prin aceste exerciții se conștientizează faptul că elevii trebuie să învețe cum să folosească diferitele părți de vorbire, ca să se exprime corect în limba română.

3.3.2.b Strategii ale predării-învățării fenomenelor gramaticale din perspectiva demersului didactic ales

În procesul de predare-învățare a fenomenelor gramaticale în limba română ca limbă maternă pot fi utilizate trei metode: metoda inductivă, deductivă și contrastivă. (Bardos, 2000, p. 59, 60)

Abordarea **inductivă** a predării gramaticii înseamnă că profesorul folosește un număr mare de exemple pentru a ilustra pe o perioadă lungă de timp fenomenele pe care dorește să le predea și se așteaptă ca exemplele să îi ajute pe elevi să descopere asemănări și diferențe pe care le pot formula ulterior sub formă de reguli. Această cale duce, așadar, de la exemple bogate la recunoașterea regulilor și la conștientizarea unui fenomen gramatical. La ciclul primar marea majoritate a fenomenelor gramaticale se conștientizează prin metoda inductivă, fiind vorba despre un demers didactic de la concret la abstract, abstractizarea însemnând aici doar formularea regulilor în mod simplificat.

Utilizarea metodei **deductive** în predarea gramaticii înseamnă că profesorul comunică, aproape ca o formulă sau axiomă, principiul ordonator cel mai înalt: regula pe care o folosește ca punct de plecare. Al doilea pas constă în ilustrarea regulii prin intermediul unor exemple. Pentru explicații și comparații, aceste exemple sunt urmate de alte exemple înainte de începerea exercițiului. În cadrul exercițiului, exemplele (sau grupurile de exemple) sunt folosite pentru a aplica regula, iar exercițiul propriu-zis continuă până când aplicarea regulii devine automată. Această abordare se poate utiliza la conștientizarea folosirii corecte a ortogramelor. (De exemplu s-a/sa.)

Conform metodei **contrastive**, în predarea-învățarea structurilor gramaticale trebuie să se țină cont de particularitățile lingvistice ale limbii materne, astfel accentul se va plasa pe fenomenele de transfer pozitiv al cunoștințelor din limba maternă în limba română și activități de prevenire a interferenței. În cazul elevilor maghiari se poate apela la transferul pozitiv în cazul învățării scrierii corecte a substantivelor proprii, iar în cazul elevilor germani trebuie evidențiate diferențele dintre limba maternă și cea română în vederea evitării interferenței. (În limba germană toate substantivele se scriu cu literă inițială mare.)

În practica școlară profesorii trebuie să se străduiască să realizeze un echilibru adecvat între elementele inductive și deductive în predarea limbii române ca limbă nematernă, echilibru care depinde de vârsta, de nivelul lingvistic și de stilul de învățare ale elevilor, precum și de natura fenomenului gramatical vizat.

3.3.3. Aspecte ale formării și dezvoltării progresive a competenței gramaticale la ciclul primar

În programele școlare pentru disciplina *Comunicare în limba română* pentru școlile și secțiile în limbile minorităților naționale, elementele referitoare la competența gramaticală se găsesc la conținuturi, în secțiunea *Elemente de construcție a comunicării*.

Tabelul 2. Elemente de construcție a comunicării (fragment)

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
	Despărțirea cuvintelor în silabe (intuitiv, fără cunoașterea regulilor) Propoziția/ enunțul (fără teoretizări)	Despărțirea cuvintelor în silabe (intuitiv, fără cunoașterea regulilor) Propoziția/ enunțul (fără teoretizări)

Elevii clasei I recunosc cuvântul/cuvintele și propoziția/propozițiile, ca elemente de construcție a comunicării. Despart cuvintele în silabe sub forma unor jocuri, fără identificarea regulilor.

În clasa a II-a elevii disting cuvintele noi și sensurile lor în diverse texte și enunțuri. Aplică regulile de despărțire a cuvintelor în silabe și la capăt de rând. Utilizează normele gramaticale elementare, ca utilizarea corectă a cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, acțiuni, cantitatea și ordinea obiectelor din mediul apropiat, scrierea corectă a substantivelor proprii, a propozițiilor enunțiative, interogative și exclamative.

La orele de limba română, cadrul didactic poate orienta atenția elevilor spre unele regularități gramaticale, fără a formula însă reguli, definiții. Iată câteva exemple:

Se poate observa că unele cuvinte care denumesc ființe sau lucruri - substantive de genul feminin, de exemplu la sfera lexicală *Animale domestice* -, și care au terminația **-ă** la singular se numără prin *o-două*. (*vacă, găscă, găină, rață*)

Unele cuvinte care denumesc culori pot avea mai multe terminații. Acest lucru se poate observa la sfera lexicală *Îmbrăcămintea și încălțăminte*, unde, pe parcursul alcătuirii unor enunțuri se exersează și acordul adjectivului cu substantivul (*bluză galbenă, tricou galben, pantaloni galbeni, ghete galbene*, dar *bluză verde, tricou verde, pantaloni verzi, ghete verzi*)

La sfera lexicală *Primăvara* se poate exercita transformarea substantivelor de la numărul singular la plural prin jocul didactic *Eu spun una, tu spui multe*. Cadrul didactic aruncă o minge și spune un substantiv la singular, ales din vocabularul însușit anterior. Elevul trebuie să transforme la plural substantivul respectiv, aruncând mingea înapoi. (floare-flori, barză-berze, copac-copaci, buburuză-buburuze, ghiocel-ghiociei, fluture-fluturi, etc.)

Exemplele date arată că activitățile de învățare care vizează fundamentarea unor noțiuni gramaticale trebuie să se integreze în mod firesc în procesul de învățare a limbii, iar selectarea unităților de vocabular și a structurilor gramaticale trebuie să se realizeze din perspectiva nevoilor de comunicare.

În programele școlare pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale* pentru clasele a III-a și a IV-a domeniul competenței gramaticale este reprezentat prin *Variabilitatea și regularitățile limbii* (Tabelul 3) și optează pentru abordarea categoriilor gramaticale și a claselor morfologice din perspectivă funcțională, aplicativă.

Tabelul 3. Variabilitatea și regularitățile limbii⁴⁸

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
- intuirea claselor morfologice – substantiv, adjectiv calificativ, pronume personal, verb (fără utilizarea terminologiei) - intuirea numărului, a genului (fără utilizarea terminologiei).	- intuirea numărului, a genului (fără utilizarea terminologiei) - intuirea acordului dintre substantiv și adjectiv (fără utilizarea terminologiei) - intuirea persoanei, a timpului (fără utilizarea terminologiei) - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără utilizarea terminologiei)

Elevii clasei a III-a utilizează cele mai elementare categorii gramaticale și normele gramaticale în contexte cunoscute, clasifică părțile de vorbire fără terminologie, aplică regulile de despărțire în silabe, de ortografie și de punctuație în enunțurile/mesajele redactate.

Elevii clasei a IV-a utilizează adecvat categoriile gramaticale învățate și normele gramaticale în contexte variate, clasifică părțile de vorbire dintr-un șir de cuvinte sau dintr-un text, identifică părțile principale ale propoziției, recunosc și remediază greșelile de ortografie și de punctuație în textele redactate.

Secvențele de lecții în care se prezintă un fenomen gramatical urmăresc strategia de predare-învățare din perspectiva modelului comunicativ-funcțional, detaliată în subcapitolul anterior.

Această abordare funcțională în procesul de formare și dezvoltare a competenței gramaticale are la bază o serie de **principii**.

⁴⁸ Programa școlară pentru *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* – clasele a III-a - a IV-a

1. Selectarea și prezentarea materialului gramatical să se bazeze pe structurile morfosintactice fundamentale ale limbii (minimumul gramatical), în funcție de necesitățile de comunicare a copiilor. Selectarea acestor structuri fundamentale să se realizeze conform anumitor criterii metodice: **importanța comunicativă** a fenomenelor gramaticale, **frecvența** cu care apare în comunicare, **gradul accesibilității** categoriilor gramaticale, **capacitatea combinatorie**. Nu trebuie să uităm faptul că însușirea conceptelor gramaticale trebuie să servească comunicarea corectă, nuanțată, expresivă. De aceea se învață numai acele concepte gramaticale și la acel nivel de dificultate care corespunde acestor criterii.
2. Noțiunile gramaticale trebuie să fie tratate într-o succesiune **logică și în progresie**, de la simplu, la complex. Ordinea tratării elementelor gramaticale este următoarea: substantivul, adjectivul, acordul adjectivului cu substantivul, pronumele personal, verbul, părțile principale de propoziție.
3. Revenirea periodică la un fenomen gramatical facilitează însușirea mai temeinică a lui. Cadrul didactic trebuie să găsească mereu oportunitate de **a reactualiza cunoștințele gramaticale** însușite anterior. Consolidarea regulilor gramaticale este un proces îndelungat, care necesită timp și este în principal cumulativ, atât în cazul abordărilor inductive, cât și al celor deductive. **Caracterul concentric** al învățării conceptelor gramaticale este impus și de programele școlare, ceea ce presupune reluarea fenomenelor însușite anterior la un grad mai ridicat de dificultate.
4. Conceptele gramaticale **se învață în procesul comunicării**, adică cu aplicarea în practică a celor observate, înțelese, însușite. Situațiile de comunicare create pentru exersarea fenomenului gramatical trebuie să fie luate din viața reală. Copilul trebuie să-și însușească structurile de bază ale limbii române și, totodată, să-și formeze deprinderile de a utiliza aceste structuri în situațiile de comunicare.
5. Gramatica se învață **pe baza transferului**, adică pe baza aplicării regularităților și modelelor observate, utilizate. Foarte multe structuri gramaticale se învață prin analogie, până când devin automatisme.
6. În procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă la ciclul primar **nu se vor organiza lecții de gramatică**. Secvențele de însușire a unui fenomen gramatical **se integrează în cursul orei**, iar exercițiile care vizează exersare utilizării conceptelor gramaticale vor fi îmbinate sau alternate cu exerciții pentru dezvoltarea competenței de citire și scriere.
7. Predarea-învățarea fenomenelor gramaticale trebuie să fie **conștientă, activă, creatoare**, bazată pe înțelegerea mecanismelor de funcționare a fenomenelor gramaticale. Strategiile de învățare a fenomenelor gramaticale trebuie să fie axate pe metode active și participative, care pun accent pe exersarea materiei învățate, gramatica fiind doar un mijloc de conștientizare a mecanismelor

lingvistice. Se poate utiliza o gamă largă de activități didactice în funcție de specificul fenomenului gramatical, nivelul de pregătire al elevilor, preferințele cadrului didactic.

Pentru diversificarea activităților de exersare a noțiunilor gramaticale propunem jocuri didactice în subcapitolul 3.3.5.

În procesul de învățare a limbii române elementele competenței lexicale și gramaticale se împletesc. Studiul fenomenelor gramaticale la ciclul primar, în cadrul orelor de limba română ca limbă nematernă are ca scop dezvoltarea exprimării corecte orale și scrise. Formarea și dezvoltarea competenței gramaticale determină îmbogățirea și perfecționarea continuă a mijloacelor de exprimare, și totodată contribuie la dezvoltarea și activizarea vocabularului, deoarece elementele lexicale sunt îmbinate între ele datorită gramaticii.

Să nu uităm că obiectivul principal ce stă la baza studierii gramaticii nu este învățarea pe de rost a unor reguli, a unor concepte gramaticale abstracte, ci formarea aptitudinilor de a înțelege enunțuri și de a alcătui structuri noi, folosind modele lexicale dobândite.

3.3.4. Lista recomandărilor metodologice

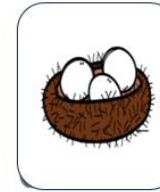
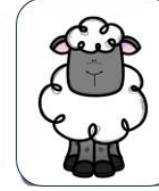
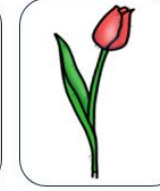
În loc de concluzii prezentăm câteva aspecte de care se va ține cont în procesul de formare și dezvoltare a competențelor gramaticale.

1. Conținuturile gramaticale vor fi raportate la necesitățile de comunicare ale elevului, acestea vor fi însușite pe baza modelelor de vorbire.
2. Exersarea fenomenului gramatical se va face pe baza situațiilor reale de comunicare și vor fi asociate unor sfere lexicale adecvate.
3. Selectarea conținuturilor gramaticale se va face ținându-se cont de frecvența utilizării și accesibilitatea categoriilor gramaticale ce urmează a fi însușite.
4. Prezentarea structurilor se va realiza conform principiului de la simplu la complex.
5. Se va evita predarea concomitentă a mai multor concepte gramaticale. De exemplu nu se predă numărul și genul substantivelor deodată.
6. În identificarea regulilor gramaticale se va apela la o terminologie simplificată.
7. Exersarea și utilizarea conceptelor gramaticale trebuie să se desfășoare prin activități variate de la exerciții-tip la jocuri didactice și aplicații creative și trebuie să vizeze și actualizarea permanentă a celor însușite.

3.3.5. Tipuri de exerciții pentru formarea și dezvoltarea competenței gramaticale

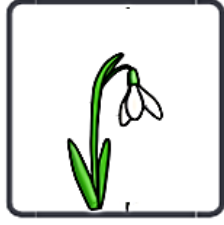
Exercițiu de categorizare

Colorează!  un-doi  o-două  un-două

						
☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐
						
☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐

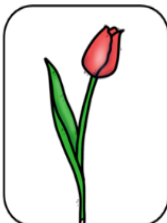
Exercițiu de potrivire

Încercuiește cuvântul potrivit.

	alb albă albe		mic mică mici
	frumos frumoasă frumoase		gingaș gingașă gingași
	parfumat parfumată parfumate		galben galbenă galbeni

Exercițiu de completare

Completează propozițiile cu cuvinte care arată însușiri!



Cea mai _____ este laleaua.

Cea mai _____ floare este ghiocelul.

Lăcrămioara este mai _____ decât laleaua.



Cea mai _____ pasăre este barza.

Cea mai _____ pasăre este rândunica.

Vrabia este mai _____ decât barza .



Cea mai _____ găză este fluturașul.

Cea mai _____ găză este albina.

Buburuza este mai _____ decât fluturașul .

Exerciții de substituie:

- substituie simplă

Înlocuiește cuvintele subliniate.

Liliana desenează cu creioane colorate.

.....

Alex cumpără un glob mare.

.....

Călin lucrează cu foarfecă.

.....

Noi pictăm cu acuarele.

.....

- substituie prin expansiune

Construiește piramida!

Elevii lucrează.	
Elevii lucrează cu.....	(pensulă)
Elevii	(mare)
Elevii.....	(creioane)
Elevii.....	(colorate)

- substituie complexă sau de corelație

Transformă propoziția înlocuind cuvântul subliniat cu cuvântul scris în paranteză.

Mama cumpără un ghiozdan negru. (ghiozdane)

.....

Elevul cere două creioane colorate. (creion)

.....

- substituie tripartită

Înlocuiește cuvântul subliniat cu cuvântul din casetă. Continuă!

Maria are două mingi roșii.

.....

.....

măr

galben

Exercițiu de combinare sau joncțiune

A	B
Astăzi pornesc la drumeție	pentru că plouă.
Familia merge în excursie	pentru că sărbătorim Paștele.
Noi vopsim ouă	pentru că este vacanță.
Nu voi pleca la plimbare	pentru că nu plouă.

Exercițiu de transformare

Transformă propozițiile după model. Ce fac? Ce voi face? Ce facem? Ce vom face?

		
Eu fac plajă la ștrand.	Eu merg în excursie în munți.	Eu construiesc în nisip.
Eu voi face plajă la ștrand.	Eu	Eu
		
Noi culegem flori în pădure.	Noi colorăm fluturi.	Noi pescuim în lac.
Noi vom culege flori în pădure.	Noi	Noi

Exercițiu de modificare

Completează propozițiile după model.

Model:

	
Tata conduce mașina.	Ana face plajă.
	
Eu conduc mașina.	_____plajă.
	
Tudor mănâncă înghețată.	Radu înoată în mare.
	
_____înghețată.	_____în mare.
	

Exercițiu de îmbinare

			
a conduce mașina	a porni la drumeție	a vopsi ouă	a ploua
Ai condus mașina?			
Da, am condus.			

Exercițiu funcțional

Completează propozițiile pe baza imaginilor!

Folosește forma corectă a următoarelor cuvinte: **ou, roșu, colorat, a vopsi, a desena.**

Mama cumpără multe _____. Eu _____ și _____ și _____.



Am un coș plin cu _____. Stropitorii primesc un _____ sau un _____.



După atâta muncă vreau să _____ în camera mea.



Exerciții de sintaxă:- alcătuirea propozițiilor pe bază de simboluri

Observă simbolurile. Alcătuiește propoziții pe baza imaginii.



- alcătuirea propozițiilor prin aranjarea cuvintelor în ordinea corectă

Aranjează cuvintele, astfel încât să alcătuiești propoziții corecte.

înfloresc

Grădinile

în pădure

Cucul

cântă



imn

cântă

Ciocârlile

de veselie

adună

nectar

Albinele

din flori



- alcătuirea propozițiilor prin eliminarea cuvintelor superflue

În fiecare propoziție este un cuvânt în plus. Transcrie corect propozițiile.

Mama mă învață lucruri foarte tare frumoase.

Eu o iubesc pe mama mea îndrăgită.

Câteodată din când în când o ajut pe ea.



- alcătuirea propozițiilor prin potrivirea segmentelor inițiale, mediane, finale ale acestora

Formulează enunțuri corecte, folosind câte un cuvânt sau expresie de pe tăblițele copiilor.

 Furnicile harnice Mieii Ghiocelul gingaș Berzele	 zburdă își refac iese lucrează	 de sub zăpadă toată ziua pe câmp cuiburile
--	--	---

3.3.6. Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea competenței gramaticale

Jocurile didactice gramaticale au rolul de a spori gradul de motivație a învățării regularităților limbii și de a ajuta elevii să deducă logic o regulă gramaticală. Asigură menținerea interesului și implicarea activă în înțelegerea problemelor gramaticale. Îmbină componentele intelectuale cu cele afectiv-motivaționale.

În acest subcapitol propunem o serie de jocuri didactice care pot fi utilizate cu succes în cadrul orelor de limba și literatura română pentru formarea și dezvoltarea competenței gramaticale.

1. Sparge gheața

Scopul jocului: utilizarea corectă a acordului în gen și număr a adjectivului cu substantivul determinat, formarea capacității de completare a propozițiilor cu cuvinte potrivite, stimularea creativității, dezvoltarea atenției, activizarea vocabularului.

Descrierea jocului

Varianta 1: Copiii rostesc împreună recitativul, făcând mișcări cu pumnii care imită baterea ciocanului: *Nuca Luca stă la geam, / Sparge gheața cu ciocan.*

Imediat după ce au spus recitativul, se așază pe scaun cu capul pe masă. Învățătorul pune o întrebare, de ex: *Ce poate fi albă? Cum sunt copacii? Cine este harnic?* și denumeste un elev. Elevul solicitat ridică capul și răspunde. Dacă a găsit cuvântul potrivit, primește un jeton. Cel care nu știe să răspundă, rostește doar onomatopeea *Cioc! Cioc!*, imitând baterea ciocanului, dar rămâne cu capul pe bancă până când poate da un răspuns pozitiv la o altă întrebare.

Varianta a 2-a: Colegii de bancă se întorc cu spatele. Fiecare pereche primește un număr. Învățătorul spune prima parte a propoziției (de ex.: *Mistreții caută.....*) și rostește un număr. Perechea solicitată se ridică, se întorc față în față, se gândesc cum ar putea termina propoziția. Cel care dintre cei doi răspunde mai repede și răspunsul este corect, primește un jeton. Jocul se poate continua până când toți elevii adună cel puțin un jeton.

2. Broșcuța inteligentă

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a dezvolta propoziția simplă cu cuvinte potrivite, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Conducătorul jocului așază patru (sau mai multe) cercuri de gimnastică pe podea, care reprezintă frunzele de nufăr. Un elev (broșcuța) stă ghemuit în cercul din mijloc. El primește un cartonaș cu o propoziție simplă (de exemplu: *Elevul citește.*). Lângă fiecare cerc (frunză de nufăr) stă câte un copil cu câte un cartonaș care conține un adverb interogativ: *Unde? Când? Cum? Cu cine?*. Elevul din mijloc sare într-un cerc, la alegere, dezvoltă propoziția cu un cuvânt care răspunde la întrebarea cerută. Dacă a alcătuit o propoziție corectă, cei doi elevi își schimbă locul. Jocul continuă până când toți elevii au dezvoltat câte o propoziție simplă. Variație: Elevul din mijloc trebuie să sară în fiecare cerc, pe rând, dezvoltând propoziția după cerințe.

3. Cutia fermecată

Scopul jocului: utilizarea corectă a formei la numărul plural al substantivelor, a acordului în gen și număr al adjectivului cu substantivul determinat, a timpurilor verbului, activizarea vocabularului

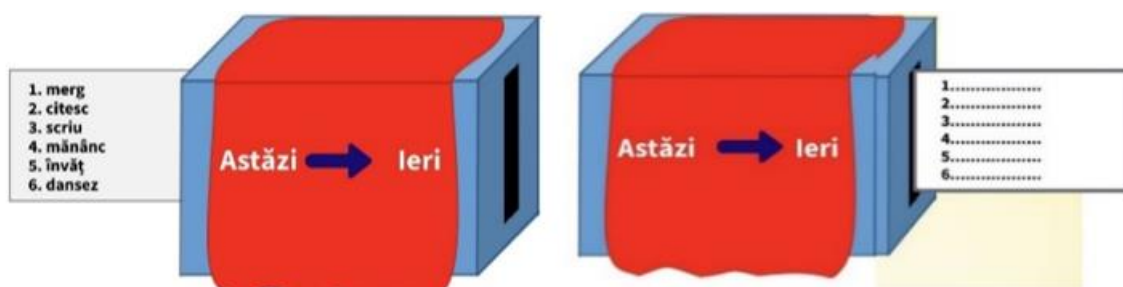
Descrierea jocului: Pe o fișă de lucru se desenează două cutii cu câte două deschizături. Prin deschizătura din stânga a primei cutii se pot introduce următoarele:

- o listă cu substantive la numărul singular; Elevii le trec la numărul plural și le scriu pe lista care iese prin deschizătura din partea dreaptă a cutiei de alături.

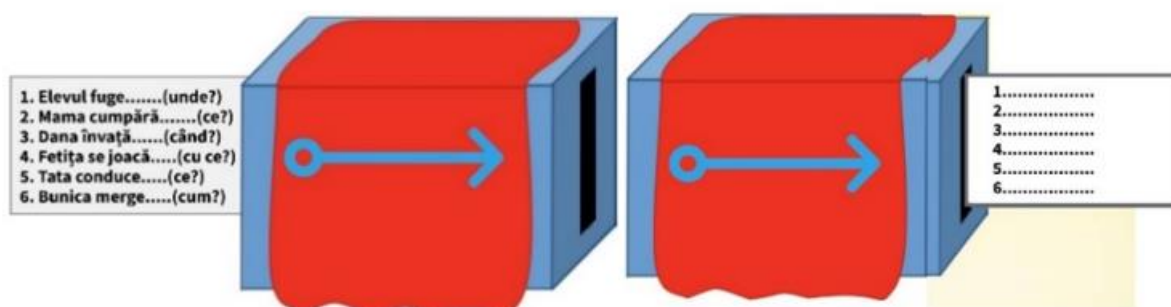
- o listă cu substantive la numărul singular sau plural; Elevii trebuie să asocieze fiecăruia un adjectiv potrivit.
- o text cunoscut cu cuvinte subliniate; Elevii trebuie să schimbe anumite cuvinte integrate în text: persoana care face acțiunea, verbele la timpul trecut, etc.
- o propoziție; Elevii trebuie să schimbe topica sau să transforme propoziția simplă în propoziție dezvoltată sau invers. Rezolvările se scriu întotdeauna pe lista care iese prin deschizătura din partea dreaptă a cutiei a doua.

De exemplu:

a.



b.



4. Alibiul

Scopul jocului: folosirea corectă a verbelor la timpul trecut, dezvoltarea capacității de a formula întrebări cu ajutorul verbelor la timpul trecut, stimularea creativității

Descrierea jocului: Se împarte colectivul clasei în grupa „suspecților” și grupa „polițiștilor”. „Suspecții” lucrează în perechi, „polițiștii” lucrează în microgrupe de trei sau patru elevi, depinde de efectivul clasei. Se împart cartonașe pentru fiecare grupă. Pe cartonașele „suspecților” se găsește o descriere scurtă a unei fapte rele săvârșite de către cei doi jucători, un alibi pentru acel interval de timp și eventualele întrebări pe care le vor pune „polițiștii”. Perechile au zece minute pentru a discuta răspunsurile. Pentru grupa „polițiștilor” se întocmește un cartonaș cu descrierea faptei săvârșite de către două persoane necunoscute și întrebări care se adresează „suspecților”. Elevii au posibilitatea de a completa această listă și cu alte întrebări, bazându-se pe creativitatea și imaginația lor. Timpul acordat pentru pregătirea întrebărilor este de zece minute. După expirarea celor zece minute se strâng cartonașele de la amândouă grupe.

Se solicită pe rând perechile de suspecți. Fiecare pereche este ascultată de un alt microgrup de „polițiști”. Pe unul dintre cei doi „suspecți” se trimite afară. După ascultarea acestuia se cheamă în sală și pe celălalt elev. „Polițiștii” notează de fiecare dată răspunsurile date. Dacă unul din perechi nu zice același răspuns, decât colegul său, este declarat „vinovat”

La restaurant

Ieri, după-masă, la ora 5 ați jucat fotbal pe stradă și ați spart geamul vecinului cu mingea. Ați fugit în parc. Polițiștilor spuneți că ați fost la restaurant, la ziua de naștere a bunicii între orele 5 și 8.

Întrebările polițiștilor:
 Unde ai fost ieri după-masă la ora 5?
 Ce ai făcut înainte de ora 5?
 Cu cine ai mers la restaurant?
 Ce ai mâncat la restaurant?
 Ce ai băut la restaurant?
 Câți ani a împlinit bunica?



La restaurant

Ieri, după-masă, la ora 5 cineva a spart geamul domnului director. Un pieton a văzut doi copii, care au fugit în parc. Unul dintre ei a avut o minge de fotbal în mână. Copiii spun că au fost la restaurant, la ziua de naștere a bunicii lor între orele 5 și 8.

Întrebări:
 Unde ai fost ieri după-masă la ora 5?
 Ce ai făcut înainte de ora 5?
 Cu cine ai mers la restaurant?
 Ce cadou ai dus pentru bunica?
 Câți ani a împlinit bunica?
 Ce ai mâncat la restaurant?
 Ce ai băut la restaurant?
 Care orchestră a cântat?
 Când ai ajuns acasă?



La antrenament

Aseară, la ora 7,20 a fost lovit un câine cu o mașină albastră. În mașină au stat doi copii. Întâmplarea a văzut un pieton care a vrut să traverseze strada.

Copiii spun că au fost la antrenament între orele 7 și 8.

Întrebări:
 Unde ai fost aseară la ora 7?
 Pe care stradă este terenul de fotbal?
 Cu ce ai mers până acolo?
 Cu cine ai mers până acolo?
 Unde v-ați întâlnit?
 Ce culoare a avut tricoul tău?
 Ce culoare a avut tricoul colegului?
 Ce ai făcut înainte de ora 7?
 Ai văzut un câine pe drum?
 Unde a fost câinele?



La antrenament

Aseară, la ora 7,20 a fost lovit un câine cu o mașină albastră. În mașină au stat doi copii. Întâmplarea a văzut un pieton care a vrut să traverseze strada.

Copiii spun că au fost la antrenament între orele 7 și 8.

Întrebări:
 Unde ai fost aseară la ora 7?
 Pe care stradă este terenul de fotbal?
 Cu ce ai mers până acolo?
 Cu cine ai mers până acolo?
 Unde v-ați întâlnit?
 Ce culoare a avut tricoul tău?
 Ce culoare a avut tricoul colegului?
 Ce ai făcut înainte de ora 7?
 Ai văzut un câine pe drum?
 Unde a fost câinele?



5. Spionul

Scopul jocului: utilizarea corectă a verbelor la timpul prezent

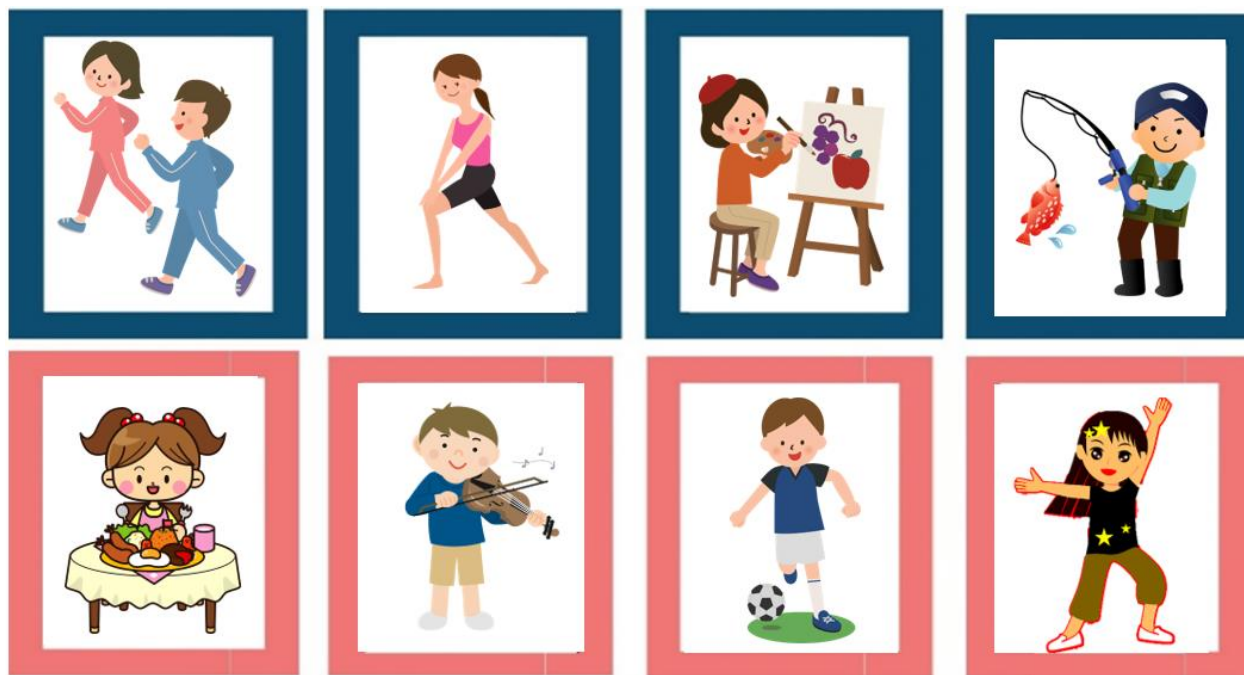
Descrierea jocului: Elevii stau în cerc. Un elev stă în mijlocul cercului. Are un ochi închis, iar în fața celui alt ține un tub de carton, asemenea unui telescop. La un semnal sonor stabilit dinainte,

fiecare elev începe să desfășoare o acțiune (citește, scrie, desenează, mătură, șterge tabla, râde, plânge, etc.). Învățătorul învârtă de trei ori "spionul" (elevul cu rola), ținându-l de umeri, iar când îl oprește, acesta spune pe cine vede prin "telescop" și ce face acel elev în momentul respectiv. Dacă a răspuns corect, primește un jeton, dacă nu a răspuns corect, mai are două încercări.

6. Ghicitoarea

Scopul jocului: utilizarea corectă a verbelor la timpul viitor, stimularea creativității, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Se întocmesc cartonașe cu imagini care ilustrează acțiuni. Ghicitoarea stă în fața clasei. Elevii formulează câte o întrebare referitoare la evenimentele ce urmează în lunile sau anii următori (De exemplu: Ce voi face anul viitor? Unde voi petrece vacanța de vară? Ce meserie voi avea?). Ghicitoarea alege aleatoriu un cartonaș și alcătuiește propoziții despre imagine, folosind verbe la timpul viitor. Se admit chiar propoziții hazlii pentru copii. De exemplu:



7. Dacă nu-i așa, cum e?

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a formula fraze, utilizarea corectă a acordului în gen și număr a adjectivului cu substantivul determinat

Descrierea jocului: Conducătorul jocului formulează o frază despre un obiect sau o ființă. Elevii formulează fraze după modelul dat. De exemplu: Mărul nu este roșu, este galben.

8. Când faci (ai făcut, vei face) așa?

Scopul jocului: utilizarea corectă a timpurilor gramaticale, dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții simple și dezvoltare

Descrierea jocului: Se prezintă elevilor tablouri cu acțiuni desfășurate în diferite anotimpuri ale anului. Copiii alcătuiesc propoziții simple și dezvoltate. Conducătorul jocului adresează întrebarea: Tu când ai făcut așa? Elevul răspunde în propoziții cu verbul la timpul trecut. La întrebarea: Tu când vei face așa? Elevul răspunde în propoziții cu verbul la timpul viitor.

9. Roata timpului

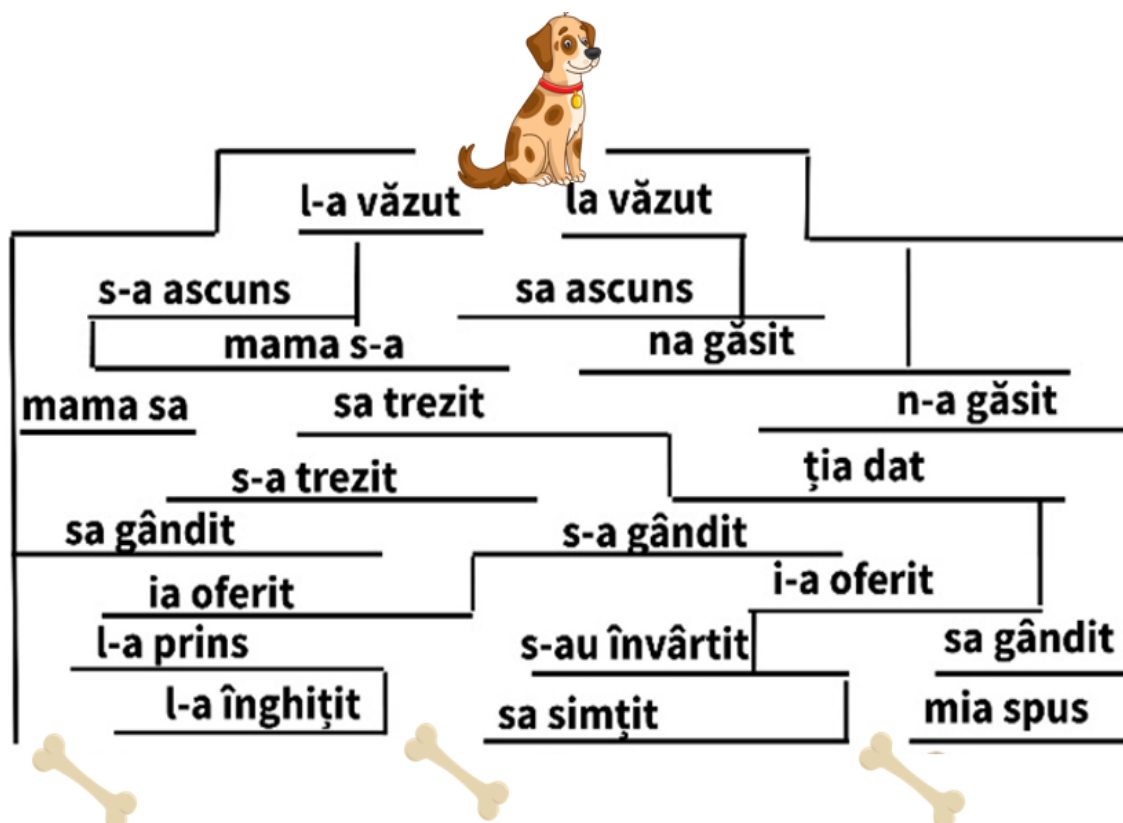
Scopul jocului: utilizarea corectă a verbelor la timpul prezent și timpul viitor, dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții simple și dezvoltate

Descrierea jocului: Pe un disc asemănător cu cadranul unui ceas, se trec inițialele fiecărui copil. În mijloc se fixează un ac îndreptat în sus. Învârtind discul, acul se oprește în dreptul numelui unui copil, care trebuie să răspundă la următoarea întrebare: *Roata morii se-nvârtește/ Fiecare se gândește/ Și va spune fiecare/ Acum ce este el oare?*- elevii răspund, folosind verbul *a fi* la timpul prezent. O altă variantă este, când zicătoarea se termină cu întrebarea: *Ce va fi, când va fi mare?*- elevii răspund, folosind verbul *a fi* la timpul viitor.

10. Labirintul ortografic

Scopul jocului: utilizarea corectă a ortogramelor, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Se creează o fișă de lucru cu un labirint, care conține diferite exerciții ortografice. Elevii trebuie să aleagă variantele corecte să-și îndeplinească misiunea. De exemplu: *Alege cuvintele scrise corect! Scrie-le în caiet! La care os va ajunge Lumpi?*



11. Loto-ortografic

Scopul jocului: utilizarea corectă a ortogramelor

Descrierea jocului: Se creează o fișă de lucru cu un tabel format din două coloane, 12 rânduri sau mai multe. Se trec în tabel cuvinte scrise corect sau incorect. Elevul completează coloana a doua cu simbolurile 1, 2 sau X. Simbolul 1 înseamnă că este scris corect, X înseamnă, că este incorect, 2 înseamnă că acest cuvânt are două forme cu înțeles, de exemplu: ia/ i-a, sa/ s-a.

12. X și Zero

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții simple sau dezvoltate, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Se împarte colectivul elevilor în două echipe: X și 0. Se desenează pe tablă o grilă mare cu nouă casete. Se scrie câte un cuvânt în fiecare dintre cele nouă casete. Echipele vin pe rând la tablă și alcătuiesc un enunț corect folosind cuvântul pentru a câștiga caseta. Câștigă echipa care are trei răspunsuri corecte în același rând.

13. Joc cu mingea

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a formula întrebări și propoziții simple și dezvoltate

Descrierea jocului: Elevii stau în cerc. Aruncă o minge (sau o jucărie de pluș) unul altuia. Când elevul aruncă mingea, trebuie să formuleze o întrebare. Persoana care prinde mingea, răspunde. Jocul poate fi jucat și în echipe mici, fiecare echipă având câte o minge.

14. Joc cu Lego

Scopul jocului: utilizarea corectă a acordului în gen și număr a adjectivului cu substantivul determinat, a acordului în număr al verbului cu substantivul, folosirea corectă a formelor la plural a părților de vorbire, dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții simple și dezvoltate

Descrierea jocului: Se acoperă cu un batic patru elemente de Lego de următoarele culori: verde, albastru, galben și roșu. Se pregătesc cartonașe cu cuvinte care denumesc obiecte, ființe sau fenomene ale naturii, din care elevul scoate unul. De sub batic alege și un element de Lego. Fiecare culoare reprezintă o sarcină diferită. Dacă elevul trage elementul de culoarea roșie, trebuie să asocieze cuvântului aflat pe cartonașul ales o însușire. În cazul elementului galben trebuie să găsească o acțiune care i se potrivește cuvântului ales. Dacă trage elementul de culoarea albastră, trebuie să alcătuiască o propoziție cu acest cuvânt. La culoarea verde elevul alcătuieste o propoziție cu cuvântul respectiv, transformând la numărul plural toate părțile de propoziție. La fiecare răspuns corect se acordă câte un punct.

15. Vânătoare de cuvinte

Scopul jocului: recunoașterea categoriilor de cuvinte

Descrierea jocului: Se întocmește o fișă de lucru cu o listă de cuvinte. Lângă fiecare cuvânt se desenează un pătrățel. Elevii trebuie să găsească și să marcheze cu x cuvintele după anumite cerințe. De exemplu: nume proprii, obiecte la numărul singular, cuvinte care exprimă acțiuni, cuvinte care exprimă însușiri.

16. Golf cu nasturi

Scopul jocului: utilizarea corectă a verbelor în alcătuirea propozițiilor dezvoltate, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Se alege o cutie de carton (de pizza, de ciocolată) și doi nasturi. În cutie se lipește o foaie de hâtrie pe care sunt desenate cercuri. Lângă cercuri putem așeza stegulețe fixate pe scobitori. În cercuri sunt înscrise cuvinte, întrebări, sarcini, depinde de tematica lecției sau de materialul lingvistic de exersat. Elevul trage un cartonaș cu cuvânt. Încearcă să introducă un nasture într-un cerc în modul următor: suprapune cei doi nasturi, apasă pe cel deasupra, astfel încât cel dedesubt să poată zbura și să ajungă într-un cerc. După ce a reușit să introducă nasturele în cerc, trebuie să rezolve sarcina. Pentru introducerea nasturelui primește un punct, iar pentru rezolvarea corectă două puncte. De exemplu: Copilul trage cartonașul cu cuvântul *merge*. Introduce nasturele în cercul în care sunt înscrise cuvintele *astăzi* și *eu*. Sarcina copilului este să conjughe verbul a merge la persoana I, timpul prezent și să continue propoziția. Dacă nasturele intră în cercul cu cuvintele *ieri* și *noi*, atunci elevul conjugă verbul la numărul plural, persoana I, timpul trecut și termină propoziția, etc.

17. Sinonime și cartofi prăjiți

Scopul jocului: recunoașterea sinonimelor, antonimelor, a diferitelor categorii de cuvinte

Descrierea jocului: Elevii decupează câteva dreptunghiuri, le lipesc pe o foaie albă în așa fel, încât să îndeplinească funcția de buzunar. Pe fiecare dreptunghi este scris un cuvânt. Le oferim elevilor o listă de cuvinte, din care trebuie să găsească toate sinonimele cuvintelor înscrise pe dreptunghiuri. Copiază cuvintele alese pe bucăți de hârtii colorate și le aranjează în buzunare așa cum sunt cartofii prăjiți în pungi. Acest joc se poate utiliza și pentru antonime sau clasificarea cuvintelor după anumite criterii (acțiuni, ființe, lucruri, însușiri, etc.)

18. La circ

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții simple și dezvoltate, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Elevii joacă în perechi. Fiecare pereche pregătește un spectacol de circ. Unul este dresorul, celălalt este animalul. După o pregătire de 2-3 minute, perechile se prezintă pe rând:

de ex.: Eu sunt dresorul... Am un elefant. Elefantul meu sare.etc

19. Carte de vizită

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a completa propozițiile simple, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Se creează cartonașe de tip carte de vizită. Fiecare elev își completează cartonașul propriu, fără să-și noteze numele. După ce toată clasa a completat cartonașele, conducătorul jocului le pune într-o cutie. Un elev trage un cartonaș, citește cele scrise pe acesta și încearcă să ghicească cine este titularul acelei cărți de vizită.

20. Parchează corect

Scopul jocului: exersarea folosirii ortogramelor

Descrierea jocului: Se afișează în sala de clasă diferite cartonașe cu cuvintele: s-a, sa, s-au, sau, ia, i-a, i-au, iau, etc. Aici vor fi locurile de parcare. Desemnăm un elev, care este șoferul, el trebuie să parcheze la locul potrivit și doi elevi care sunt „polițiștii rutieri”. Învățătorul spune, pe rând, propoziții, care conțin aceste cuvinte. Elevul trebuie să găsească de fiecare dată locul de parcare unde se află cartonașul care conține cuvântul scris corect. Dacă a parcat corect, este aplaudat. Dacă nu a parcat la locul potrivit, va fi ridicat de către „polițiștii rutieri”.

21. Axa timpului

Scopul jocului: perceperea corectă a timpurilor gramaticale,

Descrierea jocului: Se întinde o sfoară în fața clasei. Elevii primesc cartonașe cu propoziții care conțin verbe la diferite timpuri. Ei trebuie să citească propozițiile iar apoi cu ajutorul unei agrafe de birou să le fixeze pe o axă a timpului în ordinea desfășurării evenimentelor. Acest joc poate fi folosit și pentru a prelucra povești, pentru a aranja propozițiile în ordinea evenimentelor.

22. Alinierea!

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții, respectând regulile de topică, dezvoltarea capacității de a alcătui un dialog

Descrierea jocului: Se împart elevilor cartonașe cu cuvinte de diferite culori. Cei care au cartonașe de aceeași culoare, la un semnal sonor trebuie să se alinieze în fața clasei astfel, încât să obțină o propoziție corectă.

Varianta a 2-a: Se împart elevilor cartonașe cu propoziții de diferite culori. Cei care au cartonașe de aceeași culoare, trebuie să se alinieze în așa fel, încât să obțină un dialog corect și logic.

23. La cumpărături

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții dezvoltate, îmbunătățirea atenției, a memoriei, activizarea vocabularului

Descrierea jocului: Elevii stau în bănci. Conducătorul jocului începe jocul cu enunțurile următoare: *Bunica a fost la magazin. A cumpărat pâine.* Desemnează un elev care continuă în

felul următor: *Bunica a fost la magazin. A cumpărat pâine și unt.* Desemnează un alt elev care repetă propoziția în același mod și completează cu un alt substantiv. Jocul continuă până când unul dintre elevi se încurcă.

24. Cursa propoziției

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a alcătui propoziții dezvoltate, respectând regulile de topică

Descrierea jocului: Se împarte colectivul de elevi în grupuri mici. Fiecare grup desemnează un reprezentant care merge la catedră după plicul care conține bilețele cu cuvinte. Reprezentantul duce plicul la grup și după ce au pus cuvintele în ordine, toți membrii scriu în caiete propoziția corectă. Primul grup care termină este câștigătorul.

25. Cameră de evadare

Scopul jocului: consolidarea cunoștințelor de gramatică, dezvoltarea atenției

Descrierea jocului: Jocul este asemănător unui joc digital de tip cameră de evadare. Prin rezolvarea unor exerciții elevii obțin un cod, astfel își îndeplinesc misiunea și câștigă o recompensă. În colțurile sălii așezăm numele locațiilor imaginare (Insula propozițiilor, Pădurea înșușirilor, Castelul acțiunilor, Grădina ființelor, etc.) și plicurile cu exerciții. La catedră așezăm o lădiță cu informații utile pentru rezolvarea unor exerciții dificile. Aici va fi “Centrul de informații”. Elevii lucrează în perechi. Fiecare pereche primește câte un cartonaș pe care notează codurile obținute după rezolvarea corectă a exercițiilor, precum și o hartă cu locațiile și traseul de urmat. Un membru al fiecărui grup se deplasează până la locația indicată, trage o fișă de lucru și rezolvă exercițiul împreună cu colegul său. După verificarea rezolvării de către profesor, grupul notează primul cod și poate trece la următoarea locație. Fiecare grup lucrează în ritmul său propriu. Jocul continuă până când toate grupurile au finalizat fiecare locație, au obținut codurile necesare pentru a finaliza sarcina și au câștigat recompensa. Echipa care termină cel mai repede ajută celelalte grupuri

26. Cuceritor de castel

Scopul jocului: consolidarea cunoștințelor de gramatică însușite

Descrierea jocului: Se distribuie elevilor desene cu castele și cinci cavaleri care urmează să fie decupate. Elevii au de rezolvat individual sau în perechi cinci exerciții gramaticale (de recunoaștere, de modificare, de substituie, de amplificare, de construcție). Pentru fiecare răspuns

corect ei pot lipi un cavaler pe bastionul castelului. Dacă toți cei cinci cavaleri au fost lipiți pe bastioane, înseamnă că elevii au cucerit castelul. Ca recompensă, ei pot colora castelul și pot desena un steag în turn.

27. Jocul verbelor

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a formula întrebări, utilizarea corectă a verbelor în propoziții simple și dezvoltate

Descrierea jocului: Se întocmește o tablă de joc în a cărei pătrățele se scriu verbe. Se joacă în echipe de câte cel puțin două persoane (minimum două echipe). E nevoie de un zar și mai mulți pioni (atâtea echipe, atâtea pioni). Un jucător din echipă aruncă zarul. Numărul zarului indică câte poziții înaintează pionul. Verbul din caseta pe care a ajuns pionul va fi folosit într-o întrebare de către unul dintre coechipieri. Un alt membru al echipei va răspunde la întrebare. În cazul în care întrebarea și răspunsul nu sunt formulate corect, echipa se va întoarce înapoi (numărul de zaruri nu va conta în runda respectivă). Cealaltă echipă continuă și procedează la fel.

28. Vaporașul se scufundă

Scopul jocului: dezvoltarea deprinderii de a formula întrebări, utilizarea corectă a prepozițiilor

Descrierea jocului: Elevii lucrează în perechi. Fiecare primește o fișă cu două tabele formate din 25 de pătrățele în care sunt desenate obiecte din cameră și animale. Pe fișa A, elevul marchează cu un x, în funcție de preferințele sale, animalul care se află în locul marcat cu un punct negru, dar nu-l arată colegului său. Celălalt elev procedează la fel. Apoi, ambii încearcă să afle poziția animalelor de pe foaia celuilalt prin formularea unor întrebări. Dacă unul dintre jucători a nimerit locul unui animal, pune un x în locul potrivit pe fișa B. Vaporașul se scufundă dacă unul dintre elevi găsește locul celor patru animale de pe fișa colegului său.

A				
				X
		X		
	X			
			X	



B				
				
				
				
				

29. Doamna Mabel

Scopul jocului: dezvoltarea capacității de a formula întrebări și de a alcătui propoziții simple și dezvoltate

Descrierea jocului: Elevii stau în cerc. Unul începe jocul cu o întrebare adresată vecinului: „Doamna Mabel este acasă?”. Vecinul trebuie să răspundă: „Doamna Mabel a plecat la teatru.”

(răspunsurile pot fi diferite), al treilea copil întreabă vecinul său „Cum se numește spectacolul?”, iar următorul elev trebuie să răspundă. Jocul continuă până când toți elevii au fost întrebați.

30. Jocul de societate *Gramapoly*

Regula jocului:

La joc pot participa 2-4 copii.

Materiale necesare: zar și pioni de diferite culori, câte unul pentru fiecare jucător

Elevii aruncă pe rând cu zarul. Dacă jucătorul ajunge pe un pătrățel, trebuie să alcătuiască o propoziție cu cuvântul scris în pătrățel. Pentru răspunsul corect primește 10 puncte. Dacă ajunge pe un cerc, trebuie să despartă în silabe cuvântul scris în cerc. Pentru răspunsul corect primește 5 puncte. Dacă ajunge pe o stelută, trage un cartonaș cu surprize. Punctajele se înregistrează într-un tabel. Câștigă cel care obține cel mai repede 100 de puncte.

În cazul în care jucătorul a ajuns pe ultimul câmp al jocului și nu a adunat cele 100 de puncte, începe un joc nou.

Cartonașe cu surprize:

Ai primit un bonus de 10 puncte.	Dacă știi opusul cuvântului cald , poți să-ți dublezi punctele adunate.	Ai primit un bonus de 15 puncte.	Dacă știi să spui un cuvânt cu înțeles asemănător cuvântului harnic , primești 20 de puncte.	Înșiră zece nume de ființe. Primești 25 de puncte.
Dacă știi opusul cuvântului tânăr , poți să-ți dublezi punctele adunate.	Dacă știi opusul cuvântului scund , poți să-ți dublezi punctele adunate.	Înșiră zece nume de lucruri. Primești 25 de puncte	Dacă știi să spui un cuvânt cu înțeles asemănător cuvântului mare , primești 20 de puncte.	Înșiră 10 cuvinte care arată acțiuni. Primești 25 de puncte.

GRAMAPOOL

10p

Alcătuiește o propoziție cu acest cuvânt.

5p

Desparte în silabe în acest cuvânt.

Surpriză

ajut **proaspăt** **parc** **Surpriză** **oraș** **program**

pește **Surpriză** **munte** **concurs** **mare** **odihnă** **vizitez** **Surpriză** **citește** **floare** **vacanță** **Surpriză**

căruța **sănătos** **ștrand** **Surpriză** **soare** **elevi** **foc** **vara**

START

4. EVALUAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE

Cuvinte-cheie: *evaluare, tipuri de evaluare, metode de evaluare, evaluare inițială, evaluare formativă, evaluare sumativă, descriptori de performanță, elaborarea itemilor, tipuri de itemi, forme de evaluare, instrumente de evaluare, secvențe de evaluare*

4.1. Aspecte specifice ale evaluării competenței lingvistice în ciclul primar

Evaluarea este un element operațional esențial al procesului de învățare, alături de predare și învățare. Este utilizată pentru a determina măsura în care **achizițiile elevilor sunt în concordanță cu obiectivele și cerințele planificate** și pentru a evalua măsura în care aceștia au fost atinse într-o anumită etapă a procesului de predare-învățare. Prin urmare, scopul fundamental al evaluării este de a colecta informații pedagogice într-un mod organizat și de a oferi feedback elevilor pe baza acestor informații (Báthory, 2000). Pe baza rezultatelor obținute, se poate analiza măsura în care achizițiile elevilor sunt în concordanță cu obiectivele stabilite, iar constatările pot genera un nou punct de reper pentru următoarele etape ale procesului de predare-învățare.

Informațiile pedagogice despre rezultatele învățării se concentrează nu numai asupra cunoștințelor elevilor dar și asupra **procesului de predare-învățare**. Profesorul evaluează aceste informații și trage concluzii din aceleași date pentru el însuși, adică pentru planificarea, organizarea, controlul și evaluarea predării-învățării. Astfel evaluarea devine un element reglator al sistemului educațional.

Evaluarea competențelor în general și a competenței lingvistice în special este **un proces complex**. Formarea oricărei competențe „necesită un timp mai îndelungat, ani de școală, nu se poate realiza pe etape parțiale, scurte, imediat controlabile, așa încât pe parcurs se evaluează doar **stadiul de dezvoltare** a capacităților cognitive, nivele atinse temporar, și nu competența în sine, în plenitudinea ei finală.” (Cerghit, 2008, p. 308).

Evaluarea competenței lingvistice presupune o identificare a componentelor din care este alcătuită. Competența lingvistică este un ansamblu de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini de natură lingvistică, în evaluarea cărora se face referință la cunoștințele sau noțiunile reactivate, se face analiza proceselor care explică funcționalitatea abilităților sau a capacităților, a deprinderilor și atitudinilor care au fost antrenate, a motivației care a susținut realizarea competenței, în alți termeni,

se face referință la acele „ansambluri de resurse cognitive diverse care permit constituirea de răspunsuri adecvate la problemele sau situațiile complexe, și nu simpla recurgere la un repertoriu de răspunsuri” (Manolescu, 2003, p. 207).

Evaluarea competenței lingvistice este definită și de o altă caracteristică a documentelor curriculare, și anume adoptarea modelului comunicativ-funcțional în predarea limbii române. Această abordare orientează demersul didactic spre **dezvoltarea integrată** a competențelor de comunicare orală și scrisă și cele lingvistice. În acest context și evaluarea trebuie să aibă un caracter integrat, deci evaluarea competenței lingvistice trebuie să se integreze în procesul de evaluare a tuturor competențelor vizate. Astfel, abordarea evaluării competenței lingvistice presupune oferirea unor **secvențe de evaluare** a unuia dintre componentele sale (competența lexicală, fonologică sau gramaticală).

Conform învățării centrate pe competențe, evaluarea la ciclul primar are următoarele caracteristici:

- este centrată pe elevi, pe caracteristicile sale individuale și de vârstă, să furnizeze informații referitoare la situația de învățare a fiecărui elev, la învățarea luată nu în general, ci la învățarea definită prin achiziționarea de cunoștințe, abilități, atitudini;
- oferă informații autentice despre nivelul de formare și dezvoltare a competențelor vizate, despre stadiul învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acesteia, a redefinirii obiectivelor, a reconsiderării strategiilor didactice, în vederea eficientizării procesului de predare-învățare;
- este multidimensională, concentrându-se asupra evoluției elevilor în mai multe domenii: cognitiv, afectiv și psihomotor și vizează toate componentele unei competențe: cunoștințe, deprinderi, atitudini;
- folosește metode și instrumente variate de evaluare și include o relație de cooperare învățător-elevi, elev-elev;
- evidențiază importanța studiului, să promoveze succesul și studiul optim pentru toți elevii;
- se efectuează prin descriptori, care constituie criterii calitative de evaluare, descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de dezvoltare a acestora, constituie indicatori operaționali direct observabili în comportamentul elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora (minim, mediu, maxim). În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine).

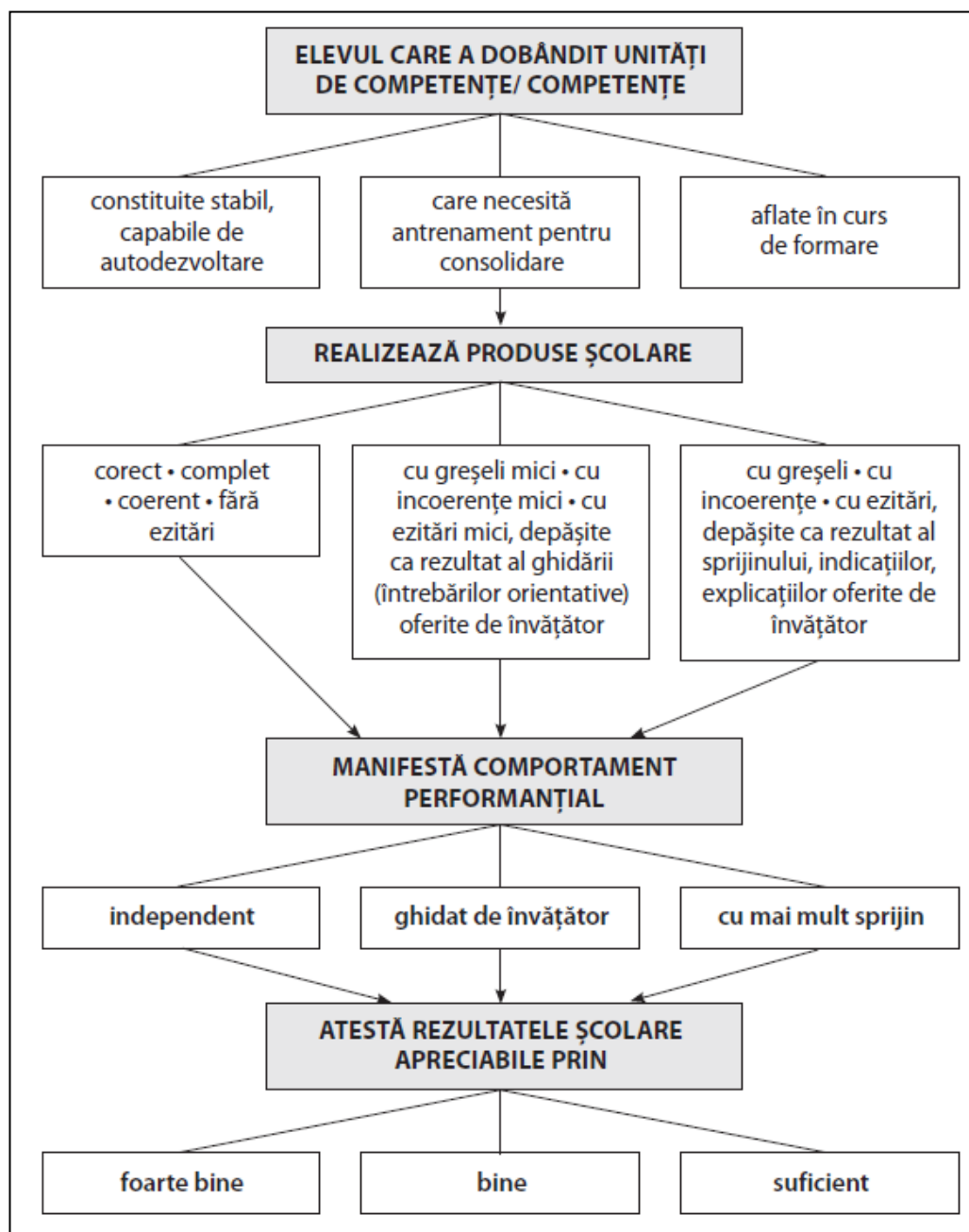


Fig. 1. Aprecierea rezultatelor școlare în contextul evaluării prin descriptori (Granaci – Callo, 2019, p.42)

În scopul respectării acestor principii și în vederea atingerii obiectivelor stabilite, evaluarea este realizată în diverse **tipuri de evaluare** în momente diferite ale procesului de predare-învățare. Fiecare tip de evaluare are un scop bine definit. La începutul unei sesiuni de învățare, explorarea situației actuale se adresează în primul rând profesorului, rezultatele fiind menite să ajute la planificarea acestuia. Evaluarea formativă este utilizată pentru a ajuta, corecta și întări procesul de învățare, în timp ce evaluarea sumativă la sfârșitul procesului este o evaluare în lumina obiectivelor stabilite.

Indiferent de momentul în care se integrează evaluarea în procesul de predare-învățare, în contextul formării competențelor, profesorul va utiliza atât **metodele tradiționale** (probe scrise, probe orale) cât și cele **alternative de evaluare** (observarea sistematică a comportamentului elevilor, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea).

Toate aceste aspecte ale evaluării sunt detaliate în următoarele subcapitole

4.2. Tipuri de evaluare a competenței lingvistice

Literatura de specialitate națională și internațională distinge, în general, trei tipuri principale de evaluare: evaluarea inițială (diagnostică, situațională), evaluarea formativă (curentă) și evaluarea sumativă (periodică sau finală), fiecare având locul, scopul și funcția ei bine definite în procesul de predare-învățare. Fiecare tip de evaluare se poate realiza prin diverse metode și instrumente.

a) Evaluarea inițială, administrată la începutul anului școlar sau înaintea predării unei unități tematice, are ca scop explorarea achizițiilor anterioare ale elevilor, diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare și lingvistice, oferind sprijin adecvat profesorului în proiectarea și organizarea activităților ulterioare.

Programele școlare pentru studiul limbii române la clasele ciclului primar la școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale urmăresc proiectarea curriculară **centrată pe competențe**, propun o **progresie a achizițiilor de la un an la altul** prin intermediul modului de structurare a competențelor specifice. În acest context, evaluarea inițială nu trebuie să vizeze stabilirea modului de însușire „a materiei de anul trecut”, ci identificarea unor eventuale probleme de învățare, dificultăți pentru interiorizarea unor concepte și a unor anumite competențe specifice și sesizarea elementelor insuficient structurate. Orice achiziție dintr-o clasă, depistată a fi insuficient structurată, poate fi consolidată în anul școlar următor prin abordarea unei perspective în spirală care reconectează competența specifică respectivă sau conceptul încă neinteriorizat din clasa anterioară la curriculumul în curs.

Așadar, curriculumul dezvoltat pe baza competențelor în progresie de la un an de studiu la altul permite o abordare flexibilă în proiectarea și organizarea activităților, pe baza rezultatelor unei evaluări inițiale temeinice.

Evaluarea inițială a competenței lingvistice se poate realiza cu ajutorul mai multor metode și instrumente. În perioada comunicării orale (clasa pregătitoare, clasa I și a II-a) se administrează *probă orală* sau *observarea sistematică a comportamentului elevilor* în care evaluarea competenței lexicale și fonologice se integrează în evaluarea *competenței de exprimare de mesaje orale* sau *probă scrisă prin test*, în care evaluarea competenței lexicale se integrează în evaluarea *competenței*

de **receptare** a mesajelor orale. În perioada comunicării scrise (clasa a III-a și a IV-a) propunem *test scris* pentru evaluarea competențelor de receptare și de producere a mesajelor scrise și probă pentru evaluarea competențelor de receptare și de producere a mesajelor orale. În aceste instrumente secvențele de evaluare a componentelor competenței lingvistice se concretizează în propunerea unor itemi care vizează aceste componente (lexicale, fonologice, gramaticale).

Evaluarea inițială, administrată la începutul unui an școlar din motivele menționate anterior, nu trebuie să fie o sursă de stres pentru elevi. De aceea propunem ca aceste evaluări să se desfășoare într-un context ludic, motivant.

Prezentăm în continuare două exemple de instrumente de evaluare inițială pentru începutul clasei I, respectiv începutul clasei a II-a, urmate de descriptori pentru cele trei niveluri de performanță (înalt, mediu, minim). La fiecare competență specifică vizată am selectat câte doi itemi.

A. Test de evaluare inițială la începutul clasei I

Competențe specifice vizate:

- 1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral scurt, pe teme familiare, articulat clar și rar, însoțit de gesturi;
- 1.2. Recunoașterea unor acțiuni și a denumirilor unor obiecte din mediul apropiat în mesaje orale articulate clar și rar, însoțite de suport imagistic, auditiv sau tactil;
- 1.3. Manifestarea curiozității față de receptarea semnificației mesajelor orale, în contexte de comunicare cunoscute.

Modul de administrare a testului: Se prezintă elevilor un text cu suport imagistic, la început în mod integral. Apoi se realizează prezentarea pe fragmente, urmată de rezolvarea sarcinilor de lucru.

ZILE DE VARĂ

Este sâmbătă. Dimineața mama, tata, Ema și Emil merg la Grădina Zoologică.

Ema se îmbracă cu fustă și bluză. Emil poartă pantaloni scurți și cămașă.

-Să luăm și ochelarii de soare! – spune Ema.

Tata pornește mașina roșie.

- Vreau să văd elefantul! – spune Ema.

- Oare este și urs la Grădina Zoologică? – întreabă Emil.

- La Grădina Zoologică sunt multe animale sălbatice: girafă, leu, crocodil, zebra. – zice mama.

La ora șase familia pornește acasă.

(Rezolvarea sarcinilor 1 și 2.)

Acasă mama și bunica pregătesc cina.

Ema și Emil aranjează masa.

După cină bunicul citește în fotoliu. Bunica se culcă în dormitor. Mama și tata stau pe canapea și se uită la film.

Copiii se joacă pe covor.

(Rezolvarea sarcinilor 4, 5)

- Emil, hai să desenăm în camera copiilor.

- Bine Ema. Apoi ne jucăm cu jucăriile!

(Rezolvarea sarcinii 6.)

Conținutul testului



1. Ascultă cu atenție. Găsește și încercuiește imaginea potrivită. (1.2.)

DIMINEAȚĂ			
MAȘINĂ ROȘIE			
GRĂDINĂ ZOOLOGICĂ			
URS			



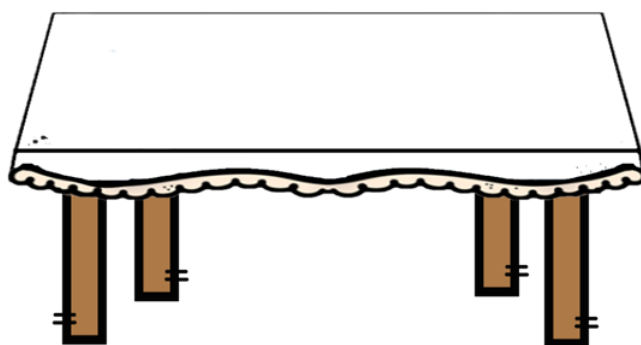
2. Ascultă cu atenție. Numerotează imaginile în ordinea în care sunt denumite. (1.2.) (fustă, cămașă, ochelari de soare, sandale, pantaloni scurți, bluză)



3. Completează desenul conform indicațiilor. (1. 1.)

Lângă masă este un scaun. Pe masă este o farfurie galbenă. Lângă farfurie este o ceașcă verde.





4. Ascultă cu atenție. Unește imaginile potrivite. (1. 1.)

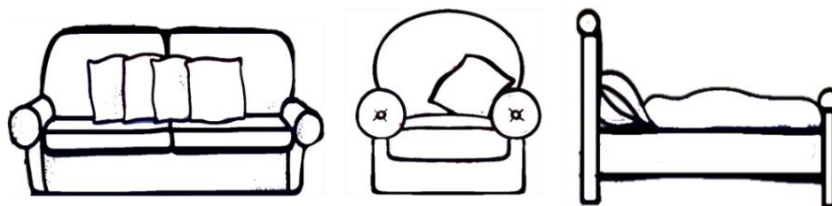
Bunicul mănâncă supă de legume.
Bunica mănâncă salată de fructe.
Tata mănâncă friptură.

Mama mănâncă sandwich cu șuncă și cașcaval.
Emil mănâncă spaghetti.
Ema mănâncă cereale cu lapte.



5. Colorează conform indicațiilor. (1. 3.)

Canapeaua este galbenă. Fotoliul este roz. Patul este maro.



6. Da sau nu? Colorează fața zâmbitoare dacă este corect. Colorează fața tristă dacă este greșit. (1. 3.)



Bravo! Ai ajuns la sfârșitul testului!

Exprimă-ți părerea despre munca ta. Colorează cercurile potrivite.

La acest test am lucrat:



Înregistrarea și interpretarea nivelurilor de performanță

Nr. item	Compe-tența specifică vizată	Descriptori de performanță		
		Nivel înalt de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel minim de performanță
1	1.2	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări, lucrând independent.	Rezolvă sarcina cu o greșeală, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu două greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al indicațiilor, explicațiilor oferite de profesor.
2	1.2	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări lucrând independent.	Rezolvă sarcina cu 1-3 greșeli, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu 4-6 greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
3	1.1	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări, lucrând independent.	Rezolvă sarcina cu 1-3 greșeli, (ex. <i>Desenează ceașca, dar greșește locul specificat.</i>) sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu 4-6 greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
4	1.1	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări, lucrând independent.	Rezolvă sarcina cu 1-3 greșeli, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu 4-6 greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
5	1.3	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări, lucrând independent.	Rezolvă sarcina cu o greșeală/ rezolvă sarcina incomplet (de ex. <i>Colorează canapeaua cu verde.</i>) sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu două greșeli/ rezolvă sarcina incomplet sau cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
6	1.3	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări, lucrând independent.	Rezolvă sarcina cu o greșeală, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu două greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al indicațiilor, explicațiilor oferite de profesor.

B. Probă de evaluare orală la începutul clasei a II-a

Competențe specifice vizate:

- 2.1. Reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția sunetelor specifice limbii române și accentul la nivelul cuvântului;
- 2.2. Transmiterea de informații prin formularea de enunțuri simple referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat;
- 2.3. Exprimarea de cantități prin intermediul numerelor.

Ești pregătit de o aventură de pirați? Vino, să căutăm comori! După fiecare răspuns corect poți colora câte o monedă. La sfârșit vei afla ce comori ai reușit să obții.



1. Arată și denumește imaginile. (2.1.)



2. Privește imaginile. Răspunde la întrebarea "Ce face?" (2.2.)



3. Numără până la 20. (2.3.)

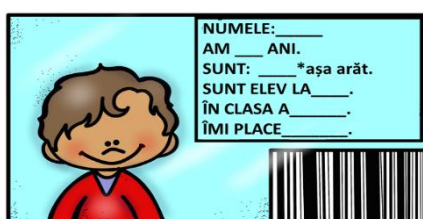
20



4. Formulează enunțuri pe baza imaginilor. (2.3)

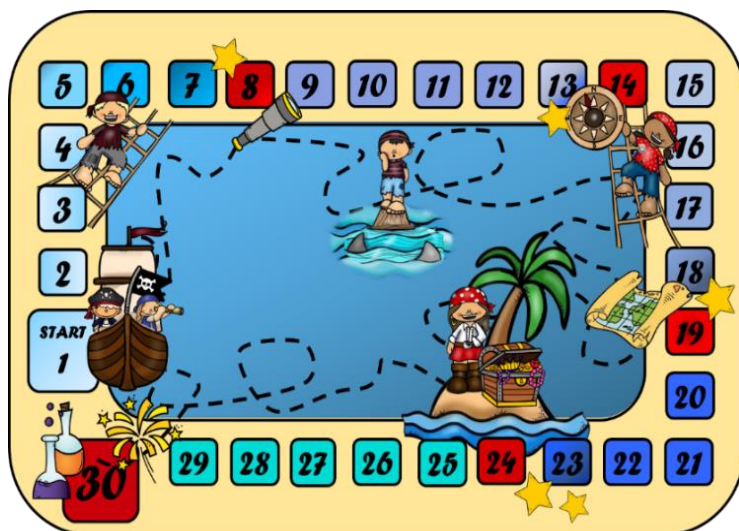


5. Prezintă-te! (2.2.)



În vederea asigurării unui mediu motivant și transformarea probei orale într-un joc de aventură, după fiecare sarcină rezolvată corect elevul va putea înainta pe tabla de joc pe baza numărului de monede obținute până când ajunge la comoară, obținând punctajul maxim de 30 de puncte. Sau poate câștiga comoara și atunci dacă „cumpără”, obține obiectele necesare găsirii comorii, astfel pentru 8 monede câștigă un binoclu, pentru 14 monede o busolă, pentru 19 monede o hartă.

În acest fel, elevul este implicat în mod activ în procesul de evaluare, ceea ce îl ajută să se simtă competent și responsabil pentru performanțele sale. Prin urmare, el învață și experimentează aspectele pozitive ale autoevaluării. Acest lucru este important, deoarece această bază motivațională va deveni mai târziu o forță motrică care îi stimulează cooperarea, îi crește angajamentul, îi dezvoltă competența socială, stima de sine, simțul realității și abilitățile de comunicare.



EU		În marea aventură cu pirății		
AM CĂȘTIGAT:	PENTRU CĂ POT SĂ:	INDEPENDENT	CU AJUTOR	CU MAI MULTE AJUTOR
Cu binocul magic, voi descoperi Lumea Cuvintelor!	Să denumesc imagini.			
Busola magică, mă va ghida spre noi mistere!	Să răspund la întrebări.			
Cu harta secretă voi explora bogății încă nedescoperite!	Să număr până la 20.			
Am găsit comori ascunse!	Formulez enunțuri pe baza imaginilor			
Am descoperit elixirul înțelepciunii! Acum voi ști, cum să folosesc comori!	Mă prezint!			

Înregistrarea și interpretarea nivelurilor de performanță

Nr. item	Competența vizată	Descriptori de performanță		
		Nivel înalt de performanță	Nivel mediu de performanță	Nivel minim de performanță
1	2.1	Denumeste fiecare imagine, respectând pronunția sunetelor specifice limbii române și accentul la nivelul cuvântului.	Rezolvă sarcina cu 1-3 greșeli sau cu pronunția greșită, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu 4-6 greșeli, cu pronunția greșită, cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
2	2.2	Răspunde corect la fiecare întrebare, respectând pronunția sunetelor specifice limbii române și accentul la nivelul cuvântului.	Rezolvă sarcina cu 1-2 greșeli sau cu pronunția greșită, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu 3-4 greșeli, cu pronunția greșită, cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.

3	2.3	Rezolvă sarcina corect, complet, fără ezitări, în mod independent.	Rezolvă sarcina cu 1-2 greșeli, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor.	Rezolvă sarcina cu 3-4 greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
4	2.3	Formulează enunțuri corecte, respectând pronunția sunetelor specifice limbii române și accentul la nivelul cuvântului, indicând și cantitățile obiectelor. (Ex. În coș sunt mere și banane.*fructe.)	Rezolvă sarcina cu 2-3 greșeli, sau cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de profesor. (Ex. Ce sunt în coș?/Cum este leul?/Ce fel de animal e leul?/Ce sunt în ghiozdan? Cum este ghiozdanul?) etc.	Rezolvă sarcina cu 3-4 greșeli, sau cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferite de profesor.
5	2.2	Formulează 5-6 enunțuri corecte despre sine în mod independent.	Formulează 3-5 enunțuri cu ajutorul unor întrebări de sprijin.	Formulează 2-3 enunțuri despre sine cu ajutorul unor întrebări de sprijin sau cu greșeli.

b) Evaluarea formativă se realizează în cadrul fiecărei ore de curs, pe parcursul derulării procesului didactic și are ca obiectiv promovarea unei învățări eficiente, identificarea eventualelor erori și dificultăți de învățare într-un mod diferențiat, permițând corectarea și remedierea.

Evaluarea formativă în procesul de predare-învățare are următoarele beneficii:

- Contribuie la **îmbunătățirea performanțelor elevilor** în primul rând prin transparența procesului de învățare pentru elevi, prin definirea clară a obiectivelor de învățare și prin oferirea unui feedback detaliat, adică prin explicarea clară a greșelilor și a modului de corectare ale acestora.
- Facilitează **dezvoltarea abilităților de autoreglare**, adică gestionarea eficientă a comportamentelor de învățare. Feedback-ul ajută elevul să își stabilească obiectivele, să monitorizeze propriul progres, iar cu timpul, să își adapteze strategia de învățare pentru a atinge obiectivele propuse.
- **Crește interesul și motivația pentru învățare** prin crearea unui mediu de învățare încurajator, spijinator, prin implicarea personală a elevilor în procesul de evaluare, prin tratarea lor diferențiată în ceea ce privește atât sarcinile de învățare solicitate de la ei, cât și aprecierile verbale pozitive și negative.

Evaluarea formativă frecventă și sistematică, aplicată în vederea evaluării progresului de dezvoltare a competenței lingvistice apelează la o varietate de metode și instrumente de evaluare. Acestea pot include *tipuri de exerciții* ca:

- exerciții de înțelegere a unor unități lexicale în diferite contexte, de tipul: ”încercuiește”, ”selectează”, ”completează”, ”grupează” etc.;
- exerciții de identificare a unor informații de detaliu din mesajele ascultate;
- exerciții de completare a unor propoziții;

- exerciții de tipul ”adevărat-fals”;
- exerciții de continuare a unor enunțuri;
- exerciții de formulare a răspunsurilor la întrebări;
- exerciții de punere în corespondență a unor elemente, cuvinte, imagini etc.;
- exerciții de formulare a enunțurilor (pe baza imaginilor/pe baza întrebărilor de sprijin/cu ajutorul unor cuvinte/expresii date;
- exerciții de scriere corectă a cuvintelor și a enunțurilor care conțin litere și grupuri de litere specifice limbii române, cu respectarea unor convenții de bază;
- exerciții de completare a unor texte cu cuvinte, structuri sau semnele de punctuație învățate.

Portofoliul este o metodă complementară, care poate fi utilizat pentru a permite elevilor să reflecteze asupra propriilor progrese.

Elevii pot fi implicați în mod activ în procesul de evaluare prin metoda *autoevaluării*, *evaluare între colegi* și *evaluare de grup*: aceștia pot fi implicați pe baza unor criterii predefinite și înțelese. Instrumentele pentru această metodă sunt *fișele de reflecție* sau *chestionarele*.

Prin utilizarea evaluării formative elevii primesc și oferă un feedback continuu cu privire la propriile progrese, iar profesorii cu privire la eficacitatea procesului de predare, care poate fi utilizat ca bază pentru modificarea obiectivelor și revizuirea metodelor de predare.

c) Evaluarea sumativă se realizează la sfârșitul unei perioade mai lungi de învățare (capitol, unitate de învățare, modul, semestru, an școlar) și are ca scop verificarea realizării obiectivelor după secvența de învățare vizată. Furnizează informații despre nivelul de realizare a obiectivelor generale, despre rezultatele înregistrate de elevi la sfârșitul unei perioade de învățare în raport cu așteptările sau obiectivele fixate inițial. Prin evaluarea sumativă se certifică sau se recunosc atingerea unui nivel de pregătire, dobândirea unor competențe.

Pentru evaluarea sumativă a competenței lingvistice în perioada comunicării orale sunt recomandate metode de evaluare orală precum: *teste de evaluare orală*, *întrebări și răspunsuri pe baza imaginilor tematice*, *dialoguri* pe diferite teme, *fișe individuale*, *prezentarea produselor școlare elaborate* (proiecte, colaje, afișe). În perioada comunicării scrise aceste metode și instrumente pot fi completate cu *chestionare*, *lucrări scrise*, *teste*, *grile*, *susținerea unui proiect*, *prezentarea unei realizări personale*.

În continuare prezentăm câțiva itemi care reprezintă o secvență de evaluare dintr-un test de evaluare sumativă pentru clasa a III-a și prin care se evaluează nivelul de dezvoltare a unor componente ale competenței lingvistice. La fiecare item specificăm subcompetența lingvistică vizată: competența lexicală (CL), competența fonologică (CF), competența gramaticală (CG).

1. Citește textul cu atenție!



Moș Crăciun a împachetat de zor. Casa lui era plină de jucării, cărți, hăinuțe, mănuși, căciulițe, fulare, schiuri, bomboane, bocanci, ciocolată, ceasuri, genți, rucsacuri, creioane colorate, acuarele, pensule, stilouri. Toate au stat grămadă, în vreme ce moșul le-a luat una câte una, și le-a împachetat în hârtie colorată și le-a legat frumos cu fundițe duble.

În vremea asta, a mormăit încetișor un colind:

Moș Crăciun, cu plete dalbe, a venit, de prin nămeți.....hhmmm.....

Deodată s-a auzit un ciocănit. Moșul s-a ridicat cu greu, dar a pornit printre pachete să deschidă ușa.

— Ce faci, Moș Crăciun, știi cât e ceasul?

În ușă a stat Ignat, renul șef de la sanie. Furios a arătat spre ceasul de pe perete.

— Da, Ignat! – a zis Moș Crăciun. Știu și eu cât e ceasul, dar ce să fac? Mai bine intră și ajută-mă.

— Moș Crăciun, toată lumea știe că ești darnic și ești bun, dar să nu-mi spui mie ren dacă n-o să întârziem.

— Vezi că nu rimează prea bine ren cu întârziem, a zis moșul ca să-i mai distragă atenția lui Ignat și să nu-l mai certe atât.

(Darul lui Moș Crăciun - fragment după T.O. Bobe)

2. Marchează cu X caseta care corespunde răspunsului corect. (CL)

Moș Crăciun a împachetat:


☐

de ieri

☐

de zori

☐

de dimineață

Moș Crăciun a împachetat cadourile în hârtie:


☐

lucioasă

☐

verde

☐

colorată

Moș Crăciun a mormăit:


☐

un colind

☐

o poezie

☐

un cântec

Ignat era:


☐

un copil

☐

un ren

☐

un spiriduș

Printre daruri nu erau:


☐

jucării

☐

cărți

☐

ghiozdane

3. Notează cu A enunțurile adevărate și cu F enunțurile false. (CL)

☐

Moș Crăciun a împachetat de zor.

☐

Moșul a legat cadourile cu o fundiță simplă roșie.


☐

Moș Crăciun a mormăit o poezie în timp ce a împachetat cadourile.

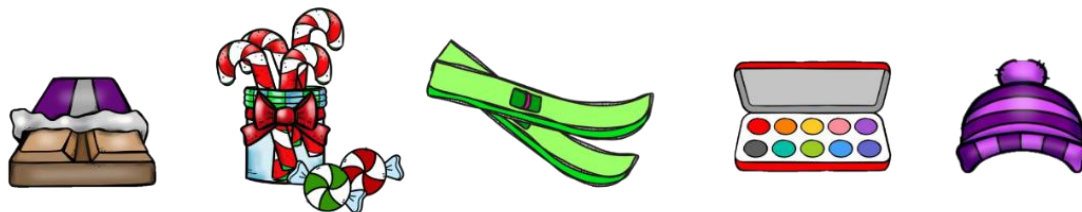
☐

Ignat i-a reproșat moșului că nu se grăbește și că vor întârzia.

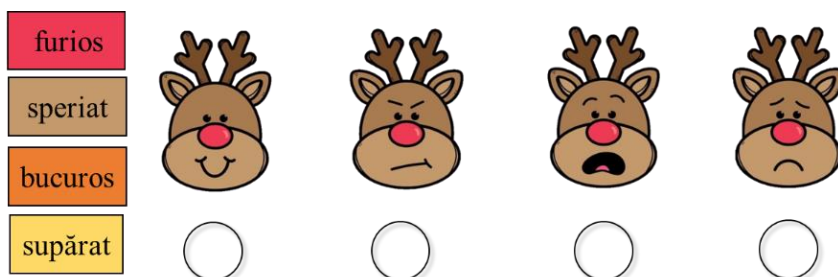
☐

Părerea lui Ignat era, că Moșul e gras și leneș.

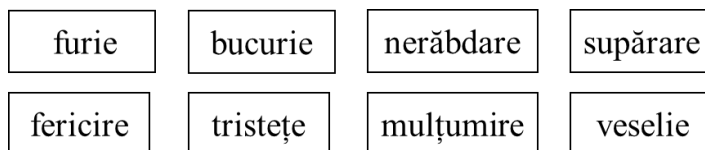
4. Denumeste imaginile! Atenție la scrierea corectă a grupurilor de sunete și litere. (CL, CF)



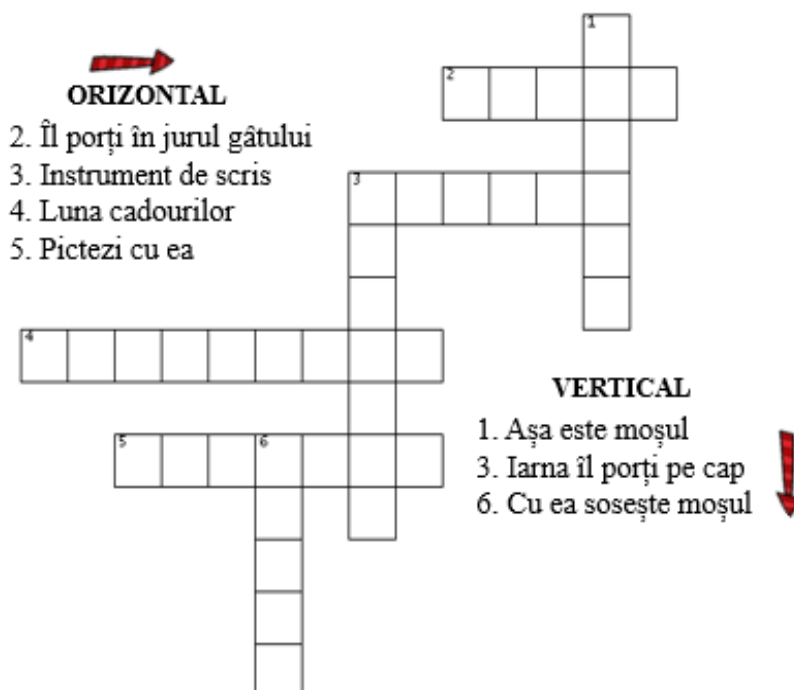
5. Citește cuvintele din chenare! Colorează cerculețele de sub imagini folosind culorile care exprimă cum se simte renul. (CL)



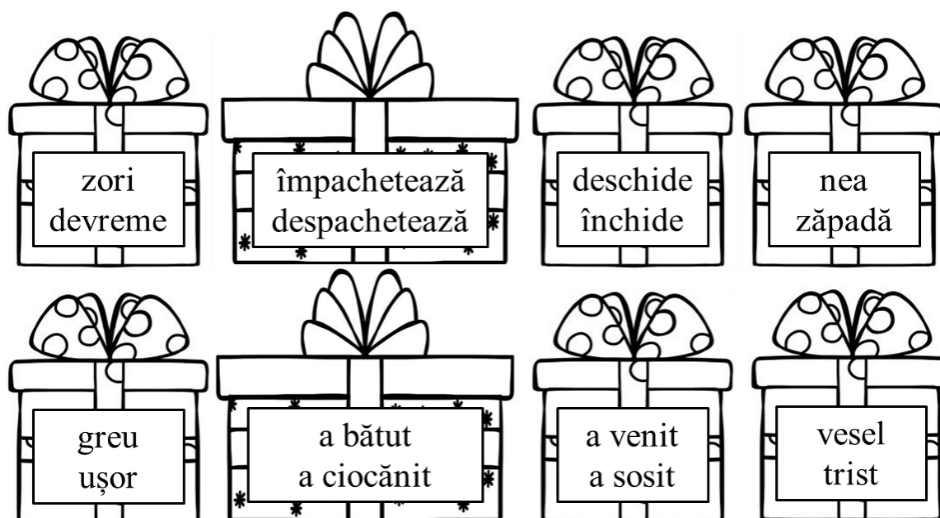
6. Colorează cuvintele care exprimă sentimentele trăite de tine când te pregătești de sosirea Moșului. (CL)



7. Completează rebusul pe baza textului din manual. (CL)



8. Colorează doar cadourile care conțin perechi de cuvinte cu înțeles opus. (CL)



9. Descoperă în text cuvinte care exprimă însușiri pentru următoarele. (CL, CG)

hârtie: _____

plete: _____

ren: _____

Mos Crăciun: _____

10. Scrie cel puțin două acțiuni potrivite cuvintelor de mai jos. (CL, CG)

 Moș Crăciun: _____

 Ignat: _____

11. Eu scriu una, tu scrii mai multe. (CG)

bomboană- _____ geantă: _____

pensulă- _____ rucsac: _____

stilou - _____ jucărie: _____



12. Transcrie din text numele acelor jucării care conțin grupurile de litere învățate. (CF)2

a.) _____

b.) Completează enunțurile de mai jos cu forma potrivită a cuvintelor găsite. (CG)

Ana are pe cap o _____ roșie.
Iarna mă încălț cu _____.
Mama pune cheile în _____.
Emil alunecă de pe deal pe _____.
La desert voi mânca _____.

13. Încercuiește forma corectă a cuvintelor din paranteze. Scrie corect propozițiile! (CG)

Îmi place vacanța de Crăciun. Pot (**să ne culcăm/să mă culc**) un pic mai târziu. Și fratele meu poate (**să se culce/să te culci**) mai târziu ca de obicei. Dimineața, noi nu trebuie (**să mă trezesc/ să ne trezim**) prea devreme. Putem (**să vă plimbați/să ne plimbăm**) mai mult și (**să mă joc/să ne jucăm**) toată ziua.

14. Transcrieți corect propozițiile de mai jos, punând semnele de punctuație necesare. (CG)

moș crăciun împarte daruri tuturor copiilor spiridușii îl ajută la pregătirea cadourilor el împarte cadourile cu ajutorul unei sănii zburătoare, ce este trasă de reni



15. Taie cuvintele scrise greșit din fiecare pereche. (CF)

 âmpachetează împachetează	 bomboane bonboane	 rucsacuri ruxacuri	 mânuși mănuși
 sciuir schiuri	 închide încide	 creione creioane	 întârzie întîrzie

În loc de concluzii, prezentăm sintetic cele trei tipuri de evaluare utilizate în evaluarea competenței lingvistice.

Tabelul 1. Tipuri de evaluare (prezentare sintetică)

Tipul	Funcția	Metode și instrumente
Evaluare inițială	- de a diagnostica; - de a determina situația actuală.	- test diagnostic; - test scris; - probă orală; - observare sistematică și completarea unei grile de evaluare.
Evaluare formativă	- de a ajuta; - de a dezvolta; - de a motiva.	- fișă de lucru; - extemporal; - autoevaluare și evaluare între colegi; - portofoliu.
Evaluare sumativă	- de a clasifica; - de a categorisi; - de a concluziona.	- test final; - proiect; - portofoliu; - Evaluarea Națională la sfârșitul clasei a II-a și a IV-a.

4.3. Metode de evaluare a competenței lingvistice

Metodele de evaluare se clasifică în metode „tradiționale” (clasice) și metode „alternative” (moderne), care se completează reciproc. „Metodele tradiționale și cele moderne pot să coexiste în diferite combinații, mai ales odată cu extinderea ariei de cuprindere a evaluării dinspre rezultate spre procese.”(Cerghit, 2008)

Metodele tradiționale de evaluare a competenței lingvistice, folosite frecvent în învățământul primar, sunt: probele orale și probele scrise. Metodele alternative, utilizate cu eficiență, sunt următoarele: observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară, proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

4.3.1 Metode tradiționale de evaluare

a. Proba orală

Proba orală este metoda evaluativ-stimulativă, prin care profesorul/învățătorul poate urmări în mod indirect, sub formă de conversare, cunoștințele lexicale, fonologice și gramaticale ale elevilor, precum și capacitatea de a opera cu acestea. Prin utilizarea acestei metode de evaluare, profesorul poate realiza evaluări atitudinale sau comportamentale, clarificând și corectând instantaneu greșelile

sau neînțelegerile elevului. Aceasta oferă diferențierea evaluării prin alternarea tipurilor de întrebări și gradul lor de dificultate, în funcție de calitatea răspunsurilor primite. Printre dezavantajele utilizării probei orale clasice se regăsesc posibilitățile limitate de verificare a unui număr mare de elevi, datorită faptului că fiecare elev este evaluat individual, precum și nivelul scăzut de fidelitate, validitate și obiectivitate. Deși oferă elevilor posibilitatea de a se manifesta într-un mod original, nu toți elevii agreează această formă de evaluare, deoarece inhibă elevii timizi.

Proba orală presupune respectarea unor cerințe și pregătirea prealabilă din partea cadrului didactic:

- identificarea și stabilirea obiectivelor evaluării;
- selectarea obiectivelor evaluării;
- alegerea formei: evaluare frontală, în grup, individuală;
- stabilirea descriptorilor de performanță.

Se realizează în multiple forme prin utilizarea tehnicilor și procedeele variate: conversația de verificare, interviul, verificarea orală realizată pe baza unui suport vizual, redarea (reповestirea) unui conținut, completarea dialogurilor lacunare, descrierea/explicarea.

Conversația de verificare este o activitate coordonată de evaluator prin structurarea întrebărilor și dirijarea elevului. Poate fi individuală, frontală sau combinată. Oferă realizarea



comunicării depline între profesor și clasa de elevi, precum și feedback rapid. Este influențată în mare măsură de factori afectivi, astfel are obiectivitate redusă. Un alt dezavantaj al utilizării acestei tehnici este că toți elevii pot fi verificați doar într-un interval mare de timp.

Exemplu: La încheierea tematicii unui anotimp, se discută despre caracteristicile acestuia.

Interviul este o activitate în care evaluatorul poate alterna rolul emițătorului și al receptorului, oferind elevilor posibilitatea de a decide traseul discuției. Oferă realizarea unei evaluări globale.

Exemplu: Se discută despre o povestire citită, în baza unor întrebări date, urmărind corectitudinea exprimării.

Verificarea orală realizată pe baza unui suport vizual este o discuție având ca suport imagini, scheme pe care elevul le descrie, le explică. Deoarece gândirea elevilor de vârstă școlară

mică se află în stadiul operațiilor concrete, această tehnică de evaluare a competențelor lingvistice este folosită frecvent în învățământul primar.

Exemplu: Elevii povestesc despre sporturile și jocurile de iarnă, în baza suportului vizual oferit de cadrul didactic. Se pot urmări volumul lexicului însușit, corectitudinea pronunției, a exprimării și a formulării enunțurilor.

Redarea (repovestirea) unui conținut este o tehnică prin care elevul prezintă evenimente, fapte, situații, dând dovadă atât de capacitatea de înțelegere și reținere a celor prezentate, cât și de abilitatea de a utiliza cunoștințele gramaticale în activitatea de comunicare orală.

Exemplu: Elevii povestesc pe scurt o întâmplare citită/auzită.

Completarea dialogurilor lacunare este o tehnică utilizată frecvent în clasele primare. Se prezintă un dialog în care lipsesc replicile unuia dintre interlocutori, elevul evaluat este solicitat să completeze replicile absente pentru a înțelege conținutul și sensul dialogului.

Exemplu: dialoguri imaginare la piață, la casa de bilete, sărbătorirea zilei de naștere

Descrierea/explicarea este metoda prin care elevul descrie un obiect sau explică o procedură. Exemplu: Elevului i se cere să descrie jucăria preferată sau să explice pregătirea salatei de fructe.

b. Proba scrisă

Proba scrisă este o modalitate de elaborare și de exprimare a ideilor în scris, fără implicarea cadrului didactic. Are funcția de diagnostic, de feedback și de autoevaluare. Această modalitate de evaluare valorifică deprinderile de muncă independentă și de exprimare în scris ale elevilor, care pot lucra în ritm propriu, demonstrând capacitățile de organizare a cunoștințelor.

Probele scrise sunt mai obiective și au o valoare de imparțialitate mai mare decât probele orale, oferă elevilor introvertiți posibilitatea de a se manifesta. Datorită modului de realizare independent a sarcinilor de către elevi, este exclusă remedierea lacunelor ivite în cunoștințele elevilor.

Proba scrisă se concretizează în extemporale, lucrări de control, fișe de muncă independente, teme pentru acasă, teste docimologice.

Extemporalul (lucrarea scrisă neanunțată) are ca scop verificarea învățării regulate a elevilor. Se realizează în scurt timp prin rezolvarea unor sarcini de tip obiectiv, în baza cunoștințelor însușite recent. Se corectează rapid, este o modalitate de autoevaluare.

Exemplu: Se solicită elevilor să încercuiască forma corectă a ortogramelor din propozițiile date.

Lucrarea de control (lucrarea anunțată) are ca scop verificarea cunoștințelor însușite după parcurgerea unei unități de învățare sau a unor lecții de recapitulare sau sistematizare. Îndeplinește

funcția diagnostică. Este indicat să fie corectată imediat, apoi să fie rezolvată cu întreaga clasă și să se motiveze punctajul sau calificativul acordat.

Exemplu: Lucrare de control care urmărește utilizarea corectă a grupurilor de litere.

Fișa de muncă independentă se aplică în diferite etape ale lecției, sub supravegherea cadrului didactic. Se rezolvă individual sau pe grupe de elevi. Rezolvarea sarcinilor de lucru se analizează frontal, iar notarea se poate realiza prin autoevaluare sau evaluare în perechi.

Exemplu: Elevii formulează enunțuri din cuvintele date despre primăvară.

Tema pentru acasă este o activitate independentă, asemănătoare cu cea efectuată în clasă, dar se desfășoară în condițiile de acasă ale elevului. Tema trebuie să fie pregătită în clasă de către cadrul didactic prin oferirea indicațiilor/modalităților de rezolvare. Prin temele pentru acasă se poate realiza diferențierea în funcție de nivelul de însușire a unor noțiuni lexicale, fonetice sau gramaticale.

Exemplu: Unii elevi alcătuiesc propoziții prin ordonarea cuvintelor date, alții vor alcătui enunțuri utilizând cuvintele date.

Testul este o probă complexă prin care se verifică și se evaluează nivelul de însușire a cunoștințelor, respectiv a capacității de a opera cu acestea. Răspunsurile sunt raportate la o scară etalon, elaborate în prealabil (I. Nicola, 1994, p. 335). În concepția didacticii moderne „testul trebuie să se bazeze pe valorificarea competențelor lingvistice ale elevilor și nu pe reproducerea mecanică a unor noțiuni metalingvistice.” (Platon, 2011)

Diferența dintre test și celelalte modalități de evaluare se constată prin formă și conținut, procedura de elaborare și aplicare. Caracteristicile unui test sunt: obiectivitatea, validitatea, fiabilitatea, reprezentativitatea, aplicabilitatea. Prin posibilitatea de a verifica în mod independent corectitudinea modului de rezolvare a itemilor, se dezvoltă capacitatea de autoevaluare a elevilor. Printre dezavantajele testului se enumeră timpul și efortul alocat realizării acestuia din partea evaluatorului, în special dacă se urmărește aplicarea diferențiată după nivelul achizițiilor lingvistice însușite de către elevi.

Etapele elaborării unui test docimologic sunt următoarele (Kiss, 2005):

- Stabilirea scopului/obiectivelor (informative, formative)
- Redactarea testului
- Evaluarea caracteristicilor testului
- Aplicarea testului
- Analiza rezultatelor testului
- Concluzii, recomandări

Testul docimologic are ca element specific itemul, care este componenta cea mai mică al unui instrument de evaluare. Itemul cuprinde o sarcină de rezolvat în concordanță cu un obiectiv operațional. (M. Stanciu, 2003, p. 295)

În sens restrâns, itemul reprezintă întrebarea, problema sau sarcina de efectuat. În sens larg, itemul reprezintă întrebarea și răspunsul așteptat din partea elevilor. Testul docimologic este însoțit de barem, acesta prevede punctajul acordat fiecărei rezolvări corecte, conform itemilor.

După gradul de obiectivitate oferit în corectare, itemii se clasifică în trei mari categorii: itemi obiectivi, itemi semiobiectivi, itemi subiectivi.

ITEMII OBIECTIVI sunt itemi cu răspuns închis, care se caracterizează prin obiectivitate ridicată și sunt ușor de cuantificat. Prin acești itemi se pot măsura rezultatele învățării, concretizate prin exerciții de recunoaștere, identificare, enumerare, asociere etc. Din această categorie de itemi fac parte: itemii cu alegere duală, itemii de tip pereche, itemii cu alegere multiplă.

În cazul **itemilor cu alegere duală** se selectează răspunsul corect din doar două variante posibile. Dintre aceștia sunt cel mai frecvent folosiți itemii de tip *da/nu*, *adevărat/fals*, *acord/dezacord*.

Ca un pas următor al acestui tip de exercițiu se poate solicita elevului să modifice varianta falsă în propoziție adevărată. În cazul nivelului de dezvoltare a competenței lingvistice, elevul poate argumenta răspunsul dat.

Exemplu:

Scrie **A** după enunțurile adevărate și **F** după cele false.

1. Casa este verde.
2. Soarele strălucește.
3. Pisica este albastră.
4. În imagine sunt patru persoane.
5. Ușa casei este roșie.
6. În familie sunt două fete.



Prin rezolvarea **itemilor de tip pereche** elevul realizează corespondența corectă între litere, cuvinte, propoziții, fraze structurate în două coloane. Prima coloană conține enunțul itemului (premise), iar a doua coloană conține răspunsurile. Avantajul itemului de tip pereche este rapiditatea corectării și evaluării unui volum mai mare de informații într-un interval de timp redus.

Exemplu:

Leagă fiecare cuvânt din coloana **A** cu perechea din coloana **B**.

A	B
dulce	cald
rece	mare
mic	trist
bucuros	amar

Itemii cu alegere multiplă, numiți și itemi cu răspuns selectat, solicită elevului să aleagă unul dintre răspunsurile alternative oferite în item. Astfel itemul cu alegere multiplă este alcătuit dintr-un enunț (premisă) și o listă de variante de soluții ale itemului. Această listă de variante conține un singur răspuns corect.

Exemplu:

Încercuiește varianta corectă.

1. Mihai _____ la piață.

- a. mergem
- b. merge
- c. mergeți

ITEMII SEMIOBIECTIVI solicită elevului construirea unui răspuns parțial sau în totalitate. În acest fel, elevul își va forma răspunsul în loc să aleagă dintre opțiuni. Din acesta derivă gradul mai mic de obiectivitate al itemilor semiobiectivi. Utilizarea acestui tip de itemi motivează elevul în aprofundarea noțiunilor învățate, favorizează creșterea vitezei de operare cu acestea și formarea competențelor de comunicare. Itemii semiobiectivi pot fi: itemi de completare, itemi cu răspuns scurt, întrebările structurate.

În cazul **itemilor de completare** elevul trebuie să introducă în spațiile libere un termen dat sau unul la alegere liberă. Se recomandă utilizarea spațiilor de lungime egală pentru evitarea sugerării răspunsului corect.

Exemplu cu termen dat:

Scrie cuvintele din paranteză în forma corectă.

- 1. Radu _____ la circ cu prietenii săi. (a merge)
- 2. Mama _____ la birou. (a lucra)
- 3. Ciprian și Tudor _____ în parc. (a se juca)

Exemplu cu termen la alegere liberă:

Continuă enunțurile începute.

- 1. Maria mănâncă fructe în fiecare zi. Îi plac _____.
- 2. Îmi place să citesc. Cartea mea preferată este _____.
- 3. De Paști mâncăm _____.

Itemii cu răspuns scurt solicită elevului să dea un răspuns scurt/ într-un cuvânt.

Exemplu: Continuă înșirarea!

mere căpșuni cireșe struguri _____

Întrebările structurate sunt elaborate pe baza unor texte-suport, imagini sau diagrame.

Aceste sub-întrebări pot fi de tip obiectiv sau semiobiectiv, dar sunt legate printr-un element comun (Stoica 2001: 77).

Exemplu: Privește imaginea următoare și răspunde la întrebări!

1. Ce anotimp se vede în imagine?
2. Cum este vremea?
3. Ce culoare are cerul?
4. Cum sunt copacii?
5. Ce culoare au florile?



ITEMII SUBIECTIVI solicită un răspuns deschis, și sunt destinați să transfere cunoștințe prin activarea creativității și originalității elevilor. Unul dintre avantajele aplicării acestor itemi este posibilitatea măsurării, în același timp, a gradului de dezvoltare a competențelor lingvistice ale fiecărui elev în parte.

Conform programei școlare în vigoare⁴⁹, în clasele primare se solicită realizarea unui text scurt/minieseu (eseu cu volum restrâns), alcătuit în clasa a III-a din 3-5 enunțuri, în clasa a IV-a din 4-6 enunțuri.

Tabelul 2. Competențe specifice care vizează alcătuirea unor texte scurte

1. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare	
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 - exerciții de formulare a răspunsurilor la întrebări, pe baza unui text studiat - exerciții de redactare a enunțurilor pe baza unor ilustrații/ benzi desenate, sau pe baza unui text studiat, folosind cuvinte sau întrebări de sprijin (3-5 enunțuri)	4.1 Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital, adaptate destinației și scopului comunicării - exerciții de formulare în scris a ideilor principale - exerciții de ordonare a unui șir de enunțuri într-o succesiune logică - exerciții de redactare a unor texte scurte, pe baza unui șir de ilustrații/benzi desenate, sau pe

⁴⁹ Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasele a III-a – a IV-a, București, 2014

- alcătuirea de texte funcționale simple, pe baza unor cuvinte/structuri lexicale date - realizarea unui afiș pentru promovarea unei serbări/ a unui concurs/ a unui proiect/ a unei tombole - scrierea unui bilet	baza unui text studiat - alcătuirea de texte funcționale scurte, pe suport hârtie sau digital, folosind cuvinte/structuri lexicale date - comunicarea între elevi sau cu profesorul pe o diversitate de subiecte prin email sau SMS (întrebări legate de: teme, modul de rezolvare a unui exercițiu etc.) - scrierea unei invitații la o zi de naștere, la un film, la un picnic etc. - completarea corectă a datelor destinatarului pe un plic sau în format digital etc.
4.2. Realizarea unor scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat pornind de la întrebări de sprijin - formularea de răspunsuri la 3-5 întrebări despre obiecte la îndemână (de exemplu, „Cum este radiera? La ce folosește? Găsește și o utilizare neobișnuită!”) - jocuri de tipul „Descoperă la ce ne-am gândit” (elevul va formula întrebări de tipul „Este mare? Este mic? Ce culoare are? La ce folosește?” etc.)	4.2. Redactarea unei scurte descrieri de tip portret pe baza unor întrebări de sprijin - prezentarea sumară (4-6 enunțuri) a unei persoane cunoscute (mama, colegul de bancă, prietenul, profesorul) - descrierea unor animale de companie (4 – 6 enunțuri) - prezentarea unui personaj de poveste/ film/ serial pentru copii (4-6 enunțuri) etc.

4.3.2 Metode complementare sau alternative de evaluare

Metodele complementare sau alternative de evaluare a competenței lingvistice sunt: observarea elevilor, proiectul, portofoliul și autoevaluarea.

Observarea este o metodă de evaluare complementară, care oferă modalități alternative de aplicare: incidentală, planificată, pentru monitorizarea progresului, respectiv sistematică. Locul de aplicare diferă: poate avea loc în clasă, la lecții, în pauze/momente recreative, în cadrul activităților extrașcolare.

- **Observarea incidentală.** La ciclul primar, se recomandă evaluarea prin sarcini de lucru în perechi sau în grupuri, deoarece „copiii simt nevoia să vorbească” (Haliwell 1992:8). În timp ce elevii rezolvă sarcinile primite, profesorul/învățătorul îi observă modul în care aceștia interacționează între ei și cât de mult se implică în activitatea grupului. Astfel, profesorul obține informații referitoare la nivelul de dobândire a elementelor competenței lingvistice.
- **Observarea planificată** presupune utilizarea repetată a scalelor sau a listelor de control pentru a înregistra evoluția elevilor în decursul unei anumite perioade. Aceste scale sau liste de verificare pot fi standardizate sau realizate chiar de către profesor/învățător.

- **Observarea pentru monitorizarea progresului** se realizează prin aplicarea unor criterii pentru observarea evoluției elevilor. Aceste criterii externe pot fi standarde stabilite de Ministerul Educației sau cuprinse în documente oficiale. De exemplu *Caietul de evaluare* elaborat de Centrul Educațional Step by Step, care se aplică în clasele care funcționează în cadrul alternativei educaționale Step by Step.
- **Observarea sistematică** a activității și comportamentului elevilor în timpul activităților didactice oferă o serie de informații utile. Prin observarea sistematică, profesorul urmărește diferite comportamente și creativitatea privind competențele lingvistice dovedite în actul de vorbire. De asemenea se poate urmări atitudinea elevilor față de învățarea corectă a limbii: curiozitatea, deschiderea la nou, emotivitatea, adaptarea socială. (Stoica, A., p.126) Înregistrarea informațiilor se poate realiza prin: fișa de evaluare (calitativă); scara de clasificare; lista de control/verificare.

În cadrul învățământului preșcolar și al claselor primare este o cerință înregistrarea descriptivă a progresului școlar al fiecărui copil. Aceasta poate fi realizată în urma aplicării **fișelor de evaluare**, în care este înregistrat, de exemplu, progresul elevului privind dezvoltarea competenței lingvistice.

Scările de clasificare aplicate pot fi numerice, grafice și descriptive. Acestea oferă o varietate de clasificare cantitativă a segmentelor observate, care pot fi apreciate, utilizând scara Likert: niciodată/rar/ocazional/frecvent/întotdeauna.

Exemplu: Pe baza observărilor făcute în timpul activităților la clasă, profesorul poate clasifica comportamentele elevilor.

Răspunde cerințelor scrise complet și corect.				
<i>niciodată</i>	<i>rar</i>	<i>ocazional</i>	<i>frecvent</i>	<i>întotdeauna</i>
Participă activ la discuții/activitate frontală.				
<i>niciodată</i>	<i>rar</i>	<i>ocazional</i>	<i>frecvent</i>	<i>întotdeauna</i>
Comentariile lui sunt în legătură cu tema discuției.				
<i>niciodată</i>	<i>rar</i>	<i>ocazional</i>	<i>frecvent</i>	<i>întotdeauna</i>

Lista de control/verificare se aseamănă cu scara de clasificare, dar e mai simplă, înregistrând doar prezența sau absența unei caracteristici urmărite.

Exemplu:

A identificat cuvintele care exprimă însușiri? Da ___ Nu___

A aplicat în mod corect semnele de punctuație? Da ___ Nu___

A pronunțat corect cuvintele care conțin sunetele specifice limbii române? Da ___ Nu___

Proiectul este o activitate complexă. Durata desfășurării acestuia variază de la câteva zile până la mai multe săptămâni și poate fi realizat în cadrul instituțional sau extrașcolar, individual sau în grup. La finalizarea acestuia se prezintă produsele realizate. Această modalitate de evaluare permite o abordare interdisciplinară.

Titlul poate fi impus de către profesor sau stabilit de către elevi. Se pot acorda chiar două calificative: unul la elaborare și altul la prezentare.

- Exemplu pentru proiect individual: *Animalul meu preferat*

Se anunță tema proiectului și modul de realizare a acestuia. Fiecare elev prezintă planșa cu animalul preferat. Cadrul didactic va urmări corectitudinea exprimării scrise și orale, volumul vocabularului folosit, pronunția corectă etc.

- Exemplu pentru proiect în grup: *Anotimpurile*

Se formează patru echipe de elevi. Se discută tema proiectului și modul de realizare a acestuia. Se stabilesc responsabilitățile fiecărui membru al echipei, de exemplu adunarea ilustrațiilor anotimpurilor din diferite reviste, calendare, selectarea unor fragmente din lecturile/poeziile citite despre anotimpuri, pregătirea materialelor de lucru, împărțirea segmentelor care vor fi prezentate. Fiecare echipă va realiza o planșă cu titlul anotimpului prestabilit. La prezentare trebuie să participe fiecare elev din grup. Cadrul didactic va urmări corectitudinea textelor și a exprimării orale, utilizarea adjectivelor în descrieri, acordul dintre substantive și adjective etc.

- O altă modalitate de realizare poate fi întocmirea unei mape cu informații despre fiecare anotimp.

Portofoliul este un instrument complex de evaluare, realizat, de regulă de către elevi, prin selecția sistematică a unor produse relevante ale activității elevilor (individual sau în grup), sub îndrumarea cadrelor didactice. Portofoliul cuprinde lucrările relevante ale elevilor, precum și rezultatele obținute prin diferite metode și tehnici de evaluare, de exemplu consemnările rezultatelor probelor orale, evaluările scrise, observarea sistematică a comportamentelor școlare, autoevaluarea etc. Toate acestea trebuie să reflecte progresul elevilor în dezvoltarea competențelor lingvistice urmărite. Profesorul trebuie să determine din timp structura portofoliului, precum și criteriile de evaluare. Portofoliul se va evalua în mod global/holistic, pe baza acestor criterii comunicate elevilor la începutul realizării portofoliului. Este importantă raportarea la competențele din programele școlare, dar și la propriul progres al fiecărui elev. Totodată portofoliul are și o valoare formativă, evidențiată în implicarea activă a celui evaluat.

Exemple de produse ale activității elevilor, care pot fi incluse în portofoliul elevilor, în vederea evaluării competenței lingvistice: fișe de lucru pentru utilizarea ortogramelor, sau pentru

identificarea, în mod intuitiv, a diferitelor părți de vorbire învățate, texte lacunare folosite pentru scrierea corectă a grupurilor de litere, desene sau ilustrații realizate de către elevi pentru a verifica nivelul de însușire a unui vocabular dat și capacitatea de a opera cu acesta, lucrări semnificative realizate într-un interval de timp, informații obținute în urma autoevaluării elevului privind competența lingvistică, etc.

Autoevaluarea este evaluarea efectuată de către elev a ceea ce el a realizat. Datorită încurajării profesorului, autoevaluarea are și un rol formativ, motivând și responsabilizând elevul. Informația obținută este comparată cu cea a profesorului și se pune în portofoliul elevului, prezentat părinților.

Exemple:

- **Autocorectarea**, prin care elevul este solicitat să-și depisteze greșelile ivite în realizarea unei sarcini de învățare. Această tehnică de autoevaluare poate constitui un prim pas în conștientizarea în mod independent a rezultatelor învățării. Este important ca descoperirea propriilor lacune să nu fie sancționate prin calificative/puncte negre.
- În cadrul **autonotării controlate**, elevului i se solicită să-și acorde un calificativ, care poate fi negociat cu profesorul, a cărui datorie este argumentarea și oferirea variantei corecte.
- La sfârșitul unei sarcini de lucru relevante, se poate cere elevului completarea unui **chestionar de autoevaluare**. În acesta se pot folosi asemenea enunțuri:
 1. Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat:
 2. A fost greu (dificultăți):
 3. Activitatea mea poate fi apreciată cu calificativul
- La sfârșitul unui test de evaluare, se poate solicita elevului completarea unui **feedback de autoevaluare**, de exemplu⁵⁰:

Exprimă-ți părerea despre munca ta. Colorează cercurile potrivite.

La acest test am lucrat: 😊 😐 😞

Cred că voi obține calificativul: Foarte bine ☐ Bine ☐ Suficient ☐ Insuficient ☐

Oricare competență cuprinde un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini. Pentru evaluarea atitudinii cuprinse în competența lingvistică dezvoltată, se poate aplica o **fișă de reflecție**. După rezolvarea sarcinilor, elevilor se solicită să se gândească la realizarea acestora și să aleagă

⁵⁰ Tankó V. Z., Zahu V.(2018): *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, manual pentru clasa a III-a

dintre simbolurile/emoticoanele date, care simbolizează cel mai potrivit felul în care s-au simțit în timpul activității.

De exemplu:

-  Am rezolvat sarcina singur/în mod independent.
-  După explicația profesorului, pot rezolva singur sarcina.
-  Am nevoie de mai mult ajutor.
-  Nu pot rezolva sarcina singur.

Alte forme, cu un grad ridicat de dificultate, sunt interevaluarea, respectiv coevaluarea. **Interevaluarea/evaluarea reciprocă** este realizată de un alt elev, iar **coevaluarea** de către mai mulți elevi din acea grupă/clasă.

Aceste tehnici de evaluare pot fi aplicate în cazul verificărilor orale și scrise, dar nu trebuie finalizate prin aplicarea calificativelor/notelor.

Părinții pot fi informați prin descrieri detaliate, la care sunt atașate fișe de evaluare, notând stadiul de dobândire a diferitelor elemente ale competențe lingvistice prin intermediul unor descriptori.

Tabelul 3. Fișă de evaluare a achizițiilor lingvistice

Achiziții urmărite	Independent	Ghidat de profesor	Cu mai mult ajutor
Pronunță corect sunetele specifice limbii române.	X		
Utilizează în mod corect semnele de punctuație.		X	
Realizează acordul substantiv-adjectiv.			X
...			

Concluzii:

Pentru a obține o imagine de ansamblu a achiziției lingvistice a elevilor și pentru a evalua cât mai obiectiv posibil abilitățile acestora, este necesar să se combine instrumentele de evaluare scrisă și orală cu metode de evaluare complementare/alternative.

Evaluarea poate fi îmbunătățită și diversificată în mod continuu. Datorită reformei curriculare, viziunea asupra rolului evaluării s-a schimbat, accentul trecând de la sancționare la îmbunătățire și corectare și la dezvoltarea abilităților de autoevaluare ale elevilor.

5. INTEGRAREA COMPETENȚEI LINGVISTICE CU COMPETENȚELE DE COMUNICARE ORALĂ ȘI SCRISĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE

Cuvinte-cheie: dezvoltare integrată, competența lingvistică, competența lexicală, competența fonologică, competența gramaticală, proiectare didactică, planificare calendaristică, proiectarea unităților de învățare, proiect de lecție

5.1. Aspecte specifice ale formării și dezvoltării integrate a competențelor

Programele școlare pentru disciplinele *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română* pentru școlile și clasele cu predare în limbile minorităților naționale propun (așa cum am detaliat la *Capitolul 1*) studiul limbii române **centrat pe competențe** și bazat pe **modelul comunicativ-funcțional**, urmărind **dezvoltarea integrată** a competențelor de receptare și producere a mesajelor orale și scrise.

Competența însăși este definită ca **un sistem integrat** de cunoștințe, abilități și atitudini, dar include și capacitatea elevului de a mobiliza (identifica, combina și activa) acest sistem pentru realizarea cu succes a unei activități sau rezolvarea eficientă a unei probleme.

Acest sistem integrat al competenței definește formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare, care, fiind un proces complex, are mai multe trepte, așa cum afirmă E. Tódor: „Formarea competenței de comunicare în cazul limbilor diferite de cea maternă, implică parcurgerea unor trepte calitative ale interiorizării cunoștințelor și ale modelelor de limbă până când acestea devin „bunuri” ale conduitei verbale. Treptele calitative ale interiorizării vizează trecerea de la nivelul cunoștințelor de și despre limbă, la cel al folosirii, aplicării lor în practica comunicării (adică nivelul competențelor), treptele intermediare fiind nivelul priceperilor, al deprinderilor, al capacităților.” (Tódor, 2020, p.80)

Așadar, competența de comunicare presupune nu numai însușirea unor cunoștințe despre limbă, dobândirea unor priceperi și deprinderi, dar și capacitatea de activizare a lor în diferite contexte de comunicare.

Componentele competenței de comunicare sunt următoarele⁵¹:

Cunoștințe – vocabular, gramatică funcțională, conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală și registre ale limbii, convenții sociale, aspectul cultural și varietatea limbilor.

⁵¹ Vezi descrierea competențelor cheie conform Recomandării Parlamentului European și a Consiliului, 18 dec. 2006 în Official Journal of the European Union, L394/10, 30.12.2006

Abilități – abilitatea de înțelege mesaje orale, inițierea, susținerea și încheierea unor conversații, înțelegerea și producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului, folosirea adecvată a resurselor, învățarea limbilor în context informal ca parte a educației pe parcursul întregii vieți.

Atitudini – aprecierea diversității culturale, interesul și curiozitatea pentru limbi și comunicare interculturală.

Conform acestei descrieri elementele competenței lingvistice (vocabulary, gramatică) sunt părți integrante ale competențelor de comunicare, ceea ce demonstrează că formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare și a celor lingvistice se realizează *în mod integrat*, elementele lor **se completează și se consolidează reciproc**, structurându-se într-un sistem bogat de cunoștințe, priceperi și deprinderi, pe care elevii le mobilizează în diverse situații.

În *Capitolul 3* am prezentat această formare și dezvoltare integrată și interdependentă a competențelor de comunicare și a celor lingvistice. Aici prezentăm numai o schemă sintetică a celor detaliate.

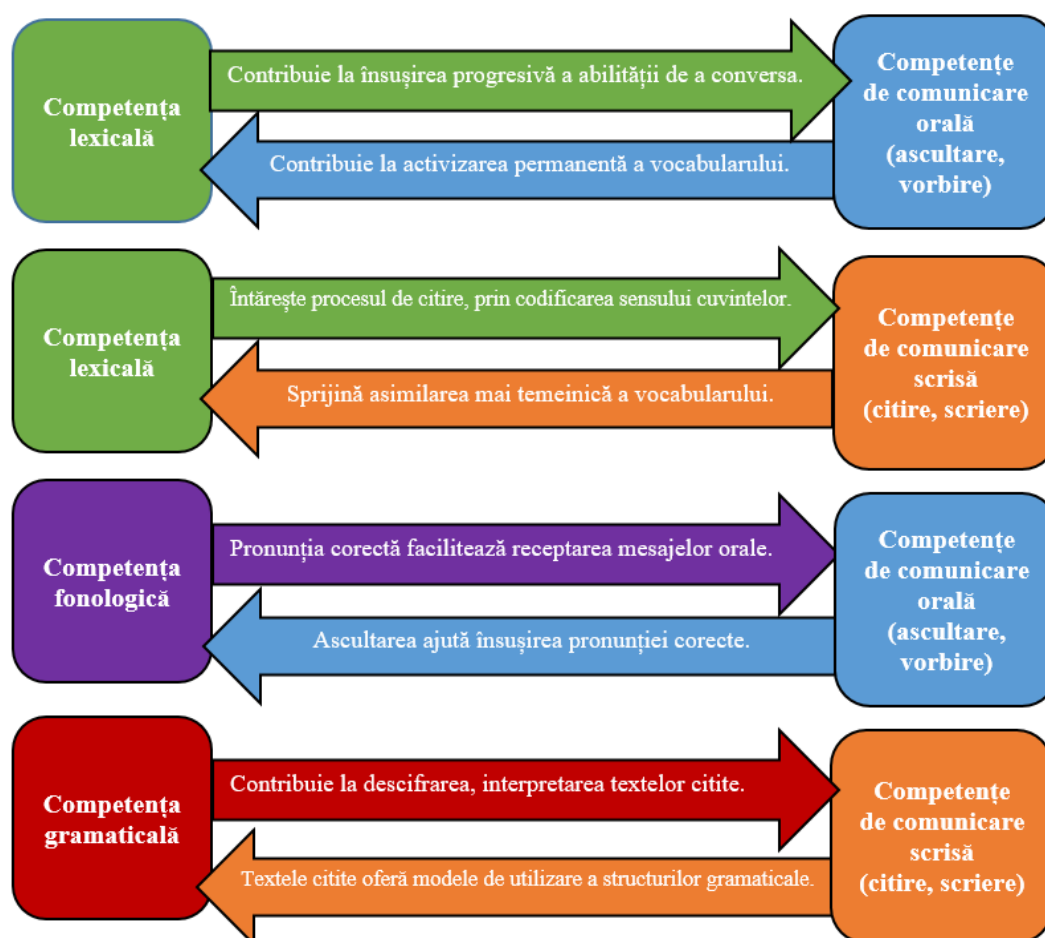


Fig. 1. Schemă sintetică a formării și dezvoltării integrate și interdependente a competențelor

Considerăm necesară sublinierea faptului că abordarea bazată pe competențe a însușirii limbii române ca limbă nematernă nu presupune achiziția unui bagaj de cunoștințe pe care elevul le va

uita, pe care nu știe cum să le utilizeze în viața de zi cu zi, ci punerea accentului pe utilizarea acestora în situații familiare și raportarea permanentă a învățării la aceste situații a vieții reale.

În procesul de formare și dezvoltare integrată a competențelor cadrul didactic creează situații de învățare în care elevul trebuie să apeleze la resursele sale (acestea fiind cunoștințe, abilități, atitudini), adică să valorifice ceea ce a însușit. Aceste situații de învățare oferă prilej elevului de a-și forma, de a-și dezvolta competențele, iar cadrului didactic ocazii de a evalua nivelul de dezvoltare a lor.

Numai în situații concrete se poate manifesta o competență. Aceste situații de învățare însă trebuie să aibă un anumit nivel de complexitate și de dificultate: să nu depășească posibilitățile elevului care se confruntă cu situația problemă respectivă, dimpotrivă să îl îndemne să depășească obstacolele întâmpinate.

Aceste situații de învățare se concretizează în *exemplele de activități de învățare*, oferite de programele școlare, listate sub fiecare competență specifică. Însă, având în vedere complexitatea și diversitatea situațiilor educaționale în care pot fi dobândite competențele specifice, acestea nu pot fi standardizate și inventariate integral, pe de o parte, iar pe de altă parte se lasă libertatea cadrului didactic de a identifica și de a crea alte situații de învățare adecvate nivelului de dezvoltare a elevilor.

În subcapitolul următor propunem câteva exemple de activități de învățare pentru formarea și dezvoltarea acelor competențe specifice în care se integrează și elemente ale competenței lingvistice. Prin aceste exemple dorim să demonstrăm următoarele:

- Formarea, dezvoltarea, dar și evaluarea unei competențe se realizează prin activități create special pentru a pune în aplicare ceea ce elevul a învățat (nivelul competenței);
- Formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice nu se realizează izolat, ci împreună cu competențele de comunicare orală și scrisă;

5.2. Exemple de activități de învățare prin care se demonstrează dezvoltarea integrată a competențelor în procesul de predare-învățare a limbii române

Exemplul nr. 1

Clasa: pregătitoare

Context tematic: Jucăriile

Competența specifică vizată: 1.2. Recunoașterea unor acțiuni și a denumirilor unor obiecte din mediul apropiat în mesaje orale articulate clar și rar, însoțite de suport imagistic, auditiv sau tactil⁵²

⁵² 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

Competențe integrate: competența lexicală, ascultarea

Activități de învățare:

Activitate 1: reacționare fizică (nonverbală), potrivit instrucțiunilor

Învățătorul arată o imagine și o denumește. Dacă este adevărat, elevii trebuie să se ridice în picioare, dacă e fals, trebuie să se ghemuiască.

Activitate 2: selectarea imaginii potrivite mesajului audiat

Se prezintă imaginile/jucăriile. Se cere elevilor să identifice imaginea corespunzătoare mesajului audiat.

Variante de cerințe și tipuri de exerciții:

Arată/încercuiește cu culoarea.../numerează cu 1,2../pune steluță galbenă/punct verde sub...

- a) jucăria a căror denumire o auzi: mașinuță, păpușă, ursuleț...
- b) jucăriile mari/mici/de culoarea roșie,...
- c) **mașinuța** mică/mare; **ursulețul** mic/mare/maro; **păpușa** mai mare/**păpușa** cu rochiță albastră.



d) Priviți imaginile. Încercuiți cu verde jucăriile pe care le aveți.



Activitatea 3: plasarea unor imagini/obiecte în ordine corectă, la locul indicat, pe baza instrucțiunilor

Se cere elevilor să plaseze jucăriile/imaginile jucăriilor la locul cerut. De exemplu: Ursulețul este pe masă. Păpușa este pe raft.

Activitatea 4: Colorare după mesajul audiat: Colorați mașinuța dintre cele două imagini.

Exemplul nr. 2

Clasa: I

Context tematic: Meseriile

Competența specifică vizată: 1.2. Recunoașterea unor informații specifice dintr-un mesaj oral articulat clar și rar, însoțit de suport imagistic⁵³

⁵³ 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

Competențe integrate: competența lexicală, ascultarea

Activități de învățare:

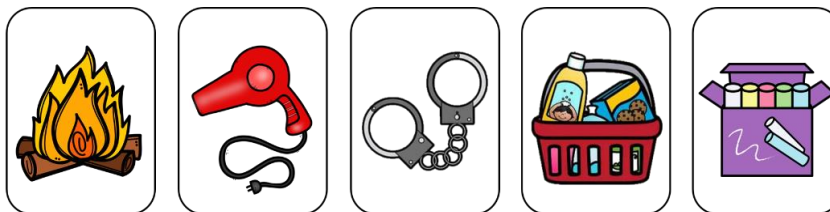
Activitate 1: selectarea imaginii potrivite mesajului audiat

- a) Se prezintă imagini, cartonașe cu meserii. Se cere elevilor să arate imaginea a căror denumire este rostită de învățător.



- b) Se prezintă imagini, cartonașe cu lucruri care se pot asocia cu o anumită meserie. Profesorul rostește denumirea unei profesii, iar elevilor se cere să identifice imaginea potrivită.

- Exemplu: pompier-foc/ coafeză-uscător de păr/vânzător-coș de cumpărături, profesor-cretă



- c) Se poate exersa și invers. Profesorul spune un cuvânt, iar elevul selectează imaginea cu profesia potrivită. Exemplu: Pentru cuvântul școală, elevul va arăta imaginea profesorului și așa mai departe: spital/medicament/injecție-medic, calculator-informatician, autobuz-sofer, avion-pilot, friptură- bucătar, etc.

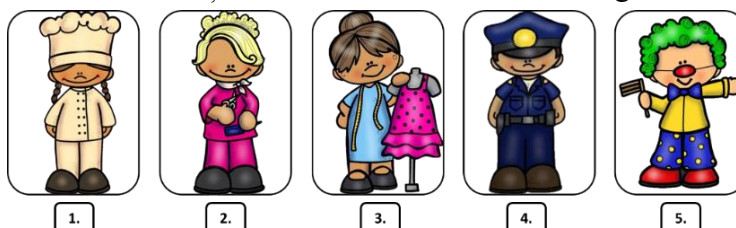
Activitate 2: exerciții de stabilire a corectitudinii unui mesaj reacționare fizică (nonverbală), potrivit instrucțiunilor

Învățătorul rostește un enunț. Dacă este adevărat, elevii bat din palme, dacă e fals, bat din picioare. Copiii pot răspunde ridicând cartonașe cu emoticoane.

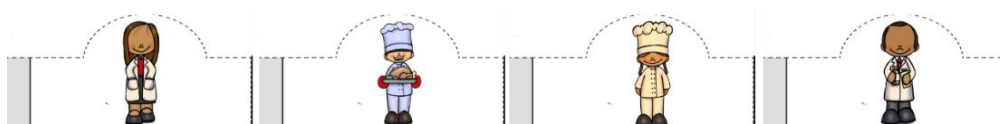
Exemplu: Profesorul vindecă bolnavii./ Medicul lucrează la magazinul de alimente./ Pompierul stinge focul.

Activitate 3: alegerea răspunsului corect - Ghici, cine-i?

- a) Frontal: Profesorul formulează enunțuri, iar elevii identifică imaginea sau numărul profesiei potrivite.



- Îmi place să cânt și să dansez. Port haine foarte colorate. Am nas roșu și păr verde. Sunt vesel. Lucrez la circ. Ghici, cine sunt eu? – clovnul/5
 - Dirijez circulația. Te ajut să treci strada. Eu conduc o mașină cu girofar. Cine sunt? – polițistul/4
 - Lucrez la un salon. Am pieptăn, foarfecă, uscător de păr. Vrei o freză modernă? Ghici, cine sunt? – coafeza/2
 - Lucrez la restaurant și gătesc meniul tău preferat. Mă recunoști? – bucătăreasa/1
 - Cu ajutorul meu poți să te îmbraci frumos și elegant. Fac bluză, fustă, rochiță? Ghici, cine sunt? – croitoreasa/3
- b) Pe o coroniță laminată sau o bandă de carton profesorul fixează imaginea unei ocupații. Coronița se pune pe capul unui elev. Ceilalți copii/colegii spun cuvinte sau enunțuri din care se poate ghici meseria de pe coroniță.



- Exemple de cuvinte: lingură, cuțit, oală, aragaz, supă, bucătărie – bucătar; burete, cretă, tablă, catedră- profesor; șapcă, uniformă, aeroport, zboară, pilotează, avion – pilot
- Exemple de enunțuri: Gătește la un restaurant. – bucătăreasă/bucătar
Lucrează la cabinet sau la spital. Vindecă bolnavii. – doctor/doctoriță

Activitate 4: Pantomime: Profesorul sau un elev mimează caracteristici, acțiuni specifice unei meserii. Elevii clasei trebuie să ghicească meseria potrivită. Dacă răspunsul e corect, bat din palme, dacă nu, din picioare.

Exemplul nr. 3

Clasa: a II-a

Context tematic: Familia mea/ Programul zilnic

Competența specifică vizată: 2.3. Utilizarea corectă a cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, acțiuni, cantitatea și ordinea obiectelor din mediul apropiat.⁵⁴

Competențe integrate: citirea, vorbirea, competența lexicală, competența gramaticală

Activitățile sunt elaborate pe baza textului de mai jos:

⁵⁴ 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

Familia mea

Mă numesc Cristi. Am 9 ani și sunt elev în clasa a doua. Eu sunt cel mai mic copil în familie. Fă cunoștință cu noi!

Mama se trezește prima, la ora 6. Ea pregătește micul dejun. Și tata se trezește devreme.

Eu și fratele meu mai mare, Dan, ne trezim la ora 6.20. Ne spălăm pe față și pe dinți, apoi ne îmbrăcăm.

Sora mea, Ana se trezește cel mai târziu. Ea se spală și se îmbracă foarte repede, dar se piaptână mai încet.

La ora 7.00 luăm micul dejun împreună, apoi pornim la școală.

Iau prânzul la școală la ora 12.00.

Seara, la ora 19 noi luăm cina acasă, în familie.

Cel mai greu este să mă culc la timp. Eu vreau să mă uit la televizor, dar mama vrea să respectăm programul zilnic.

De aceea, la ora 21.00 trebuie să ne culcăm. Și așa se întâmplă în fiecare seară.

Activitatea 1:

Răspunde la întrebări pe baza textului!

- Cum se numește cel mai mic copil din familie?
- Câți ani are el?
- Cum se numește fratele mai mare al lui Cristi?
- Cine se trezește prima?
- Cine se trezește devreme?
- Cine se trezește cel mai târziu?
- Ce face Cristi la ora 12?
- Unde ia Cristi prânzul?
- Când se culcă copiii?

Activitatea 2: exerciții de denumire a ființelor, lucrurilor, acțiunilor, cantității și ordinii obiectelor

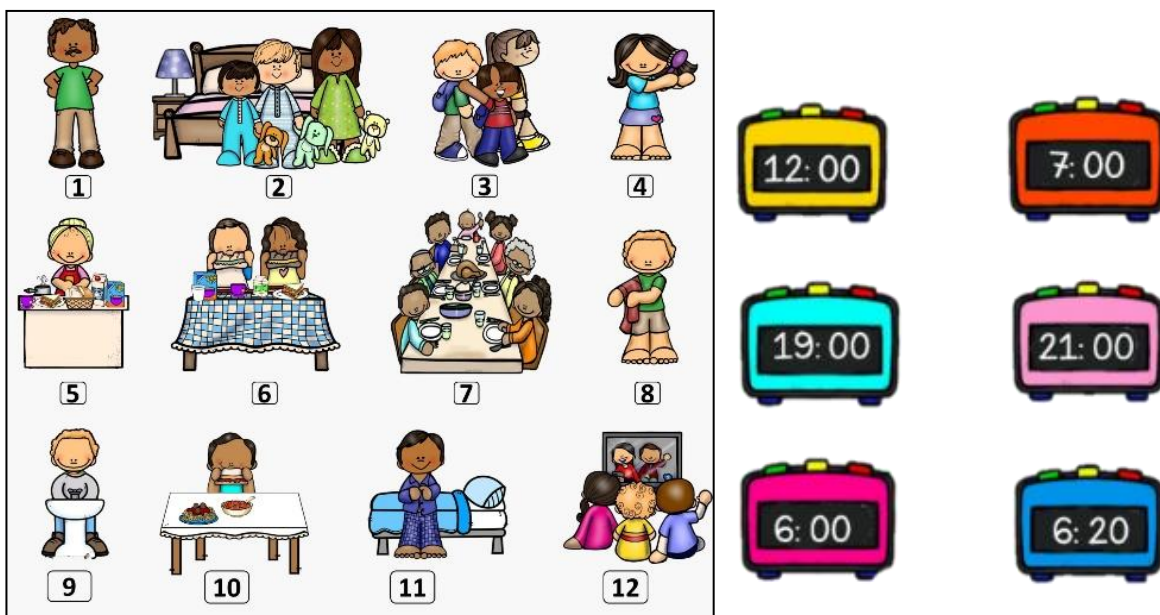
a) Găsește pe baza textului cuvinte care răspund la următoarele întrebări.



Exemple: Cine? – mama, tata, sora, fratele, Dan; Unde? – în bucătărie, la școală, acasă.

b) Se cere elevilor să formuleze întrebări: Cine este cel mai mic copil din familie?

Activitatea 3: exerciții de potrivire: imagine-cuvânt/enunț



a) Privește imaginea de mai sus! Spune numărul imaginii care se potrivește cu următoarele acțiuni: se trezește, ia prânzul, se piaptănă, se îmbracă, ia prânzul, se spală, se uită la televizor, etc.

• Exemple: se trezește – 11; se spală – 9; ia prânzul – 10.

b) Ascultă enunțurile, apoi spune numărul imaginii potrivite!

• Exemple: Mama pregătește micul dejun. – 5; Copiii se culcă. – 2.

c) Spune o acțiune/un enunț care se potrivește cu imaginea numărului 8, 11, etc.

Activitatea 4. - exersarea utilizării în enunțuri a structurilor lexicale care exprimă ora

a) Spune un enunț care se potrivește cu ora indicată de ceas.

• Exemple: ora 6 - Mama se trezește la ora 6.; ora 19 - Familia ia cina la ora 19. (Ce fac personajele la ora: 12, 7,...?)

b) Răspunde la întrebări. Fii atent și la răspunsurile colegilor tăi.

• Când te trezești (tu)? • Când te speli (tu)?

• Când te duci (tu) la școală? • Când te culci (tu)?

Numește un coleg al cărui răspuns îți amintești, și spune:

• Când se trezește (el/ea) ? • Când se spală (el/ea)?

• Când se duce (el/ea) la școală? • Când se culcă (el/ea)?

c) Transformă propozițiile afirmative în propoziții negative.

1.) Eu mă trezesc la ora 8.00. 2) Mama se trezește târziu. 3) Seara eu fac duș cu apă rece.

4.) Eu mă culc devreme. 5) Eu iau prânzul la ora 12.00. 6.) Eu termin temele la ora 13.

Activitatea 5: enumerarea de acțiuni, activități cotidiene cunoscute, respectând ordinea cronologică a desfășurării acestora

Pe baza tabelului povestește cum este programul tău zilnic

ORA	CE FAC EU?
7:00	
8:00	
13:00	
14:00	
16:00	
18:00	
19:00	
20:00	
21:00	

Exemplul nr. 4

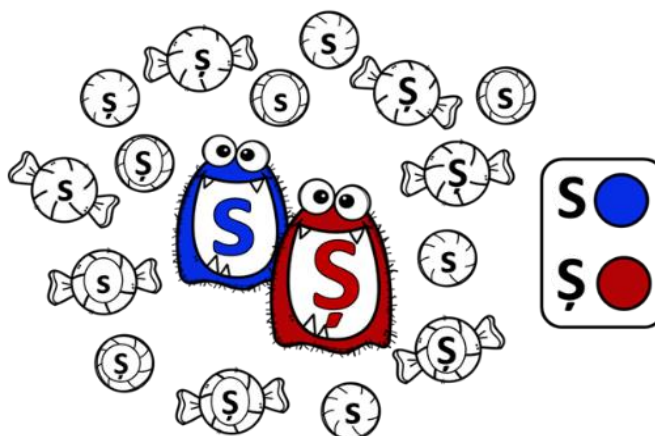
Clasa: a II-a

Tema: Diferențierea sunetelor și literelor *s* și *ș*

Competența specifică vizată: 3.4. Recunoașterea sunetelor și literelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maghiară⁵⁵

Competențe integrate: citirea, competența lexicală, competența fonologică

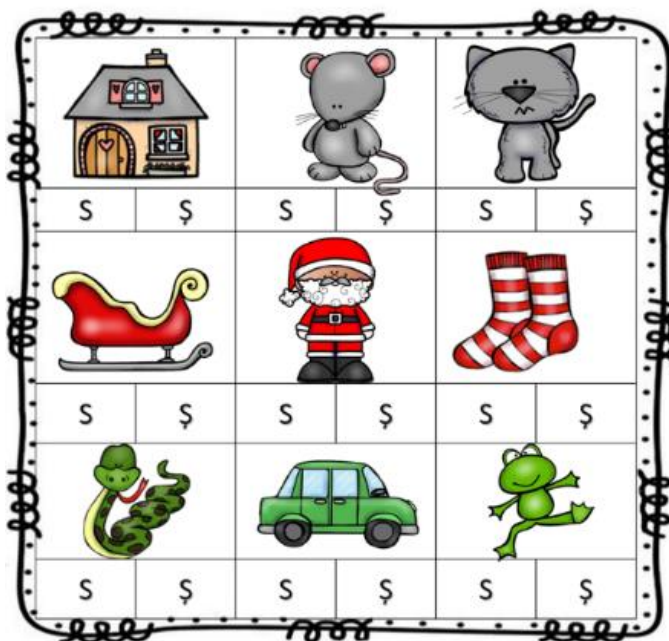
Activitatea 1: recunoașterea literelor mici/mari de tipar și de mână, specifice limbii române



Monstrul Soso mănâncă numai bomboane cu gust de struguri. Monstrul Șușu preferă bomboanele cu gust de cireș. Colorează literele S și Ș cu culorile potrivite! Cine mănâncă mai multe bomboane?

⁵⁵ 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

Activitatea 2: exerciții de punere în corespondență a literelor cu sunetele asociate
Denumeste imaginile! Colorează caseta cu litera corespunzătoare.



Activitatea 3: exerciții de citire a cuvintelor și a enunțurilor

Citiți corect cuvintele din chenare.



Activitatea 4: exerciții de citire și de intonare a diferitelor tipuri de propoziții

Citiți textul de mai jos. Atenție la semnele de punctuație!

- ☐ Mamă, rândunica sosește primăvara ☐
- ☐ Da, Sașa ☐ Rândunica vestește sfârșitul iernii ☐
- ☐ Minunat ☐ Am desenat șase păsărele și șapte fluturași ☐ Acum e primăvară, mamă ☐
- ☐ Încă nu Sașa, dar imediat pornește și ea din orașul anotimpurilor ☐
- ☐ Povestește, mamă ☐ Te rog ☐



Subliniază în text folosind culorile indicate cuvintele care conțin:

doar litera **s**: _____

literele **s-ș**: _____

doar litera **ș**: _____

Scrie numărul acestora pe spațiul dat.

Exemplul nr. 5

Clasa: a III-a

Context tematic: Iarna

Competența specifică vizată: 4.1. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual și verbal, adaptate destinației și scopului comunicării⁵⁶

Competențe integrate: citirea, scrierea, competența lexicală, competența gramaticală

Activitatea 1: exerciții de redactare a enunțurilor pe baza unor ilustrații/ benzi desenate, folosind cuvinte sau întrebări de sprijin (3-5 enunțuri)

Colecționarea cuvintelor: Imaginile, secvențele se fixează pe tablă pe verso. (Acest lucru va permite elevilor să facă predicții asupra evenimentelor care vor urma.) Învățătorul cere unui elev să întoarcă prima imagine și îi solicită să spună un cuvânt, sau mai multe cuvinte care se potrivesc cu tema imaginii. Elevii clasei continuă și ei șirul de idei. Este bine să se dea nume personajului/personajelor încă de la început. Cele mai potrivite cuvinte (acțiuni, stări sufletești, cuvinte care indică vremea, anotimpul,...) vor fi notate pe tablă sub imaginea respectivă sau pe o coală de hârtie. Elevii vor formula enunțuri folosindu-se de aceste cuvinte. Învățătorul poate îndruma activitatea elevilor și cu întrebări de sprijin. La final elevii vor propune titluri adecvate povestirii.



Exemple de cuvinte care pot fi colecționate: Ema, iarnă, ninge/ a nins, zăpadă, s-a trezit, a observat, s-a îmbrăcat, a ieșit, s-a bucurat, fericită, veselă, a hotărât, a vrut, a făcut, a construit, om de zăpadă, s-a răsturnat, s-a prăbușit, prietenă, Mia, a sosit, a venit, împreună, au construit, a ajutat, au făcut, nou, frumos, fericite, bucuroase.

⁵⁶ 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

Activitatea 2: exerciții de redactare a enunțurilor pe baza ilustrațiilor

Variante:

- Cele mai bune enunțuri se vor scrie în caiete respectând ordinea cronologică a desfășurării evenimentelor.
- Pe baza cuvintelor scrise pe tablă și a enunțurilor formulate oral elevii vor scrie întâmplarea în caiete.
- Priviți cu atenție imaginile. Observați cum ilustratorul „povestește” prin desene o întâmplare. Răspundeți la întrebări, urmărind fiecare imagine în parte. Propuneți și alte titluri povestirii alcătuite.

1. Ce a observat Ema într-o dimineată de iarnă?

2. Ce a vrut ea să construiască ?

3. Ce a început să facă din zăpadă?

4. Ce s-a întâmplat însă cu omul ei de zăpadă?

5. Cu cine a făcut Ema un nou om de zăpadă?

6. Cum s-au simțit fetele după ce au făcut omul de zăpadă?

Exemplul nr. 6

Clasa: a IV-a

Context tematic: Lumea poveștilor

Tema: Scrierea corectă a ortogramelor *la* și *l-a*

Competența specifică vizată: 3.5. Sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit⁵⁷

Competențe integrate: citire, scriere, competența lexicală, competența gramaticală

Activitatea 1: Completează textul lacunar cu ortograma corespunzătoare! Ce ai observat?

⁵⁷ Programa de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba germană, clasa a III-a și a IV-a

Povestea prințului Lala și a prințesei Lila

Prințul Lala s-a gândit mereu ____ prințesa Lila. ____ ochii ei frumoși, ____ părul ei blond și parfumat.
Lila a locuit ____ marginea pădurii, ____ ultimul etaj al unui castel fermecat.
– Cum să ajung ____ inima prințesei? Știu să cânt ____ vioară. Măine, ____ ora șase mă duc să cânt ____ fereastra ei. – a hotărât prințul. Poate mă va auzi și se va îndrăgosti de mine.
Lala a cerut sfat și de la zâna pădurii. Zâna a avut o idee mai bună. Așadar, Lala i-a trimis un mesaj prințesei.



După ziua balului prințul și prințesa au devenit nedespărțiți.
Ieri am fost ____ nunta lor. Mă credeți?

Activitatea 2: Răspunde la întrebări pe baza textului. Lucrează după primul model.

La cine s-a gândit prințul Lala ? - la prințesă

La ce s-a gândit el? - _____

Unde era palatul lui Lila? - _____

La ce etaj a locuit prințesa? - _____

La ce cântă prințul? - _____

Unde a vrut el să cânte? - _____

De la cine a cerut sfat prințul? - _____

Unde a invitat prințul prințesa? - _____

Unde va fi Balul Primăverii? - _____

La ce oră va fi balul? _____

Unde așteaptă prințul prințesa? - _____

La ce fel de oră merge prințesa? - _____

La ce oră începe cina? - _____

La cine va fi cina? - _____



Activitatea 3: a) Completează textul lacunar cu ortograma potrivită. Ce ai observat?

Într-o zi prințul Lala s-a plimbat în grădina palatului. A observat un bătrân sărac și obosit în fața porții.
Era Vrăjitorul Bun, dar Lala nu ____ recunoscut.
Prințul ____ salutat și ____ întrebat:
- Ești bine, moșule?
- Da fiule, sunt doar obosit și flămând. N-am mâncat de câteva zile.
Lala ____ ajutat pe bătrân să se ridice, apoi ____ invitat în palat. ____ poftit în bucătărie, și ____ așezat la masă. Lala ____ servit cu mâncăruri gustoase.
Apoi prințul ____ condus într-o cameră să se odihnească. Seara degeaba ____ căutat Lala pe bătrân, nu ____ mai găsit. A părăsit palatul.
Bunul Vrăjitor ____ răsplătit pe prinț pentru bunătatea lui. I-a lăsat și un mesaj:



b) Cu ce l-a răsplătit vrăjitorul pe prințul Lala? Alege una dintre variantele de mai jos. Explică-ți alegerea.



cu un sac de bani



cu un glob de cristal



cu un cal zburător



cu elixirul înțelepciunii

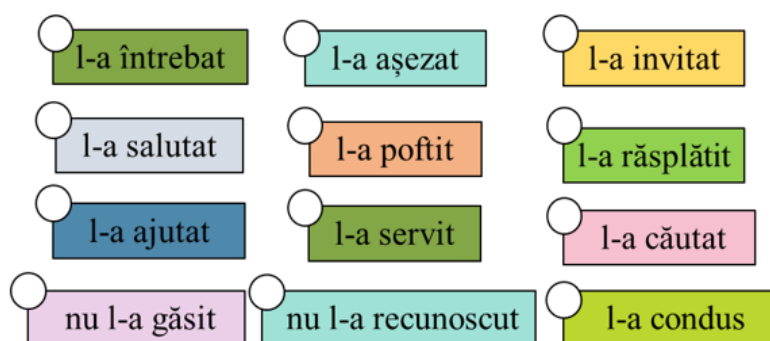


cu o sabie laser



cu o hartă fermecată

Activitatea 4: a) Numerotează cuvintele în ordinea întâmplării evenimentelor.



b) Formulează enunțuri cu fiecare cuvânt.

5.3 Proiectarea didactică din perspectiva formării și dezvoltării integrate a competențelor

Documentul principal al proiectării didactice este programa școlară. Aceasta reprezintă un document normativ care orientează întreaga activitate a profesorului.

Proiectarea didactică mobilizează atât competențele cognitive cât și cele creative ale cadrului didactic. Pentru o proiectare eficientă el trebuie să cunoască prevederile programei școlare, să interpreteze corect toate elementele sale, dar, în același timp, trebuie „să-și personalizeze demersurile în funcție de interpretarea pe care o dă programei, uneori de propriile opțiuni metodologice, dar mai ales în funcție de profilul clasei cu care lucrează.” (Sâmihăian, 2014, p.66)

Activitatea de proiectare didactică presupune și **o viziune integrată** a întregului proces de predare-învățare. Nu înseamnă o gândire fragmentată a fiecărei lecții, a unui conținut de parcurs la un moment dat, ci o vedere de ansamblu a întregului context în care se integrează orice unitate de învățare și orice lecție.

Programa școlară are elemente obligatorii și elemente care rămân la alegerea profesorului. Printre elementele obligatorii se numără competențele generale și cele specifice, precum și conținuturile, iar cele la alegere sunt exemplele de activități de învățare și sugestiile metodologice. La *studierea atentă și amănunțită a programei școlare*, care reprezintă primul pas în proiectare, cadrul didactic trebuie să identifice atât elementele obligatorii, cât și libertățile de opțiune, de care trebuie să țină cont pe parcursul transpunerii programei în activitatea la clasă.

Acest prim pas este urmat de *o activitate de corelare a competențelor cu conținuturile și cu activitățile de învățare, dar și cu resursele procedurale și modalitățile de evaluare*. Această

corelare trebuie să se axeze pe modalitățile de formare și dezvoltare a competențelor generale și specifice prevăzute de programa școlară și pe modul în care celelalte elemente (conținuturi, activități, resurse) pot contribui la atingerea acestui obiectiv.

Florentina Sâmișăian afirmă că proiectarea didactică este asemănătoare cu proiectarea unei călătorii. Într-o astfel de călătorie profesorul este partener de drum al elevilor, dar și ghid, pentru că el trebuie să cunoască țințele "excursiei didactice", adică unde vrea să ajungă cu elevii lui (competențe formate și dezvoltate), să stabilească itinerarul (ordinea în care va parcurge conținuturile și modul în care le combină), să știe prin ce mijloace (contexte de comunicare) poate ajunge la aceste ținte, să facă o analiză a resurselor de care dispune (nevoile și capacitățile elevilor, selectarea materialelor de lucru, gestionarea timpului de care dispune), să stabilească strategiile didactice (modul de abordare a conținuturilor și de organizare a învățării), să conceapă modalitățile prin care va evalua elevii și își va autoevalua propria activitate. (Sâmișăian, 2014, p.67-68)

După lectura și analiza programei și corelarea elementelor sale, cadrul didactic va trece la *elaborarea documentelor de proiectare*. Acestea sunt: *planificarea calendaristică, proiectarea unităților de învățare și proiectarea scenariilor didactice*.

5.3.1 Planificarea calendaristică

Planificarea calendaristică oferă o viziune de ansamblu a activităților desfășurate pe parcursul unui an școlar și este orientativă, pentru că nu pot fi prevăzute toate situațiile de învățare ce pot să apară la clasă, poate că va fi nevoie de adecvarea demersului didactic la situația din clasă. Planificarea calendaristică are ca scop structurarea unităților de învățare și stabilirea duratei de desfășurare a fiecărei unități.

Mulți profesori își bazează planificarea calendaristică pe manualul pe care îl aleg. Chiar procedând așa, profesorul trebuie să se raporteze în mod constant la programă pentru a se asigura de respectarea deplină a acestuia. Manualul este doar un instrument, un suport didactic (dar nu singurul posibil), numai o variantă de interpretare a programei.

În elaborarea planificării calendaristice se parcurg următorii **pași**:

- a. determinarea unităților de învățare;
- b. stabilirea succesiunii unităților de învățare;
- c. selectarea competențelor specifice urmărite prin fiecare unitate de învățare;
- d. selectarea conținuturilor adecvate competențelor specifice alese;
- e. alocarea timpului necesar pentru fiecare unitate de învățare;

Planificarea calendaristică are următoarea structură:

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații
----------------------	----------------------	-------------	----------------------	-----------	------------

Lista recomandărilor metodologice pentru elaborarea planificării calendaristice pentru studiul limbii române ca limbă nematernă:

- Planificarea calendaristică se realizează pe baza programei școlare pentru disciplinele *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română* pentru școlile și clasele cu predare în limbile minorităților naționale.
- Unitățile de învățare trebuie să fie relevante pentru experiențele de viață și de învățare ale elevilor, trebuie să reflecte interesele și nevoile lor.
- Succesiunea unităților de învățare trebuie să urmeze o anumită logică și să respecte anumite principii didactice (de exemplu de la simplu la complex).
- Trebuie să apară toate competențele specifice din programă, vizate de mai multe ori pe parcursul anului școlar, în vederea acordării de ocazii suficiente pentru antrenarea lor.
- La nivelul fiecărei unități de învățare trebuie să fie vizate mai multe tipuri de competențe de comunicare (receptare orală, scrisă, exprimare orală, scrisă).
- Trebuie să fie prevăzută o unitate inițială, dedicată recapitulării și evaluării inițiale. Vor fi evaluate competențele specifice de la clasa anterioară, aflate în progresie în raport cu clasa în curs. Conținuturile nu se precizează.
- Trebuie să apară toate conținuturile programei.
- În cadrul unităților de învățare, alegerea conținutului se face în corelație cu competențele specifice și ținând cont de modelul comunicativ-funcțional.
- Alocarea timpului necesar pentru fiecare unitate de învățare trebuie să fie în concordanță cu competențele specifice vizate, să țină cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și să asigure o parcurgere ritmică a materiei.
- Pe parcursul anului școlar, timpul alocat poate fi revizuit în cazul în care se constată că unii elevi nu sunt capabili să atingă standardele propuse.

Prezentăm un exemplu de planificare calendaristică pentru clasa a III-a, în care am evidențiat acele competențe specifice, care vizează și elemente ale competenței lingvistice. Prin această evidențiere am vrut să demonstrăm caracterul integrat al procesului de formare și dezvoltare a competențelor. În planificările calendaristice propriu-zise ale cadrului didactic competențele specifice vizate vor fi reprezentate doar prin numărul acestora din programele școlare. De exemplu: 1.1, 3.2, etc.

Planificare calendaristică orientativă

Clasa: a III-a

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

Nr. ore pe săptămână: 4

Unitate a de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații
Evalua-re inițială		- Test de evaluare inițială.	4	S1	
Din nou la școală	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferii de informații, pe teme familiare 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 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 4.3. 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	- utilizarea formulelor de salut, de prezentare, de permisiune, de solicitare, de mulțumire, de urări (pentru diferite evenimente) - solicitarea și oferirea unor informații despre activitățile zilnice - alfabetul, ordine alfabetică, despărțire în silabe, propoziții - poezii și texte literare adecvate nivelului de vârstă	4	S2	
Toam-na	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în	- inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, având ca temă textele/temele studiate sau teme familiare - exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane - descrierea simplă (de obiecte/ persoane/ personaje cunoscute) - povestirea unei acțiuni/ întâmplări cunoscute (trăite, vizionate/citite) -extragerea unor informații din text	12	S3-S5	

	contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferii de informații, pe teme familiare 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 3.6. Manifestarea interesului pentru citirea corectă, fluentă în limba română 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	-exerciții pentru exersarea folosirii corecte a semnelor de punctuație - poezii adecvate nivelului de vârstă - intuirea numărului, a genului (fără utilizarea terminologiei) - utilizarea terminologiei adecvate (alineat, titlu, autor etc.) - exprimarea unei emoții prin exerciții de tipul „dacă aș fi (personajul) ... m-aș simți/ aș fi.....” (trist/ bucuros/ supărat etc.)			
Prietenul meu cel mai bun	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text 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 iterar citit 4.4. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei	- realizarea unei descrieri folosind una-două trăsături (descrierea prietenului/prietenei) - folosirea în exprimare orală și scrisă a cuvintelor care exprimă nume de ființe, de lucruri - text de informare și funcțional: afișul (identificarea părților componente ale afișului) - realizarea unui afiș despre prietenie - vizită la bibliotecă - exprimarea părerilor personale legat de temă - prezentarea cărții preferate - exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane față de tema abordată	16	S6-S9	
Poveștii nemuritoare	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor auzite prin sesizarea unor regularități	- inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, având ca temă textele/temele studiate sau teme familiare - exerciții de citire cu tehnici variate - formulări de răspuns la întrebări	12	S10-S12	

	ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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	- exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane - descrierea simplă (de obiecte/ persoane/ personaje cunoscute, 1-2 trăsături principale) - exerciții de povestire cu respectarea ordinii întâmplărilor pe un suport vizual - exerciții de executare a unor comenzi - text literar narativ (povești, povestiri, fabule – adaptate nivelului de vârstă) - text de informare și funcțional: invitația (identificarea părților componente); - intuirea pronumelor personale (fără utilizarea terminologiei) - joc de rol - exerciții adevărat/fals - scriere imaginativă			
Iarna	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe	- inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, având ca temă textele/temele studiate sau teme familiare - exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane - descrierea unui obiect cu 1-2 trăsături - exerciții de descriere prin desen și verbalizare - exerciții de orientare într-un tabel organizatoric (calendar) - text literar narativ (povești, povestiri, fabule – adaptate nivelului de vârstă) - poezii adecvate nivelului de vârstă	12	S13-S15	

	din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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	- text literar/nonliterar descriptiv (adaptat nivelului de vârstă) - text de informare și funcțional: felicitarea, email, SMS (identificarea părților componente) - intuirea claselor morfologice (adjectiv, substantiv), a timpului (fără utilizarea terminologiei)			
Despre ani-male	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor auzite prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu	- exerciții de formulare a enunțurilor și răspunsurilor la întrebări - inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, având ca temă textele/temele studiate sau teme familiare - exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane - descrierea simplă (de obiecte/ persoane/ personaje cunoscute) - povestirea unei acțiuni/ întâmplări cunoscute (trăite, vizionate/citite) - text literar narativ (povești, povestiri, fabule – adaptate nivelului de vârstă) - text de informare și funcțional: invitație; - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără utilizarea terminologiei)	12	S16-S18	

	din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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				
Vine, vine primăvara	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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	- poezii adecvate nivelului de vârstă - text literar/nonliterar descriptiv (adaptat nivelului de vârstă) - exerciții de observare și de citire a imaginii - formulare de răspunsuri la întrebări date - formulare de enunțuri pe teme date - exprimarea părerilor și a impresiilor personale - realizarea unui miniproiect prin conlucrare/colaborare - text de informare și funcțional: afișul - descrierea simplă (descrierea plantelor) - identificarea cuvintelor cu sens asemănător/cu sens opus - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără utilizarea terminologiei) - recapitulare, evaluare	12	S19-S21	

	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				
Vorbe înțelep-te	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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	- exerciții de formulare a întrebărilor legate de text - exerciții de completare - identificarea unor personaje pe baza unor descrieri scurte - realizarea unor descrieri scurte (1-2 trăsături) - exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu un fapt sau cu atitudinea unei persoane - exerciții de povestire pe baza unui suport vizual - interacțiuni prin joc de rol și povestirea unor situații din viața cotidiană - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără utilizarea terminologiei)	14	S22-S25	<i>Săpt. 24 Școala Altfel</i>
A sosit vara	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii	- formulare de răspunsuri la întrebări date - text de informare și funcțional: fluturașul - exerciții de comunicare, expunere-compunere (oral și în scris) după un	12	S26-S29	<i>Săpt. 27 Săpt. Verde</i>

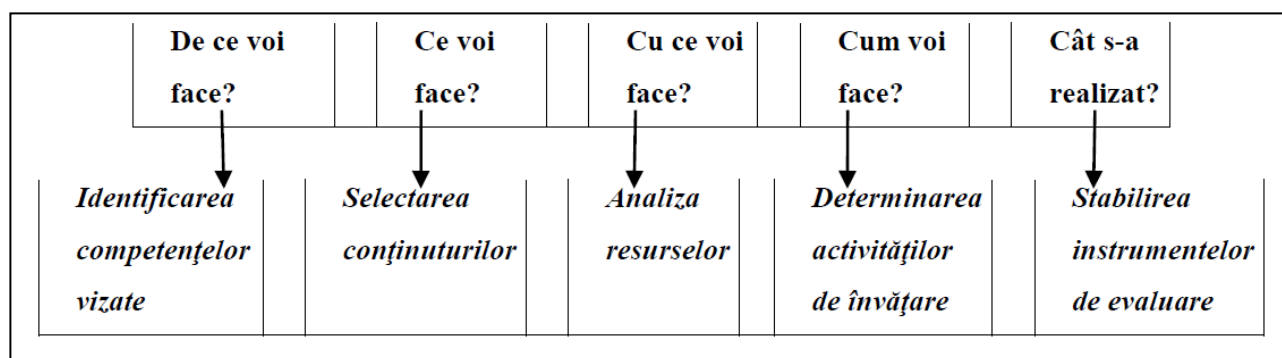
	1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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	model dat - exerciții de dezvoltare a inițiativei de a participa la comunicare - inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, având ca temă textele/temele studiate sau teme familiare - text literar/nonliterar descriptiv (adaptat nivelului de vârstă) - poezii adecvate nivelului de vârstă - intuirea persoanei, a timpului (fără utilizarea terminologiei) - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără utilizarea terminologiei)			
Recapi- -tulare finală	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1 Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor	- inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal, având ca temă textele/temele studiate - poezii adecvate nivelului de vârstă - exerciții de expunere, de povestire pe bază de suport vizual, plan de idei - conlucrare și colaborare la realizarea proiectelor - intuirea numărului, a genului (fără utilizarea terminologiei) - intuirea acordului dintre substantiv și adjectiv (fără utilizarea terminologiei) - intuirea persoanei, a timpului (fără utilizarea terminologiei) - exerciții de scriere corectă - intuirea relațiilor simple dintre cuvinte: subiect – predicat (fără	20	S30- S34	

întrebări simple/unui suport iconic 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.1. Desprinderea semnificației globale a unui text scurt citit 3.2. Identificarea secvențelor narative, dialogate și a celor descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 3.5. Formularea unei păreri despre o poveste scurtă ilustrată și personajele acesteia 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	utilizarea terminologiei)			
--	---------------------------	--	--	--

5.3.2 Proiectarea unităților de învățare

Proiectarea unităților de învățare decurge în mod firesc din planificarea calendaristică, din care preia lucrurile esențiale (competențele specifice și conținuturile) și se realizează în mod treptat pe parcursul anului școlar. Are un caracter flexibil și unitar din punct de vedere tematic. Se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unei unități de învățare se realizează prin parcurgerea următoarei scheme⁵⁸:



⁵⁸ Preluat din suportul de curs al programului de formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul primar ABILITAREA CURRICULARĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PENTRU CLASA PREGĂTITOARE

Proiectarea unităților de învățare are următoarea structură:

Conținuturi (detalii)	Competențe specifice	Activitatea de învățare	Resurse	Evaluare
			1. Resurse materiale 2. Resurse procedurale 3. Forme de organizare 4. Resurse de timp	

Lista recomandărilor metodologice pentru elaborarea planificării unei unități de învățare pentru studiul limbii române ca limbă nematernă:

- Planificarea unității de învățare trebuie să fie întocmită raportat la specificul clasei de elevi.
- Trebuie să existe continuitate între planificarea calendaristică și proiectul unității de învățare.
- Este necesară realizarea corelației reale stânga – dreapta: competență – activitate – resursa/resursele adecvate fiecărei activități.
- Fiecărei competențe specifice îi corespunde o activitate de învățare sau mai multe, dar o activitate de învățare poate fi propusă doar pentru o singură competență specifică.
- Activitățile de învățare trebuie să fie variate, motivante, care pot antrena cât mai mulți elevi și care oferă contexte variate pentru comunicare.
- Activitățile de învățare trebuie să vizeze formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare și cele lingvistice în mod integrat, conform modelului comunicativ-funcțional.
- Resursele materiale (de exemplu auxiliare didactice, imagini), resursele procedurale (metode și procedee), resursele de organizare a colectivului (de exemplu activitate frontală, individuală) și resursele de timp trebuie să fie variate și adecvate activităților de învățare propuse.
- În rubrica de evaluare se vor trece modalități de evaluare doar pentru ceea ce se estimează că va fi evaluat în mod real. De exemplu: dacă o activitate reprezintă o temă de lucru în clasă și va fi evaluată, atunci acesta se va menționa în rubrică.
- Evaluarea formativă și cea sumativă trebuie să fie în concordanță cu competențele specifice vizate în unitatea respectivă.
- Trebuie să se acorde timp suficient pentru evaluare și feedback.



Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog având ca temă textele/temele studiate sau teme familiare Exprimarea acordului sau dezacordului în legătură cu atitudinea unei persoane Realizarea unui text de informare și functional: afișul Realizarea unui miniproiect prin conlucrare/colaborare	1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.3. Prezentarea unei activități realizate individual sau în grup 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 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 4.3. 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	o Exprimarea ideilor personale o Exprimarea opiniilor legate de un fapt o Exerciții de tip adevărat-fals o Exerciții de selectare a cuvintelor care exprimă acțiuni la timpul prezent și la timpul trecut o Exerciții de completare a unor enunțuri pe baza textului citit o Realizarea unui afiș pentru promovarea serbării Zilei de 8 Martie o Memorizarea poeziilor și cântecelor despre mama o Prezentarea cadourilor confecționate pentru mama realizate în grup	fișe de lucru, ilustrații, diverse cărți 2. Resurse procedurale: conversația, explicația, demonstrația, jocul didactic 3. Forme de organizare: activitate frontală și individuală 4. Resurse de timp: 3 ore	orale, fișe de lucru, teme ptr. acasă Evaluare individuală-recitarea poeziei Prezentarea afișelor
Sosirea primăverii Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog Descrierea scurtă, simplă (de obiecte, ființe din universul imediat) Text-suport: <i>Sosirea primăverii</i>	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 1.4. Manifestarea receptivității față de mesaje interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic	o Exerciții de citire selectivă/în lanț o Identificarea fragmentelor corespunzătoare ideilor principale o Exerciții de formularea propozițiilor dezvoltate (S+P+C) o Exerciții de formularea întrebărilor legate de text suport o Simularea unor situații de comunicare o Exerciții de selectarea cuvintelor care exprimă acțiuni o Exerciții de realizarea acordului între subiect și predicat o Exerciții de corelare a cuvântului cu explicația corectă dintr-un set de definiții date	1. Resurse materiale: manual, fișe de lucru, ilustrații 2. Resurse procedurale: conversația, explicația, exercițiul, demonstrația, jocuri de rol 3. Forme de organizare a colectivului: activitate frontală, activitate în perechi, activitate individuală 4. Resurse de timp: 3 ore	Observare sistematică, teme pt. acasă, aprecieri verbale individuale temă la clasă

	2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.2. Identificarea secvențelor narrative, 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 4.2. 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	o Exerciții de corelare a adjectivelor cu substantive date o Realizarea descrierii ghiocelului		
Primăvara- de Vasile Alecsandri Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog Poezii adecvate nivelului de vârstă Descrierea scurtă, simplă (de obiecte, ființe din universul imediat)	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.2. Receptarea corectă a mesajelor audiate prin sesizarea unor regularități ale limbii 1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 3.4. Formularea unui răspuns emoțional față de un scurt text literar citit 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	o Exerciții de formulare a impresiilor personale o Exerciții de formulare de întrebări o Exerciții de interpretare a versurilor o Exerciții de marcare prin intonație a semnelor de punctuație o Exerciții de alcătuire de propoziții o Exerciții de potrivirea substantivelor cu adjective o Exerciții de găsirea cuvintelor cu sens asemănător și cu sens opus o Realizarea unui text format din 3-5 propoziții despre anotimpul primăvara pe baza întrebărilor de sprijin	1. Resurse materiale: manual, fișe de lucru, ilustrații 2. Resurse procedurale: conversația, explicația, exercițiul, demonstrația, jocul didactic 3. Forme de organizare: activitate frontală, activități în perechi, activități în echipă, activitate individuală 4. Resurse de timp: 2 ore	Observare sistematică teme pt. acasă individuală-recitarea poeziei

	4.4. Manifestarea disponibilității pentru formularea în scris a unor idei			
RECAPITULARE Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, după un text și/sau un suport vizual Realizarea unui text de informare și funcțional: afiș	1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral clar articulat , emis cu viteză normală, în contexte familiare 1.4. Manifestarea receptivității față de mesajele interlocutorului emise în contexte de comunicare cunoscute 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de mesaje în diferite situații de comunicare 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 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	o Conversații pe baza unei ilustrații o Exerciții de citire pe roluri o Exerciții de formulare de propoziții o Exerciții de interacțiune cu colegii prin formulare de întrebări și răspunsuri o Exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe o Exerciții de completarea dialogului cu semne de punctuație o Realizarea unui afiș la concertul de primăvară al păsărilor	1. Resurse materiale: manual, caiet de lucru, ilustrații 2. Resurse procedurale: conversația, explicația, exercițiul 3. Forme de organizare: activitate frontală, activități în perechi, activitate individuală 4. Resurse de timp: 1 oră	Observare sistematică (probe orale, fișe de lucru, teme pt. acasă) Probă scrisă de evaluare formativă
EVALUARE SUMATIVĂ Inițierea, menținerea și încheierea unui scurt dialog Povestirea unor fapte și întâmplări în ordine cronologică, după un text și/sau un suport vizual Descrierea scurtă, simplă (de obiecte, ființe din universul imediat)	1.3. Deducerea sensului unui cuvânt nou prin raportare la un mesaj emis clar și rar 2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare 2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic 3.2. Identificarea secvențelor narrative, dialogate și a celor	o Selectarea unor propoziții dintr-un text citit la prima vedere o Exerciții de identificare a elementelor descriptive dintr-un text o Utilizarea corectă a semnelor de punctuație o Delimitarea propozițiilor în cuvinte o Exerciții de formulare de răspunsuri la întrebări referitoare la personajele din text	1. Resurse materiale: Fișe de lucru 2. Forme de organizare: activitate independentă 4. Resurse de timp: 1 oră	Probă scrisă de evaluare sumativă

	descriptive dintr-un text 3.3. Extragerea unor informații de detaliu din texte citite 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	o Recunoașterea cuvintelor care denumesc ființe și însușiri o Exerciții de realizarea acordului între subiect și predicat o Exerciții de completarea propozițiilor cu cuvinte potrivite pe baza textului citit o Realizarea unei descrieri de 3-5 propoziții a plantei preferate		
--	---	--	--	--

5.3.3 Proiectarea scenariilor didactice

Proiectarea unei lecții sau scenarii didactice este documentul cel mai detaliat al proiectării, în care se vor descrie pas cu pas momentele lecției pentru atingerea obiectivelor propuse. Proiectarea unei activități didactice sau lecții necesită imaginație, creativitate și gândire prospectivă din partea învățătorului/profesorului.

Proiectul de lecție / Scenariul didactic are următoarea structură:

PROIECT DE LECȚIE

Învățător/Profesor:

Școala:

Clasa:

Data:

Aria curriculară:

Disciplina:

Unitatea de învățare:

Subiectul lecției:

Tipul lecției:

Competențe specifice:

Obiective operaționale:

Elemente de strategie didactică:

Resurse procedurale:

Resurse materiale:

Forme de organizare:

ETAPELE LECȚIEI	CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI ȘI A ELEVILOR	ELEMENTE DE STRATEGIE DIDACTICĂ			EVALUARE
		RESURSE PROCEDURALE	RESURSE MATERIALE	FORME DE ORGANIZARE	

Exemplu de proiect de lecție

Clasa: a III-a

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare: Vine, vine primăvara

Subiectul lecției: Primăvara, de Vasile Alecsandri (descrierea cu ajutorul cuvintelor cu sens asemănător)

Tipul lecției: lecție de consolidare a cunoștințelor

Competențe specifice:

2.1. Utilizarea cuvintelor, sintagmelor, expresiilor noi în enunțuri proprii cu scopul solicitării/oferirii de informații, pe teme familiare;

2.2. Descrierea unui obiect/unei ființe din universul apropiat pe baza unor întrebări simple/unui suport iconic;

4.2. Realizarea unor scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat pornind de la întrebări de sprijin

Obiective operaționale:

- O1: să asocieze cuvinte potrivite cu cuvântul *primăvara*; (2.1)
- O2: să răspundă corect la întrebările referitoare la imaginea prezentată; (2.2)
- O3: să potrivească în mod corect însușirile cu ființele și obiectele date; (2.1)
- O4: să identifice cuvintele cu sens asemănător; (2.2)
- O5: să completeze textul lacunar cu cuvinte cu sens asemănător; (2.2)
- O6: să găsească cuvintele care au sens asemănător; (2.1)
- O7: să utilizeze corect acordul în gen și număr al adjectivului cu substantivul determinat; (2.1)
- O8: să formuleze 3-5 propoziții despre imagine. (4.2)

Elemente de strategie didactică

Resurse procedurale: instructaj verbal, observația, conversația, prezentarea, problematizarea, exercițiul, explicația, jocul didactic, evaluarea

Resurse materiale: fișă de lucru, imagine despre primăvară, silueta Zânei Primăverii, coșuleț cu flori, plicuri cu provocări, cartonașe cu cuvinte, lălele colorate, puncte roșii

Forme de organizare: frontal, individual, în grup.

ETAPELE LECȚIEI	Ob. op.	CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI ȘI A ELEVILOR	Elemente de strategie didactică			Evaluare
			Resurse procedurale	Resurse materiale	Forme de organizare	
1.Moment organizatoric		Asigurarea unui climat educațional favorabil pentru desfășurarea lecției.Se pregătesc mijloacele de învățământ necesare pentru ora de Limba și literatura română.	instrucțaj verbal	materiale necesare activității	frontal	observarea comportamentului elevilor
2. Evocare (Reactualizarea cunoștințelor anterioare)	O1	Elevii audiază și cântă cântecul: Vine, vine primăvara. - La ce te gândești când auzi cuvântul PRIMĂVARA? (Elevii vor înșira cuvinte care pot fi asociate cu cuvântul primăvara, ex.: cald, soare, verde, flori, rândunică, fluturi, iarbă, albine, lălea, ghiocel etc.). Se verifică tema cantitativ și calitativ. (Tema: identificarea cuvintelor care rimează cu cuvintele date din poezia Primăvara, de Vasile Alecsandri) Se recită poezia în cor.	observația, conversația	caiete de teme	individual frontal	autoevaluarea
3.Captarea atenției	O2	Se prezintă elevilor o imagine de primăvară pe baza conținutului poeziei <i>Primăvara</i> , de Vasile Alecsandri. Se solicită elevilor să formuleze propoziții despre imagine cu ajutorul unor întrebări de sprijin. Apoi se cere să observe, ce obiecte sau ființe lipsesc de pe imagine. (lipsesc florile) Învățătorul/profesorul așază pe tabla magnetică silueta Zânei Primăverii care a sosit cu un coșuleț cu flori.	prezentarea, problematizarea conversația	imagine, siluetă Zâna Primăverii, coșuleț cu flori	frontal	observarea comportamentului elevilor
4. Anunțarea temei		Se prezintă în termeni accesibili obiectivele urmărite: - Zâna Primăverii a venit la noi ca să înfrumusețeze această imagine de primăvară. Ea are un coșuleț cu flori. Pe flori sunt scrise cuvinte. Voi trebuie să le așezați aceste floricele cu cuvinte la locul lor potrivit. Să fiți foarte atenți, pentru că sunt între ele cuvinte care înseamnă același lucru. Aceste cuvinte se numesc cuvinte cu sens asemănător. Azi vom face exerciții cu aceste cuvinte. La sfârșitul orei trebuie să alcătuiți propoziții cu ele.	conversație explicativă		frontal	observarea comportamentului elevilor

5. Realizarea sensului (Desfășurarea activităților de învățare)	O3	Se împarte colectivul clasei în grupuri mici. Se desemnează conducătorul fiecărei echipe. Ei vor veni pe rând la tabla magnetică și vor alege o floare pe care este scrisă câte o însușire. Ei trebuie să asocieze cuvântul de pe floare cu imaginea potrivită. (ex. sub imaginea albinei așază cuvintele harnică și sânguincioasă, sub imaginea rândunicii așază cuvintele fericită și voioasă, etc.)	exercițiul, explicația, conversația,	plicuri cu provocări, fișe de lucru	în grup	observarea comportamentului elevilor, aprecieri verbale
	O4	Se observă că aceste cuvinte au sens asemănător. Fiecare răspuns corect va fi recompensat cu un plic cu provocări pentru echipă. În plic vor găsi o fișă de lucru cu trei sarcini:				
	O5	Sarcina nr.1: Elevii trebuie să găsească cuvinte cu sens asemănător pentru cuvintele subliniate pe baza strofelor poeziei Primăvara, de Vasile Alecsandri și să scrie propozițiile obținute. A trecut iarna <u>friguroasă</u> . Rândunica <u>fericită</u> a sosit <u>din nou</u> . Cucul cântă în <u>pădure</u> . Timp frumos, bine <u>ai sosit!</u>				Descrieri ale primăverii prezentate de grupurile de elevi
	O6	Sarcina nr.2: Elevii trebuie să completeze textul lacunar folosind cuvintele din paranteză.				
	O7	Albina adună nectar. Albineleadună nectar. Elevullucrează în grădină. Elevii.....lucrează în grădină.				
	O8	(sânguincioși, harnică, sânguincios, harnice) Sarcina nr 3: Elevii trebuie să formuleze 3-5 enunțuri despre imagine, folosind vocabularul însușit (și cuvinte cu sens asemănător).				
6. Reflecție Obținerea performanței	O6	Joc didactic: Jocul cu lalele colorate Se acoperă cu un batic imagini cu lalele de diferite culori: roșii, galbene și roz. Se pregătesc	exercițiul, jocul didactic, explicația	lalele colorate cartonase cu cuvinte	individual	observarea comportamentului elevilor, aprecieri

		cartonașe cu cuvinte, din care elevul desemnat scoate unul. Alege și o lălea de sub batic. Fiecare culoare reprezintă o sarcină diferită, care se stabilește înainte de începerea jocului: - Dacă elevul trage o lălea de culoarea roșie, trebuie să găsească un cuvânt cu sens asemănător potrivit cuvântului ales. - În cazul lălelei galbene trebuie să transforme cuvântul ales la numărul plural. - Dacă trage lăleaua de culoarea roz, trebuie să alcătuiască o propoziție cu acest cuvânt.				verbale
7. Fixarea cunoștințelor	O4	Joc didactic: Găsește perechea! Învățătorul împarte cartonașe cu cuvinte. La un semnal sonor toți elevii pornesc în sala de clasă și în trei minute își caută perechea, adică elevul care are cuvântul cu sens asemănător. La expirarea timpului se verifică rezolvările. Cei care și-au găsit perechea, vor fi aplaudați.	exercițiul, jocul didactic, explicația	cartonașe cu cuvinte	frontal individual	observarea comportamentului elevilor, aprecieri verbale
8. Încheierea lecției		Se fac aprecieri generale asupra gradului de implicare al elevilor pe parcursul orei. Se oferă recompense (puncte roșii). Se precizează și se explică tema pentru acasă.	evaluarea, conversația	puncte roșii	frontal	aprecieri verbale și materiale

CONCLUZII FINALE

Prezentul ghid metodologic tratează aspecte metodologice ale formării și dezvoltării competenței lingvistice în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale la ciclul primar.

Elaborat pe baza programelor școlare pentru studiul limbii române al elevilor aparținând unei minorități naționale, ghidul pune mare accent pe prezentarea elementelor programei din perspectiva formării și dezvoltării competenței lingvistice. Astfel sunt evidențiate acele competențe specifice, conținuturi și sugestii metodologice din programele școlare care demonstrează că formarea și dezvoltarea competenței lingvistice se dezvoltă progresiv și integrat cu cele patru competențe generale: receptarea și exprimarea de mesaje orale, respectiv receptarea și redactarea de mesaje scrise.

Ghidul clarifică conceptul de competență lingvistică, alături de principalele sale elemente (competența lexicală, competența fonologică și competența gramaticală) și prezintă modul în care acestea contribuie la formarea și dezvoltarea tuturor competențelor de comunicare.

Predarea limbii române ca limbă nematernă elevilor aparținând minorităților naționale constituie o provocare pentru cadre didactice, din cauza influențelor lingvistice ale limbii materne asupra procesului de însușire a limbii române, precum și ale mai multor factori care provoacă dificultăți în formarea și dezvoltarea competenței lingvistice, ca: mediul lingvistic formal și informal al elevului, aptitudinile sale lingvistice, nivelul de cunoaștere și utilizare a limbii române în mediul apropiat (familia) al elevului, etc. Prin urmare, predarea limbii române ca limbă nematernă trebuie să aibă o metodologie specifică care se bazează atât pe metodica predării limbii materne cât și pe cea a limbilor străine.

Existând foarte puține lucrări de specialitate care tratează metoda specifică predării limbii române ca limbă nematernă, ghidul de față vine în sprijinul cadrelor didactice, oferind strategii de predare-învățare-evaluare eficiente în formarea și dezvoltarea competențelor lexicale, fonologice și gramaticale, fiecare strategie fiind urmată de exemple concrete de aplicare a lor.

În vederea diversificării activităților didactice desfășurate în cadrul orelor de limba română, prezenta lucrare oferă și o serie de tipuri de exerciții și culegeri de jocuri didactice.

Sperăm că acest ghid metodologic va fi un instrument metodic util atât cadrelor didactice cât și pentru elevii de la liceele pedagogice, precum și pentru studenții de la facultățile de științe ale educației, specializarea pedagogia învățământului primar.

BIBLIOGRAFIE

- **Baker, C.** (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., Chapter 5: *The Development of Bilingualism*;
- **Barbăneagră, A., Cucu, L., Iordăchescu, I.** (coord.) (2018): *Ghid de implementare a curriculumului la limba română: pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale*, Chișinău;
- **Barcroft, J.** (2017): *Vocabulary in Language Teaching, the Routledge E-moduls of contemporary language teaching*, University of California, San Diego;
- **Bárdos J.** (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest;
- **Báthory, Z.** (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*, Editura Okker, Budapesta;
- **Beadle, Ph.** (2010): *Cum să predai? Strategii didactice*, Didactica Publishing House;
- **Borbély, A.** (2013): Bilingvismul, academiaronana.is.ro, accesat la: 13.10.2022;
- **Botnari V., Repeșco G., Bleandură, N.**: *Valorificarea jocului didactic în dezvoltarea vorbirii copiilor de vârstă preșcolară*, in: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16-23_14.pdf
- **Bidu-Vrănceanu, A.-Călărașu, C.-Ionescu-Ruxăndoiu, L.-Mancaș, M.-Pană Dindelegan, G.**: *Dicționar general de științe, științe ale limbii*, Editura Științifică, București, 1997;
- **Cameron, L.** (2001): *Teaching Language to Young Learners*, Cambridge University Press;
- **Campillo, RML** (1995): *Teaching and Learning Vocabulary: An Introduction for English Students*, [file:///C:/Users/40742/Downloads/Dialnet-TeachingAndLearningVocabulary-2282507%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/40742/Downloads/Dialnet-TeachingAndLearningVocabulary-2282507%20(1).pdf)
- **Cemortan, S.**, coord. (2008): *Educarea copiilor pentru jocuri*, Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare pentru părinți, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău;
- **Cerghit, I.** (1976): *Metode de învățământ*, EDP, București;
- **Cerghit, I.** (2008): *Sisteme de instruire alternative și complementare*, structuri, stiluri și strategii, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura POLIROM;
- **Chișu, S.** (2015): *Conștiința fonologică – atribut important în însușirea limbajului scris*, in: Interlogopedica, Revista Specialiștilor în Terapia Limbajului din Centrele Logopedice Interșcolare Cluj;
- **Chitoran, D.** (1970): *Analiza contrastivă și procesul de predare și învățare a limbilor străine*, SCL, An XXI, Nr. 2, p. 249-253;
- **Crăciun, C.** (2010): *Metodica predării limbii române la clasele I-IV (cu limbile de predare ale minorităților naționale)*, Editura Emia, Deva;
- **Cristea, V.**: *Jocuri care fac gramatica distractivă* <https://didactica.genesis.ro/jocuri-care-gramatica-distractiva/>
- **Dakowska, M.** (2005): *Teaching English as a Foreign Language, A Guide for Professionals*, accesat la: <https://www.researchgate.net/publication/325930749>, la data de 02.08.2022;
- **Doró K. – Habók A. – Magyar A.** (2018): *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*, <https://mersz.hu/doro-habok-magyar-nyelvtanulasi-strategiak-tanitasa-es-fejlesztese/>;
- **Dornyei, Z.** (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal*.

- **Ellis, R.** (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
https://books.google.ro/books?id=Wwdb7P0CG5AC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- **Erdei, I.** (2011): *Socializarea lingvistică în familii bilingve*, in: Romanian Journal of Applied Psychology, 2011, Vol. 13, No. 2, 64-69;
- **Gabnai, K.** (2015) : *Drámajátékok, bevezetés a drámapedagógiába*, Helikon Kiadó;
- **Gairns, R. –Redman, S** (1998): *Working with Words, a guide to teaching and learning vocabulary*, Part B: *Principles in learning and teaching vocabulary*, Cambridge University Press;
- **Galușcă, L.** (2016): *Rolul predării gramaticii funcționale la nivel începător*, in: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, Universitatea de Stat, „B.P.Hasdeu”, Cahul, volumul II;
- **García, O.** (1997): *Bilingual Education*. In: Coulmas, F. (ed): *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Basil Blackwell, 405-420 p.;
- **Goleman, D.** (2018): *Inteligența emoțională*, ED. Curtea Veche;
- **Granaci, L. – Callo, T.** (2019): *Ghid de implementare a manualului de Limba și literatura română pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale, clasa I*, Editura ARC;
- **Grigorovici A. - Panțiru D. M.** (2015): *Conștientizarea fonologică*, in: *Interlogopedica, Revista Specialiștilor în Terapia Limbajului din Centrele Logopedice Interșcolare Cluj*;
- **Harmer, J.** (2012) : *Essential Teacher Knowledge*, Pearson Education Limited;
- **Horváth I.** (2008): *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului minoritar din România. Către o nouă problematizare* in: Horváth I. – Tóodor E.-M.: *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc din 12-13 iunie 2008;
- **Hrebik O.** (2011): *Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelvtanulás összefüggéseinek megközelítése – egy közös értelmezési keret lehetősége*, in: *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 111. évf. 1. szám 53–77.;
- **Hunt, A., Beglar, D.** (2005) *A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary*; in *Reading in a Foreign Language*, volume 17, No. 1, April 2005;
- **Husztai I.** (2010): *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások*, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék (Angol Nyelv és Irodalom), Beregszász;
- **Huțanu, M. și Radu-Pop, A.-M.** (2019): *Peisajul lingvistic urban și dezvoltarea competenței comunicative în limba română ca limba a doua*, in: *Actele Conferinței Internaționale „Discurs polifonic în româna ca limbă străină”*, Casa Cărții de Știință;
- **Ionescu, C.** (2010). *Modalități de îmbogățire, activizare și nuanțare a vocabularului prin lecțiile de limba română în ciclul primar*. Editura Sfântul Ierarh Nicolae;
- **Jenkin J., Foers, E.** (2011): *The Essential TEFL Book*, www.i-to-i.com , accesat la 10.07.2022;
- **Karp Á. – Makai E.-M.** (2021): *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, pentru clasa a IV-a, Editura Kreativ;
- **Linse, C.T.** (2005): *Practical English Language Teaching: Young learners*, Ed. McGraw-Hill, New York;
- **Lisnic A.**: *Strategii inovative în predarea structurilor gramaticale la limba străină*, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/218-221_12.pdf

- **Maioru, A.:** *Metode și instrumente de evaluare în ciclul primar*
[https://www.academia.edu/34901625/METODE %C5%9EI INSTRUMENTE DE EVALUAR E %C3%8EN CICLUL PRIMAR?email work card=title](https://www.academia.edu/34901625/METODE_%C5%9EI_INSTRUMENTE_DE_EVALUAR_E_%C3%8EN_CICLUL_PRIMAR?email_work_card=title), accesat la 03.04. 2023;
- **Makai, E.-M. – Karp, Á.** (2017): *Aspecte metodologice ale învățării limbii române în școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, la ciclul primar*, in: Norel, M.-Tódor, E.-M. (coord.): Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, Editura Abel, Cluj-Napoca;
- **Manolescu, M.** (2003), *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Editura Meteor Press, București;
- **McCarthy, M.** (1990): *Vocabulary*, Oxford University Press;
- **McKeown, M. G., L.** (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford;
- **Molan, V.** (2014): *Didactica disciplinelor "Comunicare în limba română" și "Limba și literatura română" din învățământul primar*, Editura Miniped, București;
- **Mutcoglo, G.** (2021): *Formarea competenței lexicale în limba română în instituțiile de educație timpurie cu instruire în limbile minorităților naționale*, in: Știință, educație, cultură, vol.2, p. 126 – 129;
- **Nation, I. S. P.** (2001) *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press;
- **Navracsics, J.** (2008): *Avantajele cognitive ale copiilor bi- și multilingvi*, in: Horváth I. – Tódor E.-M.: *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc din 12-13 iunie 2008
- **Norel, M.** (2010): *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov
- **Oprea, Cl.** (2006): *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- **Pál, E.** (2017): *Elemente de gramatică contrastivă română-maghiară*, in: Norel, M.-Tódor, E.-M. (coord.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*;
- **Platon, E. - Burlacu, D. V. - Sonea, I. S.** (coord.) (2011): *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar, RLNM: P1- ciclul primar*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- **Rusz, Cs:** *Drámapedagógiai játékok, gyakorlatok az elemi osztályokban*
http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_2_pp_41-48.pdf
- **Sâmihăian, F.** (2014): *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București;
- **Șchiopu, C.:** *Formarea competenței lingvistice a elevilor prin activități și exerciții creative*,
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/117-123_19.pdf
- **Secieru, M.** (2007): *Metode de predare a limbii române* Revista Limba Română Nr. 4-6, anul XVII;
- **Șerpescu A.C.:** *Program de antrenament fonoarticular „Ne jucăm și corect comunicăm!”*
<https://cjraeph.ro/wp-content/uploads/2020/04/230420202233.pdf>
- **Șova, T., Putină, D.** (2017): *Evaluarea în învățământ*, Suport de curs, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației, Bălți;

- **Spolsky, B.** (1989): *Conditions for second language learning*, Oxford University Press, Oxford;
- **Surujii I.**: *Impactul jocului didactic asupra dezvoltării aspectului gramatical al vorbirii copiilor de vârstă preșcolară*, in <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/impactul-jocului-didactic-asupra-dezvoltarii-aspectului-gramatical-al-vorbirii-c>
- **Rusz, Cs.** *Drámapedagógia az iskolában* <https://docplayer.hu/5031217-Dramapedagogia-az-iskolaban.html>
- **Tankó V.-Z. – Zahu V.** (2021): *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, pentru clasa a IV-a, Editura Corvin, Deva;
- **Tămăian, I.** (2017): *Reorientări în studiul lexicului. Abordarea tematică*, in: Norel, M.-Tódor, E.-M. (coord.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Editura Abel, Cluj-Napoca;
- **Tămăian I., Iliescu G., Tiutiu G.** (2022): *Metodica predării limbii și literaturii române pentru secțiile cu predare în limba maghiară – filiera vocațională, profil pedagogic*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Art Klett SRL;
- **Tănase, M.** (2011): *Evaluarea-componentă esențială a procesului instructiv-educativ*, <https://tanaseexpert.wordpress.com>, accesat la 27.03.2023;
- **Tódor, E.-M.** (2005): *A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései*, in MAGYAR PEDAGÓGIA, 105. évf. 1. szám 41–58., sursă: <http://www.analecta.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/39577>, accesat la 05.09.2022;
- **Tódor, E.-M.** (2015): *Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiho-lingvistic al bilingvismului maghiar-român*; in: www.diacronia.ro
- **Tódor, E.-M.** (2017): *Noi paradigme în programa de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, in: Norel, M.-Tódor, E.-M. (coord.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Editura Abel, Cluj-Napoca;
- **Tódor, E.-M.** (2020): *Predarea-învățarea limbii române ca limba nematernă, o alternativă a lingvisticii aplicate*, Editura Scientia, Cluj-Napoca;
- **Tove Skutnabb-Kangas** (1981): *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, p. 141 <https://books.google.ro/books?id=70UUGw7UM6AC&lpg=PA66&hl=hu&pg=PA136#v=onepage&q&f=false>
- **Țăriță, Z.** (2009): *Abordarea gramaticii din perspectivă funcțională*, in: LINGVISTICA ȘI DIDACTICA, INTERTEXT 1-2;
- *****ABILITAREA CURRICULARĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PENTRU CLASA PREGĂTITOARE**, Program de formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul primar, SUPT DE CURS, 2014;
- *****10 ESL Vocabulary Games That Will Get Your Students Engaged** <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-vocabulary-games/>
- *****Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare** /Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; (2001), trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, 2003, Tipografia Centrală; www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf, accesat la 31.05.2022;

- ****Cele mai distractive jocuri pentru copii care se pot desfășura în casă* <https://www.officedirect.ro/blog/top-cele-mai-distractive-jocuri-pentru-copii-in-casa>
- ****Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume With New Descriptors*, [https:// rm.coe.int](https://rm.coe.int), accesat la 01.06.2022;
- *** *Jocuri pentru dezvoltarea citirii* <https://skillo.hu>
- *** *Noțiuni de fonetică:* <https://foneticalimbiiromane.ro/>
- *** *Jocuri cu nasturi* <https://www.qbebe.ro/coltul cu activitati/2-3 ani/10 jocuri cu nasturi pentru copii>
- *** *Jocuri lexicale* <https://peskiadmin.ru/ro/leksicheskie-igry.html>
- *** *Joc de gramatică,* <https://emalascoala.ro/tag/joc-de-gramatica/>
- *** *Tulburări de limbaj:* <http://tulburaridelimbaj.blogspot.com/2011/12/>
- *** **Programele școlare** pentru disciplinele *Comunicare în limba română* (clasa pregătitoare, clasa I și a II-a), respectiv *Limba și literatura română* (clasa a III-a și a IV-a) pentru școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale;
- ****Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național*, Cadrul de referință al Curriculumului național, anexa la OM nr.5765/15.10.2020
- **Sursa imaginilor:** <http://edu-clips.com>,  www.creazilla.com  **creazilla**

Titlul proiectului: *„Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România”*

Beneficiarul proiectului: Ministerul Educației

Elaboratori: CUCULEANU Andrea Melinda; MADARASZ Annamaria;
SÁROSI Melinda-Katalin; TANKÓ Veronica-Zita; VÁRDAI
Andrea

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.