



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

**GHID METODOLOGIC PRIVIND STUDIUL LIMBII
ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ ÎN ȘCOLILE ȘI
SECȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE
MINORITĂȚILOR NAȚIONALE
CLASA A V-A**

Autori:

Bán Tereza-Maria
Kelemen Ella-Emilia

Validatori:

Galeș Iuliana
Alt Adina



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



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

CUPRINS

Introducere	3
1. Aplicarea curriculumului la nivelul unităților de învățământ cu secții în limba minorităților	5
1.1 Contextul educațional și viziunea curriculară actuală	5
1.2 Programa pentru clasa a V-a.....	6
1.2.1 Trecerea de la programa de nivel primar la programa clasei a V-a	9
1.3 Formarea și dezvoltarea competențelor	19
1.3.1 Didactica comunicării orale	21
1.3.2 Didactica comunicării scrise	32
1.3.3 Competența interculturală	35
2. Proiectarea didactică	39
2.1 Proiectarea activităților centrate pe competențe	39
2.1.1 Planificarea calendaristică	40
2.1.2 Proiectarea unităților de învățare	41
2.1.3 Scenarii didactice	43
2.1.4 Fișe de lucru	45
2.2 Activități de învățare în contexte diferite	47
3. Sugestii metodologice de proiectare și adaptare a strategiilor didactice la categorii diverse de elevi	56
3.1 Exemple de bună practică.....	60
4. Evaluarea.....	65
4.1 Tipuri de evaluare	71
4.2 Evaluare pe competențe.....	76
4.3 Evaluare alternativă	86
5. Bilingvismul.....	92
Bibliografie.....	97
Anexe	





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Ghidul a fost elaborat pe baza următoarelor documente curriculare:

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, Clasele a V-a a VIII-a, Anexa nr. 2 la OMEN nr. 3393/28.02.2017, București 2017

Introducere

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

Deși *Programa* nu mai constituie o noutate totală în momentul actual, o uniformizare în abordarea acesteia și un anumit consens în aplicarea ei sunt binevenite, cu atât mai mult, cu cât avem nevoie, de fapt, de o schimbare de mentalitate din partea profesorilor. Profesorul de limba și literatura română cu experiență se află în fața unei abordări total diferite față de ceea ce a însemnat predarea limbii și literaturii române conform programei anterioare, el trebuie să-și adapteze demersul didactic la cerințele și aspectele noii programe, pe când profesorul aflat la început de carieră și fără experiența necesară are nevoie de îndrumare, de exemple de bună practică care să-i faciliteze organizarea activităților de predare a limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale.

În același timp, clasa a V-a constituie o trecere de la ciclul primar la cel gimnazial, drept pentru care profesorul trebuie să se asigure ca această tranziție să se realizeze fără prea mari dificultăți pentru elevi, fiind atent totodată la continuitate și coerență.

Prezentul ghid metodologic își propune să vină în ajutorul profesorilor de limba română, aducând pe de o parte nuanțări în lectura programei, pe de altă parte sprijinind aplicarea acesteia. Pornind de la specificul contextului educațional actual, ținând cont de particularitățile





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

de vârstă, psihologice și cele derivate din statutul celui care își însușește limba a doua, în același timp fiind vorba de limba oficială a statului, ghidul oferă modalități, strategii de abordare a învățării limbii române la școală.

Ghidul vizează aspecte legate de structura programei, oferă puncte de reper pentru proiectarea unor activități centrate pe competențe, recomandă modalități de organizare a activităților la clasă, identifică contexte formale, informale și nonformale pentru realizarea achizițiilor lingvistice, iar sugestiile metodologice de proiectare, aplicare și evaluare a conținuturilor sunt menite să ușureze munca profesorilor la clasă și să ofere un imbold pentru stimularea creativității în realizarea activităților de învățare.





UNIUNEA EUROPEANĂ



1. Aplicarea curriculumului la nivelul unităților de învățământ cu secții în limba minorităților

1.1 Contextul educațional și viziunea curriculară actuală

Este deja un clișeu faptul că mileniul III a adus cu sine o explozie de informații, o viață aflată în schimbare extrem de rapidă, ceea ce înseamnă o provocare pentru omul de astăzi în a se adapta cât mai rapid, de a fi creativ, de a putea da un răspuns la noile situații în care ajunge, care să și funcționeze. Astfel, și educația trebuie să încerce să țină pasul, oferind elevilor șansa unor reacții pe măsura provocărilor venite din partea contextului, prin dezvoltarea unor competențe care să le asigure oportunitatea de a se integra în această lume accelerată.

Programa centrată pe competențe, modelul comunicativ-funcțional urmărit, sunt menite să contribuie la realizarea acestor așteptări.

Astfel, în ultima vreme s-a produs o deplasare a accentului de la cantitate la calitate, de la teorie la practică, de la competiție la cooperare, de la predare la învățare și la centrarea pe elev. Acest fapt se reflectă și în conceperea documentelor de proiectare, unde s-a trecut de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe, în vederea creșterii calității în învățământ și înlesnirii procesului de integrare a individului într-o societate bazată pe cunoaștere.

Sistemul de învățământ este structurat în cicluri curriculare care se constituie în corelație cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Disciplina *Limba și literatura română* face parte din aria curriculară *Limbă și comunicare* și se poziționează logic în continuarea profilului de formare al absolventului de școală primară, deschizând o perspectivă către profilul de formare al absolventului de gimnaziu. Competențele-cheie de la nivelul unei discipline de studiu sunt interconectate, fiecare disciplină aducând o contribuție la structurarea profilului de formare centrat pe competențele-cheie. Acestea însă nu se dezvoltă izolat în cadrul unei anumite discipline, ci fiecare disciplină își aduce propria contribuție.

Disciplinei *Limba și literatura română* îi este alocat un număr de patru ore pe săptămână conform *Planului-cadru de învățământ*, aprobat prin OMENCS nr.3590/05.04.2016, atât pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, cât și pentru școlile în care limba română este și limba maternă a elevilor.





1.2 Programa pentru clasa a V-a

Programa școlară se bazează pe documente precum *Nota de fundamentare a planurilor-cadru pentru învățământul gimnazial* (2016), *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2006/962/EC), prin urmare vizează competențe-cheie care să faciliteze adaptarea individului la lumea aflată în permanentă schimbare rapidă: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competență digitală, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă, sensibilizare și exprimare culturală.

Programa de *Limba și literatura română pentru secțiile și școlile cu predare în limba maghiară* propune o perspectivă inter-și transdisciplinară în abordarea învățării, iar disciplina în cauză cuprinde trei componente integrate: componenta lingvistică, componenta interrelațională, componenta estetică și culturală. Programa urmează un model comunicativ-funcțional, astfel se realizează studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar, respectiv nonliterar, punând accent pe dobândirea unor competențe precum a ști, a pune în aplicare, a avea atitudini și reacții adecvate.

Învățarea pe parcursul întregii vieți devine un deziderat și în cazul acestei discipline, care este un instrument de transmitere a culturii, contribuie la redefinirea relației dintre persoană și universul său exterior.

Un câștig extraordinar pentru elevii aparținând comunității maghiare din România este recunoașterea faptului că limba română constituie limba a doua pentru ei, necesară integrării lor sociale, iar actuala programă permite tratarea ei ca atare în cadrul școlii.

Structura programei școlare pentru disciplina *Limba și literatura română pentru secțiile și școlile cu predare în limba maghiară* cuprinde Nota de prezentare, Competențe generale, Competențe specifice și exemple de activități de învățare, Conținuturi și Sugestii metodologice.

Competențele generale se realizează prin cele specifice, iar profesorului îi revine sarcina de a corela competențele specifice cu conținuturile și de a găsi activitățile cele mai potrivite prin care aceste conținuturi pot fi aplicate.

Se stabilesc prin programă cinci competențe generale, după cum urmează: 1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare; 2. Producerea textului oral în diverse situații de





UNIUNEA EUROPEANĂ



comunicare; 3. Receptarea textului scris de diverse tipuri; 4. Redactarea textului scris de diverse tipuri; 5. Manifestarea sensibilității multi-și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse. Aceste competențe generale sunt categorii de operare definitorii pentru disciplină și vizează întregul ciclu gimnazial.

Competențele specifice derivă din cele generale, sunt măsurabile și vizează achizițiile elevului la sfârșitul unui an de studiu. Activitățile de învățare trebuie să formeze, respectiv să dezvolte competențele specifice, valorificând experiențele anterioare ale elevilor, contextele de învățare, ținând cont de specificul vârstei.

Conținuturile constituie o bază de operare pentru a forma/a dezvolta competențele, trebuie să fie relevante și accesibile elevilor, reprezentând totuși o provocare.

Sugestiile metodologice fac referire la o diversitate de contexte de învățare, pun accent pe învățarea centrată pe elev, oferă propuneri pentru evaluarea formativă.

Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* pentru clasa a V-a stabilește competențele specifice derivate din cele generale pe care le corelează cu activități de învățare care sunt propuneri, exemple, și oferă profesorului o relativ mare libertate în aplicarea concretă a acestora.

Programa organizează conținuturile tematic, stabilind trei teme obligatorii: *Identitatea personală, Jocuri și jucării, Valorile mele* și o temă la alegere dintre următoarele: *Lectură și jocuri de cuvinte, Limbă și identitate, Prieteni din lumea animalelor*, toate subsumate unei teme integratoare: **EU ȘI UNIVERSUL MEU FAMILIAR**. Această organizare contribuie la îmbogățirea vocabularului în spirală.

Programa abordează textul din punctul de vedere al formatului, respectiv al tipului textual, renunțând la categorisirea după gen și specie. Astfel, după format, în clasa a V-a, sunt vizate texte continue, discontinue și multimodale, iar ca tip textual se au în vedere textul narativ, descriptiv, iar explicativul la nivel aplicativ. Dacă textul continuu constituie un teren cunoscut pentru profesori, doar denumirea este nouă, fiind vorba de texte organizate în paragrafe, textul discontinuu și cel multimodal sunt o noutate adusă de programa actuală. Familiarizarea elevilor cu aceste texte, cu organizarea lor, cu strategii de lectură adecvate fiecărui format întărește relația cu situațiile cotidiene ale vieții moderne. Textul discontinuu presupune înțelegerea unor organizări textuale, precum coloana sau diferite grafice. Textul multimodal combină cel puțin două coduri semiotice, astfel că atenția elevilor trebuie orientată și asupra sensurilor care se nasc din interacțiunea codurilor.



Pentru identificarea tipului textual și înțelegerea diferențelor dintre tipurile textuale, credem că aplicarea unei serii de întrebări rămâne cea mai eficientă metodă. Tabelul este o regândire a propunerii lui J.-M. Adam reprodusă de Pamfil (Pamfil, 2003), adaptată clasei a V-a.

Tabel 1. Tipuri de texte

Tipul de text	Întrebări conform specificului textului	Mărci lingvistice	Exemple
Narativ	Cine? Ce face? Unde? Când? Cum? De ce?	multe verbe, repere temporale și spațiale	basn, nuvelă, povestire
Descriptiv	Ce este descris? Când? În ce împrejurări? De cine? Cum? De ce?	multe substantive și adjective, repere temporale și spațiale	pliante, ghiduri turistice, fragmente din opere literare
Explicativ	Ce este explicat? De cine? Cui se explică? Cum? De ce?	detalii, verbe la prezent	texte științifice, secvențe din manuale

Textul constituie punct de plecare pentru discuții, pentru dezvoltarea subcomponentelor diferitelor competențe, realizându-se conexiuni între diferite niveluri și domenii tematice.

Pentru profesorul de limba română din școli sau secții cu predare în limba minorităților, un veritabil ajutor îl constituie *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Consiliul European a realizat *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)*¹ care descrie obiectivele de comunicare la diferitele niveluri de competență. Acest instrument a fost creat pentru a depăși diferențele dintre diferitele sisteme educaționale și pentru echivalarea rezultatelor în privința nivelului de stăpânire a unei limbi străine. Astfel, tinde spre coerență, transparență, realizarea unei baze comune și recunoaștere și devine standardul european de identificare a nivelului cunoștințelor de limbă străină. CECRL a stabilit existența a trei tipuri de utilizatori: utilizator elementar, cuprinzând nivelele A1 și A2; utilizator independent cu nivelele B1 și B2 și utilizator experimentat – nivelele C1 și C2. Documentul descrie ce ar trebui să știe un utilizator al limbii la diferite niveluri pe următoarele competențe: competența de receptare a mesajului oral (ascultare), competența de receptare a mesajului scris (lectura), competența de producere a mesajului oral (vorbire), competența de producere a mesajului scris

¹ Pentru detalii vezi http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp



UNIUNEA EUROPEANĂ



(scriere) și competența lingvistică (gramatică și vocabular). Acest document trebuie avut în vedere, mai ales că elevul de clasa a V-a ar trebui să ajungă la nivelul B1. CECRL constituie un reper și în cazul în care dorim să realizăm un text adaptat. Profesorul de limba și literatura română are la dispoziție un număr destul de limitat de texte adaptate pe niveluri de cunoștințe de limbă, astfel că, de multe ori, profesorul va trebui să adapteze singur textele pe care urmează să le folosească. Documentul oferă o orientare atât în privința vocabularului, a actelor de limbaj, cât și a elementelor de gramatică care țin de nivelul vizat.

Programa, de asemenea, abordează actele de vorbire, care sunt de fapt, modalități de exprimare a unor intenții comunicative. Programa pentru clasa a V-a vizează următoarele acte de vorbire: a cere/a răspunde la cererea de informații (afirmativ/negativ), a cere explicații, a oferi/a accepta scuze, a cere aprobarea/a aproba/a dezaproba, a exprima interesul.

1.2.1 Trecerea de la programa de nivel primar la programa clasei a V-a

Clasa a V-a constituie un prag dificil, elevul de școală primară devine elev la gimnaziu, ceea ce îl pune în fața unor schimbări majore și multiple. De aceea, profesorul trebuie să fie foarte atent și să-i faciliteze această trecere în cadrul disciplinei sale. Deși vorbim în general despre predarea limbii române la școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, pentru care există programă separată, trebuie să admitem, că nivelul de cunoștințe la limba română diferă în funcție de mai mulți factori, printre care unul important este zona în care trăiesc acești elevi: mixtă sau izolată lingvistic.

Pentru a putea realiza trecerea cât mai confortabil, considerăm că profesorul se poate baza pe trei lucruri: colaborarea cu învățătorul, cunoașterea programei de nivel primar, testul inițial, și desigur, specificități, dacă există. Deși nu întotdeauna este posibil să se ia legătura cu învățătorul clasei pe care o preluăm, dar dacă se poate, este indicat ca profesorul să discute cu învățătorul. În acest fel poate afla atât metodele de lucru aplicate, cât și multe informații prețioase privind viziunea învățătorului, greutățile întâlnite, strategiile folosite pentru depășirea acestora, atitudinea elevilor și a părinților, caracteristicile individuale ale elevilor. O colaborare strânsă între învățător și profesori este binevenită, cu mențiunea că trebuie practică o analiză obiectivă a informațiilor obținute pe această cale, pentru a putea avea o atitudine imparțială și



a evita etichetările. În același timp, practica arată că această conlucrare nu se realizează uneori, din diverse motive.

Testul inițial este menit să ofere informații despre nivelul de dezvoltare a fiecărei competențe în parte, în funcție de care se va face proiectarea și se va stabili strategia de remediere/recuperare.

Cunoașterea programei, lectura în paralel a celor două programe, cea de nivel primar și cea de clasa a V-a ne arată nu doar ceea ce ar trebui să știe elevul, dar și punctele de convergență și posibilitățile de recuperare și umplere a lacunelor existente. Reproducem sub forma unui tabel cele două programe pentru a ușura lectura în paralel a acestora.

Tabel 2. Competențe specifice – Clasa a IV-a/Clasa a V-a

Competențe specifice	
Nivel primar	Clasa a V-a
1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare	1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare
1.1. Identificarea semnificației globale a unui mesaj oral, emis cu viteză normală, în contexte previzibile - alegerea imaginilor care sugerează semnificația mesajului dintr-un set de imagini date - activități de confirmare a răspunsului corect prin bifare/completare de tabel - formularea de răspunsuri la întrebări, folosind modalități variate de exprimare - exerciții de culegere de informații prin formularea de întrebări pe baza mesajului audiat - reprezentarea prin pantomimă a mesajelor interlocutorilor dintr-un text dialogat - descifrarea semnificației unui anunț radio/ scurtă narațiune/scurtă poezie - vizionarea de emisiuni pentru copii (online sau TV) pe teme de interes pentru clasa de elevi - vizionarea de scurtmetraje animate sau filme scurte pentru copii etc.	1.1. Identificarea unor informații esențiale și de detaliu, a emoțiilor, din diverse texte orale, pe teme familiare, monologate sau dialogate - identificarea intenției de comunicare din diferite tipuri de texte (monologate, dialogate) - identificarea informațiilor esențiale în urma ascultării unor texte orale diverse (audiobook sau video cu basme, schițe; reclame transmise la radio și televiziune) - sesizarea dificultăților de desprindere a informației din texte orale transmise pe diferite canale, în contexte diverse, utilizând coduri diferite - exerciții de predicție a temei textului, pe baza termenilor dați în avans - exerciții de reascultare pentru a completa/transpune în tabele/organizatori grafici informații din textele audiate.
1.2. Sesizarea structurilor gramaticale incorecte din mesajele audiate în vederea corectării acestora - exerciții de discriminare a structurilor gramaticale corecte de cele incorecte prin semnalizare sau prin	1.2. Deducerea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la tema textului audiat, la context și/sau la clarificările oferite de interlocutor - identificarea cuvintelor noi în texte audiate, cu scopul clarificării



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

<p>bifare - exerciții de semnalare a structurilor gramaticale incorecte apărute în exprimarea proprie sau a colegilor - exerciții de sesizare a dezacordurilor etc.</p>	<p>sensului acestora, apelând la contextul lingvistic, la dicționar sau la profesor - stabilirea sensului unor cuvinte prin raportare la tema textului - executarea unor instrucțiuni audiate (realizarea unei figurine origami prin operații simple, învățarea regulilor unui joc nou, construirea unui obiect din materiale din natură/ reciclate pe baza unor pași simpli, urmărirea unui videoclip: „Cum fac...?”, montarea unui joc după reguli de punere în funcțiune/ utilizare etc.), în scopul stabilirii sensului unor cuvinte nou însușite.</p>
<p>1.3. Decodarea sensului cuvintelor necunoscute din diferite mesaje orale - exerciții lexicale de înțelegere a sensului cuvintelor câmpului semantic vizat - intuirea sensului unui cuvânt dintr-o secvență audio/video (emisiuni pentru copii, desene animate, documentare National Geographic) - exerciții de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context - explicarea sensului cuvântului etc.</p>	<p>1.3. Sesizarea corectitudinii/incorectitudinii gramaticale și fonetice a unui enunț - identificarea structurii fonemate a cuvintelor noi - sesizarea corectitudinii unui enunț prin completarea de grile și/sau tabele sau prin alegerea variantei corecte dintr-o multitudine de variante - exerciții de observare a greșelilor de pronunție, de acord, de flexiune, în diverse situații de comunicare.</p>
<p>1.4. Manifestarea interesului pentru receptarea mesajelor orale emise în diferite situații de comunicare - exerciții de practicare a ascultării active, a înțelegerii față de mesajele emise de diferiți interlocutori - ascultarea/vizionarea unor cântece, secvențe din filme/știri/buletin meteo/reclame/documentare în limba română - activități în perechi/jocuri de grup cu teme date - jocuri pentru sesizarea semnificației unor mesaje bruiate, trunchiate, articulate defectuos - activități de grup în care soluționarea temei necesită angajarea verbală a tuturor membrilor - practicarea unor jocuri clasice în perechi sau în grupe - Șah, Nu te supăra, frate etc.</p>	<p>1.4. Sesizarea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor, pe teme familiare - ascultarea perceptivă a unor texte în limba română, cu accent pe sesizarea pronunției corecte și a intonației - sesizarea modului de pronunțare a unor sunete, a diftongului, a triftongului - recunoașterea alternanțelor fonetice, accentului mobil vs accentul fix.</p>
	<p>1.5. Manifestarea ascultării active față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată – conversație uzuală sau discuție pe o temă familiară - ascultarea textelor orale, dovedind</p>





UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale
2014-2020

	atenția sau concentrarea printr-o reacție - concursuri pe echipe pentru rezolvarea de sarcini, pornind de la textele audiate - exerciții de răspuns nonverbal la comenzi simple - exerciții pentru dezvoltarea atenției distributive și a capacității de a urmări partenerii de comunicare.
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare	2. Producerea textului oral în diverse situații de comunicare
2.1. Alcătuirea unor mesaje orale corecte în schimbul de informații, pe teme cunoscute - exerciții de reglare a intonației, a vitezei proprii de a vorbi - 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 - interacțiune între elevi prin întrebări și răspunsuri (exprimarea acordului/ dezacordului, formularea scurtă a unei păreri) - activități de grup: relatări ale unor întâmplări simple, din experiența proprie - interacțiune cu colegii prin jocuri de rol, activități în perechi, activități în grup - exerciții de monolog cu sprijin - dialoguri în perechi/grup etc.	2.1. Folosirea cuvintelor nou însușite în enunțuri adecvate sensului dedus din contextul inițial - construirea unor enunțuri pe baza unui set de întrebări și a cuvintelor nou însușite - compararea sensului unui enunț, folosind un sinonim vs. alt sinonim dintr-o serie sinonimică - exerciții de utilizare a sinonimelor contextuale - exerciții de substituție simplă a cuvintelor într-un context dat.
2.2. Descrierea unui personaj dintr-o carte/dintr-un desen animat/film pentru copii pe baza unui set de întrebări/plan simplu - identificarea câtorva trăsături ale personajului - participarea într-un joc de rol pentru a intra în pielea personajului - realizarea unui portret al personajului, folosind mai multe coduri (desen/colaj, ritm/melodie, pantomimă etc.); verbalizarea și comentarea acestei descrieri de către cel care a realizat-o sau de un coleg - exerciții de descriere simplă a unui personaj cunoscut pe baza unor întrebări de sprijin - colaborarea pentru descoperirea punctelor dintr-un plan simplu în vederea descrierii unui personaj etc.	2.2. Formularea ideilor principale și secundare din diverse tipuri de text, pe teme familiare - formularea ideilor principale pe baza lecturii după imagini - expunerea orală – individual sau în grup – a unui plan simplu/dezvoltat Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară – clasele a V-a – a VIII-a 6 - exerciții de formulare a ideilor principale, pe baza unui text.
2.3. Prezentarea unor activități zilnice sau a unor întâmplări citite - prezentarea derulării, în ordine	2.3. Prezentarea unor informații, idei și emoții, pe baza unei structuri – de tip narativ, descriptiv, explicativ –



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



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

<p>cronologică, a unor activități zilnice - discutarea unor criterii pentru aprecierea prezentării orale - concurs de prezentări orale pe o temă anunțată (de exemplu, serbarea de Crăciun, vizită la muzeu, vizită la mall, vizionarea filmului 3D) cu juriu format din elevii clasei - observarea unor regularități ale limbii (intuirea persoanei, a timpului) - autocorectarea, cu sprijin, a unor abateri în exprimarea orală etc.</p>	<p>oferite ca model - simularea unor situații de comunicare cu parteneri diverși (părinți, profesori, colegi, vecini etc.), în vederea realizării autoportretului - utilizarea elementelor de comunicare nonverbală și paraverbală în prezentarea unui eveniment - relatarea unor fapte și întâmplări cu caracter personal - completarea unui text oral (nativ, descriptiv, explicativ) lacunar sau continuarea unei relatări orale și realizarea unor predicții - formularea unor aprecieri personale referitoare la textele citite/ascultate.</p>
<p>2.4. Manifestarea interesului pentru schimbul de idei pe teme cunoscute - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând dezvoltarea comportamentului de vorbitor - jocuri care se bazează pe întrebări reciproce - simularea unor situații de comunicare reale - dramatizarea unor schițe sau a unor scene din povești cunoscute - dezvoltarea de proiecte interdisciplinare la clasă, în școală sau în comunitate în cadrul unui grup mic - exprimarea propriilor opinii în legătură cu un fapt cunoscut, o întâmplare trăită - organizarea unui eveniment (o serbare, o expoziție cu afișe realizate în urma lecturilor) etc.</p>	<p>2.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în enunțuri/texte proprii, pe teme familiare - transformarea unui enunț afirmativ în enunț negativ, a unui enunț interogativ într-unul exclamativ și invers - construirea unor fraze prin utilizarea corectă a coordonării (copulative și prin juxtapunere) și a subordonării - folosirea corectă, într-un context dat, a categoriilor gramaticale specifice părților de vorbire - folosirea corectă, într-un context dat, a părților de propoziție - descrierea unui personaj dintr-o carte/ dintr-un film/ a unui personaj imaginar, urmărind un set de repere, asociind clasele morfologice adecvate - exerciții de asociere a tiparului narativ cu clasele morfologice adecvate.</p>
	<p>2.5. Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică - utilizarea jocurilor de rol pentru exersarea dialogului simplu pe teme familiare pentru elevi - selectarea elementelor nonverbale și paraverbale optime pentru dialogul purtat - folosirea adecvată a mărcilor de inițiere și de încheiere a unui dialog, cu accent pe utilizarea formulelor specifice - exerciții de transformare a unui enunț în funcție de situația de comunicare și de partener.</p>





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

	<p>2.6. Manifestarea preocupării față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată - formularea ideilor care pot structura un plan simplu/ informația esențială prin colaborare - conversație uzuală sau discuție pe o temă familiară - solicitarea repetării unor informații (de exemplu, „Ce-ai spus?"/„Mai spune o dată!") - exerciții pentru încurajarea elevului și pentru depășirea fricii de eșec - exerciții de cooperare conversațională (gestionarea alternanței luărilor de cuvânt).</p>
<p>3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare</p>	<p>3. Receptarea textului scris de diverse tipuri</p>
<p>3.1. Decodarea semnificației globale și a informațiilor de detaliu din texte informative sau literare - 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 - formularea de întrebări pe baza textului citit - punerea în funcțiune a unei jucării/unui aparat simplu pe baza instrucțiunilor de folosire - exerciții de identificare a personajelor, a locului, a timpului acțiunii etc.</p>	<p>3.1. Identificarea, pe baza unor întrebări de sprijin, a informațiilor esențiale și de detaliu din texte continue/discontinue/multimodale - extragerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text continuu/discontinuu/ multimodal - delimitarea ideilor principale de cele secundare dintr-un text dat - identificarea modurilor de expunere - exerciții ghidate de lectură a imaginii.</p>
<p>3.2. Identificarea ideilor principale dintr-un text citit - exerciții de citire explicativă și selectivă pentru desprinderea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit - selectarea din text a caracteristicilor fizice și morale ale personajelor - exerciții de delimitare a unui text în fragmente logice - exerciții de formulare a ideilor principale într-o succesiune logică - exerciții de dezvoltare a ideilor principale într-un șir de enunțuri - exerciții de discutare a textelor narative citite, în funcție de următorii parametri: „Cine?” (personajele), „Ce face?” (acțiunea), „Când?”, „Unde?” (plasarea acțiunii în timp și spațiu), „Cum?” (modul de desfășurare a acțiunii) - exerciții de interpretare a ideilor și informațiilor din textul citit -</p>	<p>3.2. Deducerea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la tema textului citit, la context și/sau folosind dicționarul - identificarea sensului unui cuvânt nou prin raportare la tema textului - identificarea unor cuvinte noi într-un text, folosind diferite tipuri de dicționare - exerciții de tip rebus (imagini și/sau cuvinte).</p>



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



UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale
2014-2020

exerciții de identificare a temei din poeziile studiate etc.	
3.3. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare - activități în perechi pe baza unor întrebări reciproce - lectura unui text, utilizând metoda SINELG - realizarea, în perechi sau în grup, a unei diagrame Venn, pornind de la aspectele comune și de la diferențele referitoare la anumite elemente din text - folosirea organizatorilor grafici creați de copii sau oferți de profesor - formularea unor concluzii directe pe baza textului citit etc.	3.3. Recunoașterea temei în relație cu ideile principale și cu tiparele de structurare a ideilor – narativ, descriptiv, explicativ – din texte diverse, pe teme familiare - identificarea temei dintr-un text continuu/discontinuu/multimodal, pe baza unor criterii date - delimitarea textului în fragmente logice, după criterii indicate de profesor (numărul de alineate, corelate cu modul de expunere dominant, schimbarea locului/ a timpului/a modului acțiunii etc.) - identificarea structurii textelor narrative pe baza unor întrebări de sprijin - lectură selectivă pentru desprinderea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit pe baza unui organizator grafic
3.4. Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii - exerciții de sesizare a asemănarilor și deosebiriilor dintre lumea reală și cea imaginară prezentată în textele citite - realizarea de postere/ organizatori grafici pentru a indica relația dintre text (literar sau de informare) și experiențele proprii etc.	3.4. Recunoașterea tipurilor de comunicare artistică/nonartistică în texte diverse, pe teme familiare - sesizarea elementelor specifice diferitelor tipuri de texte - exprimarea primelor reacții față de textele receptate folosind modalități diverse: desen, mimă, schemă, ritm/melodie etc. - exerciții de identificare a figurilor de stil (personificare, enumerație, repetiție).
3.5. Extragerea dintr-un text ilustrat a unor elemente semnificative pentru a formula o opinie referitoare la mesajul citit - realizarea de liste cu aspecte semnificative descoperite în texte și clasificarea acestora (cum este un personaj, ce face un personaj, cu cine vorbește un personaj - identificarea caracteristicilor unui obiect/ animal dintr-un scurt text de informare - descoperirea unor „dovezi” în text, referitoare la trăsăturile unui personaj - identificarea unor elemente relevante pentru a formula o opinie etc.	3.5. Sesizarea corectitudinii grafice, lexico-semantice, morfo-sintactice și de punctuație în texte diverse, pe teme familiare - sesizarea folosirii corecte a categoriilor morfologice studiate în texte diverse - stabilirea relațiilor de sinonimie, antonimie într-un text dat - gruparea cuvintelor din textele studiate în anumite câmpuri lexico-semantice, în vederea identificării ariilor semantice importante ale textelor receptate - exerciții de identificare a greșelilor dintr-un text - exerciții de selectare a formei corecte a unui cuvânt.
3.6. Manifestarea interesului pentru lectură - exerciții de reglare a intensității și volumului vocii, precum și a	3.6. Recunoașterea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea



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



UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale
2014-2020

<p>ritmului vorbirii corespunzător încărcăturii afective a mesajului - exerciții de exprimare a propriilor gânduri, sentimente în legătură cu faptele și acțiunile personajelor prezentate în texte literare - elaborarea unor miniproiecte pe baza textelor citite - concursuri legate de conținutul textelor/cărților citite.</p>	<p>textelor continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare - recunoașterea/înțelegerea, în contexte variate, a unor categorii morfologice ale limbii române dificile pentru elevii aparținând minorității maghiare - lectură exploratorie pentru identificarea unor elemente specifice limbii române în texte continue/discontinue/multimodale - exerciții de completare de spații libere/texte lacunare după criteriile date - exerciții cu alegere multiplă pentru elemente de fonetică - recompunerea unor texte-puzzle.</p>
	<p>3.7. Manifestarea interesului pentru lectura unor texte continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare - lectură tip ștafetă pentru reglarea ritmului citirii - identificarea, în timpul lecturii, a aspectelor pozitive și negative ale comportamentelor și atitudinilor proprii și ale celorlalți - realizarea unor liste de lectură conform propriilor interese și preocupări.</p>
<p>4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare</p>	<p>4. Redactarea textului scris de diverse tipuri</p>
<p>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</p> <p>- 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 - 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.</p>	<p>4.1. Formularea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme familiare, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică - formularea de întrebări pe marginea textelor receptate - redactarea unor note de lectură (jurnal de lectură) - realizarea unor texte multimodale pornind de la textele receptate - realizarea unui portret al personajului folosind mai multe coduri (desen/colaj) - exprimarea acordului/ dezacordului față de acțiunile, atitudinile unor personaje.</p>
<p>4.2. Redactarea unei scurte descrieri de tip portret pe baza unor întrebări de sprijin - prezentarea sumară (4-</p>	<p>4.2. Elaborarea unui text, pe baza unei structuri oferite ca model – de tip narativ, descriptiv, explicativ –,</p>



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



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

<p>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.</p>	<p>pentru a comunica idei și informații pe teme familiare și/sau pentru a prezenta experiențe trăite/imaginate - redactarea diferitelor tipuri de texte (nota, bilețelul, sms-ul) - transformarea unor texte după criterii date - redactarea unor texte narative, descriptive și explicative după criterii date - alcătuirea unor micronarațiuni, pornind de la informații desprinse prin lectura imaginii.</p>
<p>4.3. Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și de punctuație în textele redactate - autoevaluarea sau interevaluarea textelor redactate - discutarea greșelilor de ortografie și de punctuație - revizuirea textelor redactate.</p>	<p>4.3. Redactarea unui text multimodal, cu integrarea unor imagini, desene, în format letric/electronic, pe o temă familiară - crearea unor benzi desenate - completarea unui tipar în format electronic cu elemente verbale și nonverbale - exprimarea unor reacții față de texte, folosind coduri diverse (desen, schemă) - exerciții de tipul „dacă aș fi (personajul) ... m-aș simți/aș fi ...”, utilizând coduri diverse - realizarea unui jurnal de lectură care să conțină elemente-cheie de prezentare a unei cărți citite și ilustrații/simboluri reprezentative.</p>
<p>4.4. Manifestarea interesului pentru redactarea de texte informative și funcționale - alcătuire de texte scurte în diferite situații de comunicare - exerciții de evaluare/autoevaluare a redactării îngrijite și corecte a diverselor tipuri de texte - realizarea unei cărți uriașe pentru colegii de la clasa pregătitoare pe otemă propusă de cei mici/ de profesori sau de clasă - realizarea de afișe pentru promovarea unor evenimente din școală; concurs de afișe etc.</p>	<p>4.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme familiare, prin raportare la fenomenele de transfer și de interferență - construirea unor enunțuri cu subiect subînțeles sau inclus, prin valorificarea transferului din limba maternă în limba română - scrierea corectă a denumirilor sărbătorilor, prin raportare la fenomenul de interferență - utilizarea corectă, în propoziție și în frază, a semnelor de punctuație (punctul, virgula, punctul și virgula, linia de dialog, linia de pauză) și a semnelor ortografice (cratima, punctul) - aplicarea topicii normale în propoziție și în frază.</p>
	<p>4.5. Manifestarea preocupării pentru a scrie lizibil, îngrijit, corect și clar - utilizarea semnelor de punctuație și de ortografie, în funcție de intenția de comunicare și de mesajul transmis - identificarea aspectelor pozitive și negative în comportamentul manifestat în procesul redactării - redactarea unor e-</p>





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

	mailuri ca formă de comunicare între elevi sau cu profesorul pe o diversitate de subiecte prin e-mail (întrebări legate de teme, de modul de rezolvare a unei compuneri originale etc.)
-	5. Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse
	<p>5.1. Manifestarea interesului față de limba română, ca limbă națională - utilizarea jocului de rol „Eu pot vorbi în limba română/maghiară” - participarea la cluburi de lectură/cercuri literare în limba română - invitarea unor persoane de diferite naționalități cu scopul de a iniția conversații pe diferite teme familiare</p> <p>5.2. Identificarea valorilor promovate în literatura română, maternă și universală - audierea, vizionarea de materiale în care sunt prezentate valorile comune promovate în literatura română, maternă și universală - frecventarea/vizionarea unor spectacole în diverse limbi - realizarea unei analize a valorilor promovate în literatura română, maternă, universală și raportate la propriile valori - compararea unor texte (cu teme și motive itinerante) din literatura română, maternă și universală - realizarea unui jurnal de lectură, valorificând textele din literatura română, maternă și universală</p> <p>5.3. Exprimarea respectului față de diversitatea lingvistică și culturală, față de valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse - participarea la evenimente culturale (spectacole, vernisaje, prezentări de carte), organizate de comunitatea română și de comunitatea maghiară - participarea la excursii organizate în diferitele zone ale țării, având ca principal obiectiv identificarea valorilor altor culturi - realizarea unor ghiduri turistice bi(multi)lingve</p>

Tot în vederea înlesnirii acestei treceri la nivelul gimnazial este indicat să se ofere o perioadă de acomodare, în care profesorul se asigură că elevii înțeleg instrucțiunile și comenzile



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



UNIUNEA EUROPEANĂ



cel mai des utilizate, se descurcă în situații cotidiene ce țin de realitatea de la școală: au întârziat, se pot prezenta, nu se simt bine etc., iar dacă sunt sesizate lacune, li se oferă posibilitatea de exersare sub forma unor jocuri de rol de exemplu. În grădiniță și în clasele primare se stabilește la începutul zilei data, vremea, anotimpul. De obicei, acest tip de activitate se realizează în limba maternă, iar dacă s-a făcut și în limba română, se pot relua structurile la un alt nivel, îmbogățindu-le vocabularul. În primele săptămâni se poate prelua această practică la începutul fiecărei ore de română, folosindu-ne de un material ilustrativ. Astfel, se învață și ceasul și structurile cele mai importante legate de ideea de timp.

1.3 Formarea și dezvoltarea competențelor

Competența de comunicare este un concept cheie în contextul acestei discuții. A avea formată competența de comunicare înseamnă că vorbitorul este capabil să transmită conținutul dorit, să înțeleagă răspunsul primit și să reacționeze adecvat la acesta, adică să fie capabil de codarea și decodarea mesajului. Altfel zis, vorbitorul este capabil să preia rolul de ascultător de fiecare dată când cursul conversației îi solicită acest lucru. Dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă nematernă presupune dezvoltarea unor competențe care se subsumează acesteia. Astfel, se vorbește de receptarea textului oral, receptarea textului scris, producerea de text oral, respectiv de cel scris, iar adecvarea la context necesită și o a cincea competență, cea interculturală.

Pe parcursul însușirii unei limbi nematerne, elevul trece prin diferite stadii de folosire a limbii². Astfel, la început se observă omiterea unor elemente, precum, particule, desinențe, prepoziții etc., dar și utilizarea generalizată, de exemplu, în cazul românei, a prepoziției „la”, drept prepoziție omnifuncțională.

Într-un stadiu următor, apar forme de tranziție, obținute prin generalizare, simplificare sau hipercorectitudine. Așa-numitele forme fosilizate, adică forme, structuri eronate, impregnate în mintea utilizatorului de limbă pot crea obstacole în procesul de însușire a unei limbi. Acestea rămân fixate în momentul în care vorbitorul le-a folosit în repetate rânduri în

² Pentru alte detalii privind stadiile de utilizare a limbii a se vedea Kelemen Emilia, *Limba română folosită în scris de către elevi maghiari*, în Todor, E. (ed.), 2020, Spații intermediare, Editura Scientia





UNIUNEA EUROPEANĂ



diverse situații de comunicare, fără să fi primit vreo atenționare în privința adecvării formelor respective, astfel încât s-a ajuns la accentuarea acestor forme. Ele creează probleme profesorului de limbă, deoarece, acestea devenind automatisme, remediarea lor este dificilă. (exemple de fosile: *la acolo, de gen că, în azi etc.*)

În acest stadiu, elevul dispune de cunoștințele gramaticale esențiale și de un vocabular destul de bogat care îi permite să se descurce în variate situații de comunicare. Limba română utilizată de elevii de clasa a V-a de la secțiile și școlile cu predare în limba minorităților tinde către acest stadiu. Este un stadiu în care dificultățile și lacunele din vocabular pot fi neutralizate prin folosirea unor strategii precum explicația, perifraza, exprimarea simplificată etc. Conștientizarea existenței acestor stadii pentru profesori contribuie la adoptarea unei atitudini de a însoți și a sprijini elevul în parcurgerea acestora.

O problemă esențială a dezvoltării competenței de comunicare într-o limbă nematernă o constituie formarea vocabularului. Este arhicunoscută distincția dintre așa-numitul vocabular activ sau productiv și cel pasiv sau receptiv. Chiar dacă unii specialiștii nu sunt de acord cu folosirea acestor termeni, noi îi păstrăm din motive didactice. Dacă la începutul învățării instituționalizate a unei limbi primul cuprinde mai multe cuvinte, odată cu înaintarea în studiul limbii, această situație se schimbă. Din acest moment, importantă este activarea unei părți cât mai mari din vocabularul pasiv. În același timp este necesară fixarea corectă cât mai adâncă a cuvintelor nou însușite. Astfel, ele trebuie integrate în structuri deja cunoscute, iar repetarea cuvântului și integrarea sa în structuri vor rezulta formarea unor stereotipii de limbă. Aceste stereotipii vor funcționa în continuare ca niște puncte de sprijin pentru vorbitor. Tocmai pentru realizarea acestor deziderate, este indicat ca elevii să se întâlnească deodată cu aproximativ 6-8 cuvinte noi, în contexte variate. În acest mod se poate evita și situația în care așteptarea exagerată ar crea anxietate, iar dificultatea redusă ar duce la scăderea motivației.

În exersarea vocabularului, pe lângă metodele bine cunoscute, am propune să se acorde o atenție sporită explicării sensului unui cuvânt în limba română de către copii. Se poate aplica în forma unor exerciții variate și este eficient în privința tururilor competențelor. Jocurile de tip Hedbanz (Ce sunt eu?) sunt distractive, îndrăgite de copii și ușor de adaptat la orice temă. Elevul care poartă un desen/un simbol pe cap, fără să știe ce, trebuie să-și dea seama ce/cine este el, punând întrebări rapide colegilor. Astfel se reia un anumit vocabular, dar se exersează și punerea unor întrebări.



1.3.1 Didactica comunicării orale

Denumirea de didactică a oralului vizează, de fapt, dezvoltarea celor două competențe legate de comunicarea orală în limba română, care în programa de clasa a V-a apar ca 1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare; 2. Producerea textului oral în diverse situații de comunicare.

Modelarea procesului de comunicare a constituit o preocupare permanentă pentru specialiști, de-a lungul timpului creându-se mai multe modele, mai mult sau mai puțin complete, în funcție de punctul de pornire, de abordarea specialistului în cauză. În esență, abordarea din programă poate fi înțeleasă în baza modelului cunoscut ca modelul lui R. Jakobson, cu factorii comunicării: emițător, receptor, cod, canal, mesaj, context. Detalierea competențelor specifice evidențiază faptul că elevul trebuie pus în diferite contexte de comunicare, astfel încât să aibă posibilitatea de a experimenta rolul de emițător, dar și de receptor de mesaje, reușind să recunoască, respectiv să-și exprime diverse intenții de comunicare, să-și adapteze limbajul în funcție de context și locutor, folosind diferite canale (oral, scris, electronic), combinând diferite coduri (texte multimodale), devenind capabil să identifice idei principale sau detalii din feluritele mesaje.

Dezvoltarea competenței de **exprimare orală** presupune pe de o parte interacțiune verbală, care se manifestă sub formă de dialog, pe de altă parte producție orală, manifestată ca monolog. De asemenea, se pune accent pe interpretarea și utilizarea elementelor de comunicare nonverbală și paraverbală.

Considerăm că în clasa a V-a este important ca elevul să fie obișnuit cu formularea de întrebări. După ce elevul este familiarizat cu cele mai importante cuvinte interogative, este indicat să ne folosim de toate oportunitățile pentru a-i provoca pe elevi să pună întrebări. Întrebările ștafetă se pretează la o aplicare în cele mai felurite situații: în discuția despre orice temă de interes, în conversația despre un text citit/audiat, în exersarea unor structuri de limbă etc. Un elev pune o întrebare, indică numele celui care răspunde, iar acesta, după răspuns va pune și el o întrebare și îi va solicita unui alt coleg să răspundă. Indicarea numelui unui coleg poate fi însoțită de aruncarea unei mingi sau a unui alt obiect mai moale, așa cum se obișnuiește în clasele mai mici.



UNIUNEA EUROPEANĂ



În programa școlară apar următoarele forme de producere orală: rezumatul oral, dialogul simplu, monologul narativ și descriptiv, iar pentru a le putea realiza, elevilor li se asigură vocabularul necesar, se are în vedere dicția.

Considerăm că elevul are nevoie de ajutor, de puncte de sprijin pentru a putea produce texte orale (sau scrise). Pentru fiecare tip de text (descriptiv, narativ, dialogat) este de preferat indicarea unor structuri frecvente, specifice tipului de text, conectori specifici, pe care apoi le va aplica în texte formulate de el.

În vederea exersării dialogurilor se pot face pașii următori: începând cu clasa a V-a profesorul oferă modele de minialoguri pentru diverse situații. Pentru început, întrebările și răspunsurile se pot exersa prin exerciții de completare, de potrivire a întrebării cu răspunsul adecvat, după care acestea vor fi exersate în cadrul temelor de casă, dar și la clasă sub forma unor jocuri de rol. După aceea, se pot forma perechi, se indică temele de dialog dinainte, iar la începutul fiecărei ore, câte o pereche va prezenta un dialog în fața clasei pe una dintre temele indicate, dar pe care o primește în momentul respectiv.

Teme posibile: La cumpărături (în magazinul de îmbrăcăminte, în magazinul de încălțăminte, în magazinul mixt, la piață, la alimentară, la librărie), La farmacie, La medic, La bibliotecă, La gară; A convinge (Convinge-ți prietenul să meargă cu tine la film/să cumpere un anumit obiect/să citească o carte etc.), A obține informații (a afla o adresă, a afla un număr de telefon), A indica direcția etc.

Acest șir de exerciții nu numai că îmbogățește vocabularul și reproduce situații reale de comunicare, dar constituie o oportunitate pentru intuirea utilizării pronumelor personale de acuzativ și de dativ, dar și pentru conștientizarea faptului că verbele de persoana a II-a plural sunt și formele de politețe. De asemenea, folosirea corectă a numeralului cu valoare substantivală și adjectivală poate fi exersată.

Sunt câteva activități pe care le putem considera ca fiind specifice comunicării orale și care se focalizează pe structuri (de exemplu: exerciții de completare), sau pe comunicare (precum jocul de rol, jocul didactic, dramatizarea etc.).

Vom prezenta, pe scurt, aceste activități, bazându-ne pe inventarul realizat de Florentina Sâmișăian și Mariana Norel (2005, p. 80-83).

Lectura orală contribuie la dezvoltarea capacității de a înțelege un mesaj, este potrivită pentru exersarea utilizării elementelor paraverbale.





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Ascultarea activă, de exemplu prin luarea de notițe, contribuie la dezvoltarea capacității de diferențiere între ceea ce este esențial și ceea ce este nesemnificativ.

Dramatizarea înseamnă interpretarea pe roluri a unui text. Presupune înțelegerea în profunzime a textului propus spre dramatizare, o atitudine critică, combinarea elementelor verbale cu cele nonverbale și paraverbale ale comunicării. Dezvoltă spiritul de echipă și contribuie la înțelegerea modului de funcționare a teatrului.

Mima, transmiterea unui mesaj cu ajutorul mimicii și al gesturilor, contribuie la înțelegerea funcției elementelor nonverbale în comunicare și creează o atmosferă destinsă în clasă.

Explorarea unei teme se poate realiza prin diferite forme de comunicare: monolog, dialog, conversație, dezbateri și oferă posibilitatea de a exersa competența de comunicare.

De asemenea, există o serie de metode active, care se îndepărtează, într-o oarecare măsură, de predarea tradițională sau de transmiterea convențională a informațiilor, pentru a obține, în schimb, din partea elevilor, o participare activă la rezolvarea problemei puse în discuție. Conform experienței, metodele active sunt eficiente dacă sunt combinate cu cele tradiționale, se recomandă evitarea absolutizării unora în defavoarea altora. Identificarea celei mai eficiente metode depinde de mai mulți factori, printre care obiectivul urmărit și particularitățile colectivului de elevi.

Metodele active se bazează, în special, pe examinarea problemelor în grupuri mici și pe discuții dirijate. Munca în echipă favorizează schimbul de informații și de opinii, contribuie la formarea unor trăsături de personalitate. Profesorii și elevii își împart responsabilitatea învățării, activitățile desfășurându-se într-un climat formativ, elevii învață în primul rând cum să învețe.

Profesorul este receptat, mai întâi de toate, ca furnizor de resurse ale învățării. Metodele moderne sunt centrate pe elev și pe activitate, relația dintre elev și profesor fiind una de parteneriat, comunicarea devine multidirecțională. În loc de simpla transmitere de cunoștințe, se are în vedere dezvoltarea gândirii, a unor aptitudini și deprinderi, prin urmare se pune accent pe implicarea elevilor, pe participarea activă a acestora la procesul de învățare, se încurajează creativitatea fiecărui elev. În concordanță cu aceste străduințe, evaluarea va fi în principal formativă, punându-se accent și pe autoevaluare.

Din bogata paletă a acestor metode vom prezenta în continuare doar câteva, și anume cele care se pot utiliza (și) în dezvoltarea comunicării orale. Este recomandat ca profesorul să



COMPETENȚĂ
ȘI EFICIENȚĂ

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

se gândească atât la avantajele cât și la dezavantajele fiecărei metode, ca să-și aleagă astfel metodele și combinarea acestora, încât acestea să-și poată dovedi eficiența.

Metoda cubului: presupune exploatarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme (descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează).

Tabel 3. Metoda cubului

Instrucțiunile de pe fețele cubului	Întrebări asociate
1. Descrie	Cum arată?
2. Compară	Cu cine/ce se aseamănă? Care sunt diferențele față de ceilalți?
3. Asociază	La ce te gândești?
4. Analizează	Care sunt elementele componente?
5. Aplică	Cum se poate folosi?
6. Argumentează	De ce este bun/rău/util/inutil etc.?

Metoda ciorchinelui este varianta mai simplă a brainstormingului, și înseamnă căutarea unor conexiuni logice între idei. Se notează un cuvânt în mijlocul tablei, pornind de la acesta se vor nota toate cuvintele, sintagmele pe care le asociază elevii cuvântului respectiv, iar conexiunile dintre cuvinte vor fi marcate prin linii cu care se leagă.

Brainstormingul este o metodă folosită de obicei la începutul sau la finalul unei ore. Se propune o temă care se scrie pe tablă și se notează toate cuvintele care le vin în minte elevilor prin asociere cu tema propusă. Se citește un text legat de temă, după care se revine la ideile notate și se încearcă o grupare a acestora pe baza unor criterii.

Explozia stelară se aseamănă foarte mult cu brainstormingul, doar că în loc de cuvinte, se notează întrebările care se ivesc legat de tema propusă. Se poate aplica frontal sau pe grupe. Se pliază foarte bine pentru momentul de pregătire a unei teme.

Jocul de rol: profesorul propune diverse situații de comunicare pentru a fi puse pe scenă.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Linia valorii: Elevilor li se propune să se pronunțe legat de o problemă morală reprezentată sub forma unei întrebări. Elevii se grupează de-a lungul unei linii imaginare, la polurile opuse cei cu idei clare pro sau contra, la mijloc ezitanții. Se pot organiza dezbateri care vizează convingerea ezitanților. Câștigă echipa pro sau echipa contra în funcție de numărul ezitanților atrași.

Mai multe capete la un loc: Se formează grupe eterogene de 3-5 elevi, fiecare elev are un număr. Se prezintă problema, iar echipele discută părerile individuale până ce ajung la un consens. Se trage un număr, iar elevul cu numărul respectiv va prezenta în fața clasei punctul de vedere al echipei sale. Opinia fiecărei echipe poate fi notată pe tablă și dezbătută ulterior cu toată clasa, încercând să admită soluția cu cele mai solide argumente.

Tehnica mozaicului: Profesorului îi revine rolul de a coordona activitatea, iar elevii își asumă atât rolul de elev, dar și cel de profesor. Se formează grupe de câte patru elevi, fiecare elev din grupă primește o altă sarcină, sarcinile fiind numerotate. Se constituie echipele de experți care se formează din elevii echipelor inițiale care au aceeași sarcină de lucru. Experții soluționează problema, după care se refac echipele inițiale și fiecare elev va trebui să explice celorlalți soluția la care a ajuns echipa sa de experți. Astfel, fiecare elev va însuși întregul material, ceea ce poate fi controlat printr-o evaluare.

Pălării gânditoare: Este o metodă care încurajează creativitatea și flexibilitatea gândirii, contribuie la relativizare prin multiplicarea perspectivei. Elevii se împart în grupe de câte șase elevi. Fiecare grupă primește o pălărie de altă culoare, iar fiecărei culori i se atribuie o altă perspectivă de abordare a aceleași probleme. Grupa dezbate problema din perspectiva propusă, iar liderul ales va prezenta ideile la care au ajuns. Iată perspectivele: pălăria albastră este managerul jocului, controlează demersurile, își asumă un rol metacognitiv; pălăria albă este neutră și obiectivă, prezintă faptele, reprezintă disciplina; pălăria roșie este subiectivă, pătimasă, implicată afectiv, exprimă stări afective; pălăria neagră este sobră, arată punctele slabe, reprezintă prudența; pălăria galbenă este pozitivă, optimistă, reprezintă gândirea constructivă, se află în căutare de soluții; pălăria verde este creativă, propune idei noi, alternative.



COMPETENȚĂ
ȘI EFICIENȚĂ

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

Cvintetul: este o metodă creativă, prin care în cinci versuri se sintetizează un conținut de idei. Se poate folosi, de exemplu în momentul asigurării retenției și a transferului.

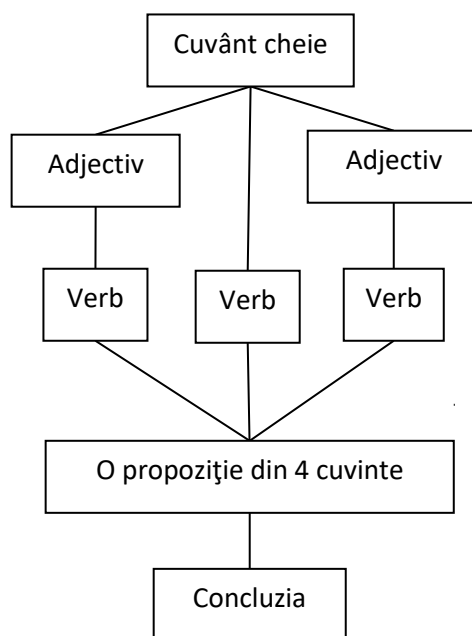


Diagrama Venn-Euler

Se poate folosi pentru identificarea diferențelor și asemănarilor dintre două obiecte/persoane/fenomene/texte. Pornind de la diagramă, se pot produce enunțuri, exersându-se, de exemplu, structuri precum: Amândoi/Amândouă sunt/au.....; Unul este/are....., altul este/are..... etc.

Pentru structurarea lecțiilor de comunicare orală se recomandă modelul Evocarea – Constituirea sensului – Reflecție. Evocarea este momentul care asigură punctul de plecare pentru o nouă discuție, actualizarea cunoștințelor, identificarea experiențelor anterioare cu care se pot corela noile informații, structuri, experiențe. Constituirea sensului presupune implicarea activă a elevului pentru a înțelege, a prelucra și a interioriza, prin restructurarea schemei cognitive vechi, noile acumulări de cunoștințe, experiențe și impacte. Reflecția este momentul consolidării noilor cunoștințe și a integrării lor în noua schemă cognitivă.

Un punct sensibil al didacticii oralului este corectarea greșelilor. Corectarea în exces, nepotrivită a greșelilor comise de-a lungul producerii de texte orale poate induce frica de a vorbi și apariția unor sentimente negative față de limbă.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Prezența abaterilor în timpul însușirii unei limbi este un fenomen normal, care însoțește acest proces nu doar în cazul limbii a doua sau al limbilor străine, ci, chiar și în cazul primei limbi. Aceste abateri, la nivelul unui elev de clasa a V-a, de multe ori pot fi tratate ca niște presupuneri din partea vorbitorului, a căror corectitudine se verifică în practica limbii. Reacțiile partenerului/profesorului îi întăresc aceste presupuneri sau, dimpotrivă, îl determină pe vorbitor să se corecteze. În momentul în care nu primesc feedbackul negativ, aceste abateri tind să se fosilizeze.

Printre posibilele cauze ale acestor abateri se numără: interferența, influența unor elemente dinăuntru limbii, influența strategiilor de comunicare, influența predării limbii respective, în momentul în care unele elemente de limbă sunt suprareprezentate, influența factorilor personali (emoții, stări afective intense, oboseală etc.), a factorilor socio-culturali etc.

Abaterile se pot clasifica după diferite criterii. Clasificarea propusă de Corder (1967 după Karin Kleppin, 1998, p. 41) este una care reflectă relația elevului cu greșeala în cauză. Astfel, vorbește despre abateri de competență și abateri de performanță. Prima categorie se referă la greșelile care trec neobservate de utilizatorul limbii. Acesta nu cunoaște forma corectă pentru că nu a învățat-o sau nu a înțeles bine utilizarea corectă. Denumirea de abateri de performanță întrunește acele greșeli pe care elevul poate să le corecteze în momentul în care le conștientizează.

Greșelile se clasifică și după nivelurile limbii, însă, în privința modalității de corectare, cea mai elocventă categorizare ni se pare cea care vizează gravitatea erorii și diferențiază erorile care perturbă sau chiar împiedică comunicarea și cele care nu împiedică înțelegerea corectă a mesajului.

Întrebările cele mai importante ale corectării greșelilor din comunicarea orală sunt: **ce, cum, când** sau **cât de des** trebuie corectat. Atitudinea profesorului privind corectarea erorilor are o componentă intuitivă, ca de altfel întregul proces de educație, există totuși câteva puncte de referință de care se poate ține cont, în ciuda faptului că nu se poate oferi o rețetă pentru cea mai bună atitudine de corector. Este important ca profesorul să înțeleagă corect intenția de comunicare și să intervină ținând cont de aceasta. Credem că trebuie corectate în primul rând așa-numitele erori grave, care îngreunează comunicarea, chiar imediat după comiterea erorii. Cele ușoare pot fi trecute cu vederea pentru a nu întrerupe șirul vorbirii. Asupra acestor erori mai puțin grave se poate reveni la sfârșitul comunicării, făcând un inventar al abaterilor tipice.





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Situația de învățare, scopul comunicării orale determină gravitatea uneia și aceleiași erori. În cazul în care tocmai se exersează o anumită construcție gramaticală, greșeala care vizează structura respectivă, chiar dacă nu împiedică înțelegerea mesajului, se consideră greșeală gravă.

Corectarea greșelilor comise pe parcursul producerii de text oral presupune mult tact pedagogic. Este indicată evitarea unor atitudini, precum ignorarea totală a erorilor, disprețul, corectarea în prealabil, adică ajutorul acordat înainte ca elevul să fi avut nevoie de intervenție. În același timp intervenția repetată deranjează și inhibă elevul.

De cele mai multe ori, profesorul este cel care corectează, dar autocorectarea și corectarea de către ceilalți elevi sunt de asemenea demne de luat în seamă. Acestea din urmă necesită un exercițiu, iar profesorul poate să-și antreneze elevii să fie capabili să observe și să revină asupra greșelilor proprii sau asupra celor ale celorlalți.

Evidențierea greșelilor de către profesor se poate realiza în mod diferit. Profesorul poate interveni direct și corecta verbal eroarea, poate oferi chiar explicații, în caz de nevoie, chiar și în prima limbă, sau se poate folosi de elemente de comunicare nonverbală sau paraverbală. Semnalarea subtilă a erorilor prin elemente de comunicare nonverbală nu întrerupe șirul vorbirii, dar nici nu ignoră abaterea.

În concluzie, se poate afirma că profesorul trebuie să ia decizia în privința modalității de a corecta o eroare întotdeauna în funcție de situația de învățare dată, în funcție de o serie de factori lingvistici, pedagogici și de psihologia învățării.

Modul în care se fac corectările erorilor orale influențează sentimentele față de limbă ale elevilor. O modalitate de atenuare a eventualelor efecte negative este cea practică de profesorii de limbi străine. Astfel, fiecare elev își creează o nouă identitate pentru timpul orei de limbă, alegându-și nume românesc, poate creându-și și o biografie fictivă, astfel încât corectările și feedbackul negativ să poată fi trecute pe seama rolului asumat.

În ceea ce privește **receptarea textelor orale**, în contextul orelor de română pentru elevii vorbitori nonnativi de limba română aceasta pornește de la decodarea indicațiilor primite. În clasa a V-a o atenție deosebită trebuie acordată acestui aspect, pentru ca elevul să se miște cu încredere în spațiul didactic. La primele ore se pot juca jocuri care să urmărească înțelegerea indicațiilor gen: deschide caietul, închide ușa, schimbă locul etc. De aici se poate ajunge la executarea unor instrucțiuni, precum cele care urmăresc realizarea unei figuri origami.



COMPETENȚĂ
ȘI EFICIENȚĂ

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



În clasa a V-a, mai ales la început, se dorește încurajarea ascultării active. În acest sens se pot face exerciții de ascultare în care atenția se dovedește printr-o reacție: să bată din palme când aude un anumit cuvânt, să tragă câte o linie cu o anumită culoare atunci când aude de exemplu nume de meserii etc.

Receptarea textelor orale se referă, de fapt, la înțelegerea după auz sau ascultare. O oră consacrată abilităților de ascultare urmărește trei pași principali: preascultare, ascultare, respectiv postascultare.

Etapa de preascultare pregătește terenul pentru receptarea textului: trezește interesul, creează legătura cu experiențele anterioare, realizează semantizarea cuvintelor importante necunoscute din textul ce urmează a fi ascultat, astfel, exercițiile lexicale, exercițiile de anticipare, respectiv exercițiile de tip brainstorming sunt foarte potrivite acestei etape.

Ascultarea propriu-zisă presupune utilizarea unor strategii de ascultare activă. Atenția elevilor se orientează prin chestionare, diferite exerciții, imagini, tabele etc. Ascultarea poate viza diferite aspecte, în funcție de obiectivul urmărit: înțelegerea globală a sensului, identificarea unor detalii, desprinderea ideilor principale, urmărirea unor atitudini. Astfel, sarcina dată elevilor se formulează ținând cont de aspectul vizat. Înainte de a asculta textul, elevii trebuie să aibă în față cerințele pentru a se realiza ascultarea ghidată, iar textul va fi ascultat de două ori. Prima dată elevii se pot concentra pe înțelesul global al textului, vor putea oferi răspunsuri la sarcinile date, iar la a doua ascultare vor completa, vor finaliza răspunsurile. Din moment ce elevii trebuie să rezolve cerințele în timpul ascultării, se vor utiliza itemi cu răspunsuri închise, cu răspunsuri scurte. Astfel, sunt de preferat itemii de tip alegere duală (adevărat-fals), alegere multiplă (**a** sau **b** sau **c**), completare de text lacunar cu 1-3 cuvinte, enunțurile fiind reformulate, și nu preluate ca atare din text, potrivire de enunțuri cu imagini, potrivire de întrebări cu răspunsuri sau asocierea unor enunțuri cu replicile adecvate etc.

Etapa de postascultare valorifică textul ascultat prin integrarea unor cuvinte/sintagme din text în contexte noi, prin stabilirea unor relații cu alte experiențe, cu alte texte, prin conștientizarea modului de utilizare a unor structuri gramaticale. Tipurile de exerciții vor fi mai mult de producere de texte, dar vor avea ca punct de plecare textul audiat. Ele se aseamănă cu exercițiile de la postlectură: producții monologate sau dialogate, formularea unor opinii personale, prin raportarea celor ascultate la viața reală, continuarea textului prin imaginarea



unui (alt) final, identificarea unor asemănări/deosebiri cu alte texte cunoscute, interviuri, dar și exerciții gramaticale funcționale, contextualizate.

În alegerea textelor se va ține cont de lungimea acestora, de viteza rostirii, de gradul de dificultate. De asemenea, se recomandă texte legate de situații reale de comunicare și în funcție de interesul elevilor.

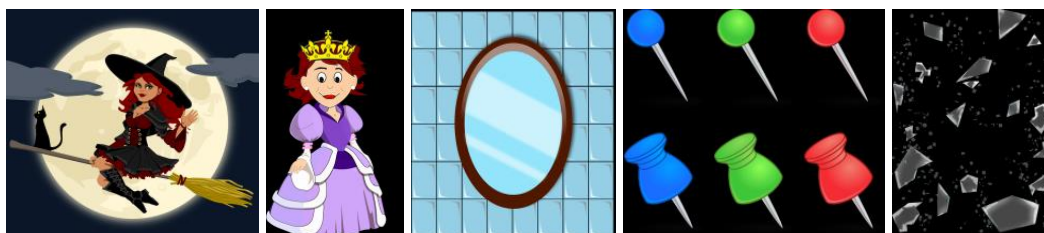
Exemplificarea noastră se folosește de un fragment din *Crăiasa zăpezii* de H.Ch. Andersen.

Preascultare

1. Se arată o oglindă, prin metoda brainstormingului se trec pe tablă toate ideile ce le vin elevilor în legătură cu acest cuvânt. De aici se ajunge la rolul oglinzii. Se arată diferite oglinzi, printre care și unele care redau imagini strâmbe, pentru a evidenția sensul cuvântului strâmb.

2. Potrivește cuvintele cu imaginile:

cioburi, oglindă, crăiasă, ace, vrăjitor



3. Caută sinonimul:

- | | |
|-------------|--------------|
| a) crăiasă | _ problemă |
| b) ucenic | _ fotografii |
| c) a făurit | _ urâtă |
| d) fermecat | _ regină |
| e) văzduh | _ a creat |
| f) necaz | _ fereastră |
| g) poze | _ aer |
| h) geam | _ învățăcel |
| i) pocită | _ vrăjit |



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Ascultare

1. Ascultă fragmentul din Crăiasa zăpezii (primele 3:44 minute <https://povesticopii.com/craiasa-zapezilor.html>) și rezolvă sarcinile următoare.

2. Completează enunțurile cu 1-2 cuvinte:

Un vrăjitor a făurit o

Oglinda arăta lucrurile

Cei doi copii trăiau într-un

Fiind, se jucau toată

Părinții lor erau

Într-o zi Kay și Gerda au auzit un

Kay are impresia că i-a intrat ceva în și în

Deodată băiatul o vede pe Gerda groaznic de

Ucenicii vrăjitorului au spart oglinda în mii de

3. Reascultă textul. Spune dacă enunțurile sunt adevărate sau false:

Ucenicii vrăjitorului s-au bucurat de oglinda fermecată.

Ei speriau oamenii sau se ridicau în aer.

Kay și Gerda sunt frați.

Părinții lor nu au probleme cu ei.

Zgomotul se auzea din pivniță.

Gerda a fugit.

Postascultare

1. Introdu în enunțuri cuvintele/structurile următoare:

mă doare, mă ustură ochii, m-a cuprins frigul, mă sperie

2. Imaginează-ți că ești Gerda. Povestește cele întâmplate mamei tale.

3. Descrie, în 20-30 de cuvinte, oglinda fermecată pe care ai crea-o, dacă ai avea puteri magice.

4. Indică titlul unui alt text literar, în care apare o oglindă fermecată.



1.3.2 Didactica comunicării scrise

Didactica comunicării scrise are în vedere cele două competențe 3. Receptarea textului scris de diverse tipuri; 4. Redactarea textului scris de diverse tipuri din Programa pentru clasa a V-a.

Receptarea textului scris implică ideea de lectură, astfel, presupune aptitudinea de a citi corect, fluent și expresiv, ceea ce înlesnește înțelegerea celor citite.

În cazul românei ca nematernă, scopul este ca elevul să citească și să înțeleagă diferite tipuri de texte. Prin urmare, el trebuie sprijinit în lucrul cu textul, obișnuit cu niște strategii de lectură pentru a ajunge la sensurile implicite ale textului. Elevul trebuie obișnuit cu nivelul de organizare a diferitelor texte, să înțeleagă sensul global al unui text, ideile importante dintr-un text dat, să identifice detalii. Profesorul trebuie să-și antreneze elevii în această direcție, să le ofere și să-i obișnuiască cu strategii de lectură, pe care le vor putea aplica în continuare.

Cei trei pași identificați la ascultare, se respectă și în cazul lecturii, având același conținut: prelectura, lectura propriu-zisă și postlectura. Trezirea interesului, realizarea de conexiuni cu experiențele elevilor, semantizarea, toate țin de pregătirea terenului pentru lectura textului. Elevii trebuie obișnuiți să nu țină seama de înțelegerea fiecărui cuvânt în parte din care se compune textul, ci să încerce să desprindă sensul global, să înțeleagă despre ce este vorba; să facă deducții, să fie atenți la context, la forma cuvintelor (derivate, compuse, forme de feminin, relații sintactice – se leagă de un substantiv sau de un verb etc.), de asemenea să fie capabili să identifice puterea comunicațională a semnelor de punctuație.

De la începutul clasei a V-a, profesorul își pregătește în mod conștient elevii în acest sens. La acest nivel îndrumarea profesorului este mai strictă. Dirijează atenția elevilor cu ajutorul unor întrebări și exerciții bine structurate și cu finalitate clară. În clasa a V-a elevii vor fi obișnuiți cu stabilirea sursei (dacă este specificată) textului, a titlului, a autorului prin întrebări dirijate. Este util să-i determinăm pe elevi să identifice cuvintele-cheie, să formuleze ideile principale. În clasa a V-a o tehnică eficientă este citirea pe bucățele (pe fragmente scurte) și reformularea celor citite cu alte cuvinte, utilizarea circumscrierilor, a sinonimelor, un fel de traducere din română în română. La început, reformularea se va face mai mult de către profesor,



UNIUNEA EUROPEANĂ



dar treptat elevii vor urma modelul, și la provocările profesorului vor începe să folosească tehnica aceasta, care le va fi utilă și în multe situații de comunicare.

De asemenea, practicarea diferitelor tipuri de citire, varierea acestora, îmbinarea lor cresc eficiența formării competenței de receptare a textelor scrise. Lectura profesorului este menită să ofere un model de citire expresivă, de pronunție corectă, iar lectura cu voce tare a elevilor constituie o posibilitate de remediere a greșelilor de pronunție. Citirea în lanț se utilizează și în ciclul gimnazial, căci asigură fiecărui elev exersarea citirii. Lectura dirijată se centrează pe identificarea detaliilor, cea explicativă pe explicarea cuvintelor, a expresiilor necunoscute.

Tipurile de exerciții de postlectură sunt cele pe care le-am sugerat și la postascultare, doar că punctul de pornire îl constituie de această dată textul lecturat.

În ceea ce privește **redactarea textelor scrise**, programa de clasa a V-a prevede punerea unor întrebări pe marginea textelor; ca tipuri de texte notița, bilețelul, sms-ul; producerea unor texte narative, descriptive, explicative; jurnalul de lectură; crearea de benzi desenate; realizarea portretului unui personaj folosind texte multimodale.

Considerăm că în clasa a V-a este foarte important ca elevul să se obișnuiască să pună întrebări, să știe să folosească structuri interogative. De aceea, propunem ca metodă, care se reia de mai multe ori pe parcursul anului școlar, explozia stelară, la început mai ales în legătură cu teme cotidiene. Punerea de întrebări se poate corela, de pildă, cu forma verbală propusă spre aprofundare.

De exemplu: Dacă se pune în discuție vacanța, posibile întrebări ar fi: Unde îți petreci (ți-ai petrecut/ îți vei petrece/ai dori să-ți petreci) vacanța? Cu cine....? Cât timp rămâi acolo?, Ce faci în vacanță?.

Aceeași metodă în legătură cu sărbătorile: Crăciun: Unde? Când? Cu cine? Ce veți mânca? Ce daruri vei primi? etc.

Apoi, în apropierea Paștelui, cu sosirea vacanței de vară, se poate relua, astfel încât utilizarea întrebărilor pe marginea unor texte citite/ascultate va fi mult mai ușoară.

În cazul diferitelor tipuri de texte, se oferă un model, se identifică caracteristicile de organizare, structurile specifice, dacă există, se trece la formularea unui text sub dirijarea profesorului, apoi la realizarea individuală a acestor texte.



Pentru fiecare tip de text (descriptiv, narativ, explicativ) se pot indica elevilor structuri frecvente, specifice tipului de text, conectori specifici, apoi sunt provocați să le aplice în texte formulate de ei. De asemenea, sunt puși în situația de a gândi diferite figuri de stil (personificare, enumerație, repetiție în clasa a V-a), imagini artistice.

De exemplu, pentru compuneri descriptive se pot propune structuri din următoarea listă:

aproape de ↔ departe de	se află
în depărtare ↔ în apropiere	se găsește
în mijlocul pădurii	se întinde
de-a lungul râului	se înalță
suprafața lacului	strălucește
în centrul satului	curge
pe lângă	se ascunde
în jurul	trăiește
în vecinătatea casei noastre	se vede, se aude

Era o zi însorită/cu soare/înnorată/furtunoasă/ploioasă de vară/de iarnă...

o dimineață/o după-amiază/o seară/o noapte

păduri dese	izvoare limpezi	flori colorate
pârâuri rapide	câmpii înverzite	raze aurii
cărări înguste	cer senin	
copaci înalți	munți uriași	

zumzetul albinelor
ciripitul păsărilor
susurul izvoarelor
foșnetul pădurii etc.

Desigur că introducerea acestor structuri se realizează prin felurite exerciții de completare, de potrivire, de ordonare a cuvintelor în propoziții etc., iar într-o fază următoare se trece la integrarea lor într-un text coerent.

În cazul textelor narative, posibile structuri ar fi:

Într-o zi frumoasă/însorită/cu soare/înnorată/furtunoasă/ploioasă de vară/de iarnă...



UNIUNEA EUROPEANĂ



La început

Mai întâi

După aceea

Deodată

Imediat ce

După ce

Apoi

În sfârșit

În cele din urmă

Elevul poate fi încurajat și implicat în producerea de texte scrise prin diferite activități care presupun transformarea unui text schimbând modul de expunere, tipul de text, perspectiva, prin rezumări și expansiuni. Mutațiile de accent fine, asigură o tratare complexă și completă a unei teme, păstrând ideea de familiaritate. Astfel, un fragment de discurs narativ poate fi rezumat sub forma unui sms, aceeași idee poate fi transmisă sub forma unui bilețel, dar din perspectiva altui personaj, se poate transforma în dialog, dialogul se poate combina cu desene, ajungându-se la bandă desenată.

Considerăm că abordarea unei teme din cât mai multe perspective și sub felurite forme aduce beneficii în privința tuturor competențelor, căci, deși le-am discutat separat, nu putem sublinia îndeajuns de mult, că formarea acestora se realizează **integrat**. Acest lucru este valabil și pentru structurile de limbă. Fenomenele gramaticale nu se exersează de dragul exersării, ci în context, în diferite situații comunicaționale, în funcționarea limbii.

1.3.3 Competența interculturală

Printre competențele propuse pentru clasa a V-a se regăsește 5. Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse.

În ziua de azi este aproape imposibil să nu ajungi vreodată în situația în care să fii nevoit să comunici cu cineva venit dintr-o altă cultură. Această comunicare nu înseamnă însă, simpla cunoaștere a limbii străine, ci necesită și alte cunoștințe și competențe cu ajutorul cărora pot fi evitate o mulțime de situații caraghioase, incomfortabile sau chiar jenante și care vizează cultura



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



UNIUNEA EUROPEANĂ



celuilalt. Aceste cunoștințe, competențe și deprinderi definesc ceea ce se numește competență interculturală. Asemenea altor competențe, și această competență interculturală poate fi dezvoltată și modelată, astfel încât ea a fost inclusă și în programa școlară de clasa a V-a.

Dezvoltarea competenței interculturale a fost abordată de specialiști (Hoopes, 1981, Bennett 1998 și alții), care au identificat diferite perioade în formarea ei, prima fază fiind cea a **etnocentrismului**, în care cultura proprie ocupă locul central față de celelalte culturi. În faza următoare, cea a **etnorelativismului**, individul recunoaște faptul că diferențele dintre culturi nu au caracter de apreciere. Nu există cultură superioară sau inferioară alteleia, din moment ce fiecare cultură poate fi interpretată numai prin prisma propriilor valori. Din acest punct de vedere, la școală se urmărește atingerea celei de a doua faze. Prin dezvoltarea acestei competențe se pot preveni situațiile de șoc cultural, în care reperele bine cunoscute se pierd, iar comunicarea interpersonală poate deveni disfuncțională.

Am ținut să prezentăm aceste idei pentru a arăta implicațiile pe care le atrage cu sine comunicarea într-o altă limbă decât cea maternă, dobândirea competenței interculturale apărând ca o necesitate.

Credem că această problemă nu se pune atât de pregnant în cazul în care o limbă nematernă este însușită în condiții naturale (bilingvism spontan), când individul are posibilitatea să experimenteze „baia de limbă” și, în același timp are contact direct la nivel cultural, dar ea trebuie pusă în momentul în care însușirea limbii nematerne se realizează formal (bilingvism instituțional), iar predarea formală nu este sprijinită de situații de învățare informale, cum este cazul comunității maghiare în anumite zone ale țării.

Considerăm că sentimentele față de învățarea unei limbi sunt în strânsă legătură cu motivația elevilor, iar acestea se formează și pornind de la anumite prejudecăți și stereotipii culturale.

Emiterea unor judecăți pripite sau superficiale având caracter generalizator este un fenomen frecvent întâlnit la reprezentanții unor culturi diferite. Acestea se numesc stereotipii, adică generalizări culturale în legătură cu presupusele caracteristici ale unui grup, care trăsături nu neapărat caracterizează și fiecare membru al grupului respectiv.

Eșecul, frustrările, limitele cognitive individuale, dar și procesul de familiarizare din cadrul comunității pot duce la apariția stereotipiilor. În această din urmă situație, informațiile despre o altă cultură sosesc dinspre cultura în care trăiește individul independent de voința lui.



Toate acestea înseamnă în același timp că, în momentul în care un individ cunoaște stereotipii legate de o anumită cultură, el se va apropia de reprezentanții acelei culturi cu prejudecăți.

Hidasi (2004) vorbește despre diferite grade privind generalizările și atitudinea față de reprezentanții unui grup. Conform viziunii sale, gradul cel mai permisiv este stereotipia care conține o judecată de valoare. În momentul în care această judecată de valoare este însoțită de o atitudine, vorbim de prejudecată. Dacă prejudecata și atitudinea implică și un comportament de excludere, avem de-a face deja cu o variantă extremă, și anume discriminarea.

Omul are stereotipii nu numai în legătură cu alții, dar și în legătură cu sine însuși, cu propria cultură, adică autostereotipii. Acestea sunt mai complexe decât heterostereotipiile, din moment ce informațiile de care dispune omul despre sine sunt mai numeroase.

Tabelul de mai jos este menit să ilustreze funcționarea stereotipiilor:

Tabel 4. Stereotipii culturale

	<i>autostereotipii</i>	<i>heterostereotipii</i>
<i>noi</i>	Imagine despre sine	Cum gândim noi despre alții
<i>alții</i>	Cum gândesc alții despre noi	Grupul X cum gândește despre grupul Z

Sursa: Hidasi (2004, 136)

Imaginea de sine joacă un rol important în destinul unei culturi. Imaginea despre sine a unei națiuni este în strânsă legătură cu respectul de sine al unei națiuni. Autostereotipiile influențează modul în care o cultură se definește pe sine în relație cu celelalte culturi. Prin urmare, a cincea competență din programă vizează respectul față de valorile culturale proprii și față de valorile culturale ale celorlalți, o deschidere nu doar către multiculturalitate, dar către aprecierea față de alte culturi.

Activitățile prin care se poate dezvolta sensibilitatea multi- și interculturală pot urmări compararea unor texte diverse din literatura română, maternă și universală, diferite jocuri, vizionare de film/spectacole, teatru, participarea la diferite manifestări culturale, vizite la muzee, case memoriale etc., redactarea unor narațiuni personale, a unor jurnale/bloguri de călătorie, realizarea unor bloguri de promovare a locului de origine, dramatizarea, interviul, documentarea la bibliotecă, de pe internet, din reviste, invitarea în școală a unei persoane ca reprezentant al culturii românești, corespondența elevilor cu elevi români, sărbătorirea unor zile



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

internaționale etc. Valorile proprii trebuie corelate cu valorile celor din jur sau cu cele transmise prin diverse texte.

Pentru zonele caracterizate prin izolare lingvistică, o oportunitate pentru a dezvolta competența vizată este inițierea unui proiect comun cu o clasă cu predare în limba română. Un astfel de proiect necesită un efort în plus, mai ales din partea profesorilor, dar și a elevilor, însă beneficiile, în caz de reușită sunt multiple, nu numai pentru exersarea în practică a limbii române, dar și pentru recunoașterea și respectarea valorilor culturii celuilalt de către elevi.

În afară de activitățile care vizează direct această competență, profesorul trebuie să se folosească de orice situație ivită pe parcursul procesului instructiv-educativ care oferă posibilitate de sensibilizare a elevilor în această direcție: să descopere puncte comune cu cealaltă cultură, să arate diferențe și diferite moduri de abordare și relativitatea acestora, precum și universalitatea anumitor valori.



2. Proiectarea didactică

Activitatea instructiv-educativă a unui profesor, ca orice proces cu o finalitate preconizată, urmărește aceiași pași: proiectare, implementare, evaluare/feed-back. În tot acest parcurs, proiectarea de multe ori este tratată ca un copil vitreg, cu teamă, cu iritare, cu superficialitate. Structura documentelor fiind aceeași, ne putem permite să preluăm de la colegi, de la edituri diferite documente ce țin de proiectare, dar nu fără a le adapta. Profesorul de la clasă este cel care cunoaște cel mai bine realitatea privind mediul în care lucrează, mijloacele și posibilitățile de care dispune, și nu în ultimul rând, nivelul de cunoștințe al elevilor, preferințele acestora, particularitățile lor psihologice etc. Prin urmare, el este cel mai în măsură să stabilească acele conținuturi, să identifice acele activități de învățare, să găsească acea strategie didactică, care, în condițiile particulare în care își desfășoară activitatea, facilitează cel mai bine însușirea limbii române de către elevi și dezvoltarea competențelor stabilite prin programă. De aici se deduce că o lectură personalizată a programei, urmată de o proiectare personalizată nu poate aduce decât beneficii: printr-o conștientizare a parcursului ce se dorește a fi urmărit, se ajunge la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Proiectarea devine astfel punctul de plecare, dar și un reper de-a lungul implementării programei, la care profesorul se poate întoarce.

2.1 Proiectarea activităților centrate pe competențe

Programa este principalul instrument de lucru al profesorului, iar după o lectură atentă și personalizată, profesorul își va da seama, că programa centrată pe competențe îi oferă libertate de exemplu în alegerea activităților de învățare, a metodelor și a resurselor. Poate prelua recomandările din programă, le poate modifica sau poate face alte alegeri. De asemenea, dozarea timpului este la latitudinea profesorului, iar la toate se adaugă personalitatea profesorului, astfel încât se va ajunge la demersuri didactice variate în cazul fiecărui profesor. Proiectarea activității didactice presupune parcurgerea pașilor următori:

- studierea planului-cadru de învățământ - curriculum-nucleu/curriculum extins (clase cu rezultate foarte bune)/curriculum aprofundat (clase cu rezultate mai puțin bune);
- lectura personalizată a programei școlare;



UNIUNEA EUROPEANĂ



- alegerea manualului alternativ și a textelor/secvențelor care vor fi studiate din acesta sau identificarea altor texte din alte surse;
- planificarea calendaristică a parcursului didactic;
- proiectarea unităților de învățare în ordinea desfășurării lor;
- proiectarea lecțiilor din fiecare unitate de învățare.

2.1.1 Planificarea calendaristică

Prin planificare calendaristică se organizează, de fapt, conținuturile. Ar fi ideal ca planificarea calendaristică să fie precedată de o evaluare cu funcție de diagnostică, ceea ce ar permite profesorului o estimare cât mai corectă a timpului necesar clasei pentru atingerea performanțelor dorite prin realizarea sarcinilor de învățare, dar și o identificare mai eficientă a strategiilor pedagogice optime, a tipurilor de activități. Planificarea calendaristică cuprinde și proiectarea activităților de evaluare, stabilirea ordinii în care se vor parcurge conținuturile. Conținuturile trebuie corelate cu competențele specifice vizate, iar traseul educațional propus de profesor trebuie să fie în concordanță cu resursele didactice avute la dispoziție. Fiecărui conținut abordat i se alocă timpul considerat necesar pentru atingerea obiectivelor propuse.

Pașii pe care îi urmăm în realizarea planificării calendaristice sunt:

- stabilirea unităților de învățare;
- stabilirea succesiunii unităților de învățare;
- stabilirea competențelor specifice urmărite prin fiecare unitate de învățare;
- selectarea conținuturilor din programă, adecvate atingerii competențelor specifice vizate;
- alocarea timpului pentru fiecare unitate de învățare.

Profesorul poate păstra un număr de ore la dispoziția sa, care să-i permită remedierea unor eventuale lacune sau decalaje, ori pentru alte situații neprevăzute.

În continuare, oferim un model pentru planificare calendaristică:

Model planificare calendaristică

Școala:

Profesor:

Disciplina:

Planificare calendaristică pentru anul școlar.....





UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale
2014-2020

Clasa:

Resursă: manualul.....

Nr. crt.	Unități de învățare	Competențe specifice	Nr. ore	Perioada/săptămâna	Observații
Ore la dispoziția profesorului					
Numărul total de ore					

În cele ce urmează, propunem câteva sfaturi pentru întocmirea planificării calendaristice. Unitățile de învățare se indică prin titluri preluate după manual sau formulate de profesor. Se identifică competențele corelate unității de învățare care pot fi trecute integral sau doar prin indicii lor numerici din programă (1.1, 2.3, 3.1 etc.). Din lista de conținuturi din programă se preiau conținuturile care se subordonează unității de învățare și care se vor indica prin titluri. Numărul de ore alocat unității se indică prin cifre și se stabilește de profesor în funcție de mai mulți factori, precum structura anului școlar, nivelul clasei, competențele urmărite etc. Se indică săptămâna prin cifre sau prin indicarea datei. Rubrica Observații se completează pe parcursul anului școlar. În această rubrică se consemnează eventualele modificări intervenite în momentul aplicării la clasă, evenimente neprevăzute etc. Datorită existenței acestei rubrici, planificarea calendaristică devine un document viu, care asigură flexibilitate, și rămâne, în același timp un sprijin pentru activitatea organizată a profesorului.

Planificarea este realizată corect, dacă acoperă întreaga programă în ceea ce privește competențele specifice și conținuturile. Realizarea cu responsabilitate a planificării are avantaje indiscutabile: se obține o ordonare logică și coerentă a conținuturilor, se evită omiterea unor conținuturi, se acoperă toate competențele, gestionarea timpului devine mai simplă, realizându-se în același timp și o adaptare la nivelul clasei.

2.1.2 Proiectarea unităților de învățare

Unitatea de învățare este coerentă în privința competențelor urmărite, unitară tematic, se desfășoară continuu pe o anumită perioadă și se finalizează prin evaluare. Profesorul organizează conținuturile în unități, indică titlul unităților și stabilește succesiunea acestora.



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



Organizarea în unități se poate realiza după criteriul tematic, după domenii (comunicare, lectură etc.) sau se pot prelua din manual.

În proiectarea unităților de învățare se caută răspunsuri la întrebările: ce? (conținuturi), în ce scop? (competențe specifice), cum? (activități de învățare), cu ce? (resurse), cât? (evaluare). De asemenea, se păstrează rubrica Observații pentru modificările, completările ulterioare.

Unitatea de învățare oferă pe de o parte o viziune de ansamblu, coerentă și logică a unei teme, pe de altă parte o imagine a fiecărei lecții. Se poate opta pentru separarea cu o linie orizontală a fiecărei lecții în parte, integrate unității respective, astfel încât se va vedea subiectul orei, competențele specifice vizate, activitatea didactică, resursele utilizate și modalitățile de evaluare la fiecare oră.

Sfaturi pentru întocmirea proiectării unităților de învățare:

- cea mai eficientă este organizarea sub formă de tabel;
- rubrica Conținuturi va detalia conținuturile prin titluri, cuvinte-cheie;
- competențele specifice se prezintă prin indicii lor numerici din programă și se corelează cu conținuturile;
- activitățile de învățare pot fi cele din programă sau altele, alese de profesor pentru realizarea competențelor specifice;
- în rubrica Resurse se trec materialele didactice, resursele de timp, RED-urile, resursele științifice, formele de organizare a clasei;
- în rubrica Evaluare se detaliază metodele, formele de evaluare.

Acest tip de proiectare permite diferențierea, stimulează creativitatea și asigură aplicarea diferitelor abordări și perspective asupra aceleiași teme, contribuind la aprofundarea cunoștințelor prin realizarea unor conexiuni multiple.

Model de planificare a unității de învățare

Manual folosit pentru contextualizarea comunicării, aprobat de ME:

Unitatea de învățare nr.:

Nr. ore:

Perioada: S1-S2

Conținut – detalii	Competențe specifice	Activități de înv.	Resurse, metode, procedee	Evaluare	Observații



2.1.3 Scenarii didactice

Scenariile didactice cuprind proiectarea unei lecții care acoperă, de obicei o oră de curs. După indicarea datelor de identificare se trece la scenariul didactic, la prezentarea demersului didactic pentru care se poate opta iarăși pentru organizarea în tabel.

Date de identificare:

- Data;
- Clasa;
- Disciplina;
- Aria curriculară;
- Tipul lecției (transmiterea și însușirea noilor cunoștințe, formare de priceperi și deprinderi, consolidare și sistematizare, verificare și evaluare, mixtă);
- Competențe specifice;
- Obiectivele operaționale;
- Strategii didactice folosite: forme de organizare, metode, materiale didactice;
- Tehnici de evaluare;
- Bibliografie.

Etapele mari ale unei lecții sunt, în general, următoarele:

- organizarea activității;
- verificarea temei, a cunoștințelor anterioare;
- captarea atenției (trecerea la prelucrarea noilor cunoștințe);
- enunțarea lecției noi și a obiectivelor;
- reactualizarea structurilor învățate anterior;
- prezentarea optimă a conținutului;
- dirijarea învățării;
- fixarea noilor conținuturi/obținerea performanței;
- evaluarea performanței;
- retenția și transferul cunoștințelor;
- tema pentru acasă.

În formularea obiectivelor operaționale se au în vedere întrebările: cine, ce să facă, în ce condiții și în ce măsură (metoda ABCD de operaționalizare - Audience=Adresantul (elevul), terminal Behavior=Comportamentul final, Condition=Condiția, Degree=gradul). În acest fel se realizează cerințele conform cărora obiectivul operațional este măsurabil, concret, asigurând formarea competențelor specifice stabilite. Numărul obiectivelor operaționale se stabilește de profesor, totuși mai mult de 5-6 obiective sunt greu de realizat într-o oră. În formularea obiectivelor se folosesc verbe de acțiune corelate cu taxonomia lui Bloom:

1. Cunoaștere – a reda, a recunoaște, a identifica
2. Înțelegere – a reformula, a transforma, a reorganiza, a prevedea
3. Aplicare – a utiliza, a aplica, a generaliza
4. Analiza – a diferenția, a compara, a distinge
5. Sinteză – a crea, a produce, a proiecta
6. Evaluarea – a argumenta, a valida, a decide

Se pot folosi și alte verbe, dar nu și cele care indică procese psihice interne, precum *a înțelege*. Condiția se formulează cu structuri ca *fără a utiliza, cu ajutorul, folosind etc*. Se încheie cu precizarea performanței minime, a gradului, folosind termeni, precum: *după modelul dat, cel puțin ... exemple, în minimminute*.

Exemple de obiective corect și complet formulate:

Elevii vor fi capabili să integreze în noi contexte cuvintele date.

Elevii vor fi capabili să identifice cel puțin trei trăsături morale ale personajului principal.

În ceea ce privește etapele sau momentele lecției, acestea se succed logic pe parcursul demersului didactic, iar fiecărei etape i se alocă un anumit număr de minute (din totalul de minute, cât are o oră didactică), în funcție de rolul momentului respectiv. Astfel, cea mai lungă etapă este cea a dirijării învățării, cuprinzând aproximativ 25 de minute.

Se poate opta și în cazul proiectului de lecție pentru o prezentare sub formă de tabel, există mai multe posibilități și materiale bogate, astfel că reproducem orientativ o variantă eficientă din punctul nostru de vedere:

Momentele lecției	Timp (min)	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Activități de învățare (metode, procedee)	Resurse	Modalități de evaluare



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Am introdus câteva exemple de proiecte didactice pentru clasa a V-a în Anexe. Deși în primul proiect am indicat un titlu de text cu care se poate lucra, scenariul didactic se poate adapta pentru prelucrarea aproape a oricărui text narativ.

Realizarea temeinică și personalizată a proiectării, mai ales în primii ani de catedră, este un exercițiu eficient de formare a unor competențe, fără de care cu greu se poate ajunge la ceea ce se numește în literatura de specialitate *profesor expert* (Mih, 2018).

2.1.4 Fișe de lucru

Fișele de lucru se includ printre resursele de învățare și se numără printre cele mai frecvent folosite resurse. Fișa de lucru este un termen generic, se referă cel mai des la fișe destinate muncii individuale sau în grup, dar cuprinde și notițe, tabele, copii după texte, menite să înlesnească înțelegerea sau prelucrarea unor informații. Posibilitățile de utilizare a fișelor de lucru sunt multiple. Acestea se pot aplica în aproape fiecare moment al lecției, sub diferite forme de organizare, astfel, încât îndeplinesc funcții variate: de la cea motivațională la cea formativă. Utilizarea lor se dovedește a fi cea mai eficientă, mai ales în etapa de evocare sau în cea de reflecție. Profesorul optează pentru această resursă doar în cazul în care se justifică alegerea, și este atent să nu o prevaleze, ci să o alterneze cu alte abordări, pentru a evita monotonia. În același timp este o resursă mai la îndemână, pe care un profesor o poate asigura aproape independent de dotările tehnice ale școlii. Fișele de lucru individuale pot cuprinde itemi de diverse tipuri, pot viza una sau mai multe competențe. Se pot realiza și în formă interactivă, asistată de calculator, în cazul în care elevii au la dispoziție un calculator sau o tablă interactivă.

Fișele de lucru se realizează de către profesorul de la clasă, fiind astfel adaptate nevoilor elevilor, dar pot fi selectate și din diferite auxiliare sau RED-uri, dacă se consideră că servesc procesul instructiv-educativ. Dacă e nevoie, se realizează diferențierea prin elaborarea unor fișe la niveluri diferite sau adaptând cantitatea, în funcție de necesități. Înainte de a începe munca cu fișele de lucru trebuie specificat timpul de lucru alocat, și comunicat scopul urmărit, pentru ca elevii să vadă rostul activității.

În continuare prezentăm câteva exemple de fișe de lucru.

Se pot concepe fișe pentru muncă în echipe, exemplul de mai jos este potrivit pentru prelucrarea unor texte narative:

Grupa I

Oferiți o altă variantă de continuare a textului:



COMPETENȚĂ
ȘI EFICIENȚĂ

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



UNIUNEA EUROPEANĂ



- a. Continuați textul printr-un dialog de 8-12 replici.
- b. Povestiți întâmplarea din perspectiva unui personaj (în 12-15 rânduri).

Grupa II

Reprezentați printr-o schemă/printr-o diagramă structura povestirii.

Grupa III

Realizați un desen/un colaj/o machetă pornind de la text.

Grupa IV

Realizați, prin mimă, reprezentarea unei scenete realizate pe baza textului.

Grupa V

Într-un text de 8-10 de rânduri, prezentați-vă părerea în legătură cu fapta și/sau atitudinea unui personaj din text.

Grupa VI

Realizați o bandă desenată pe baza textului.

Fișele de lucru de mai jos sunt potrivite atât ca lucru individual, cât și ca activitate frontală.

Fișă 1

Se dă textul:

Maria este elevă la o școală bună. Locuiește în centru, aproape de școală, așa că nu trebuie să meargă cu autobuzul. În fiecare luni învață să cânte la pian. Miercuri are multe ore, n-are timp de joacă. Joi se întâlnește cu prietena sa și merg la un film sau în parc. Toamna adună frunze colorate. Are doi frați mai mari. La sfârșit de săptămână familia sa face drumeții.

1. Adevărat (A) sau fals (F):_
 - a. Maria stă nu departe de școală. _
 - b. În fiecare zi ia autobuzul până la școală. _
 - c. Miercuri învață mult. _
 - d. Merge în parc cu frații săi. _
 - e. Se duce în excursii cu familia. _
2. Formulează întrebări pentru cuvintele/structurile subliniate:



3. Răspunde la întrebări, în baza textului dat:

Unde locuiește Maria?

Ce adună toamna?

Când face drumeții cu familia?

4. Indică cuvinte cu sens opus pentru:

aproape

multe

bună

Fișă 2

1. Citește textul:

„Aveam o pisicuță căreia, nu știu de ce, mama îi spusese Lenuș. Era rea, leneșă, încrezută, dezordonată și nu-i plăcea să se spele. Plecând într-una din plimbările ei obișnuite, n-a mai venit. [...] Într-o seară, Lenuș s-a întors la mai vechea locuință.”

- Transcrie un cuvânt care sugerează că Lenuș a fost mică .
- Găsește câte un sinonim pentru cuvintele: *pisică*, *a pleca*.
- Înlocuiește cuvintele subliniate cu câte un antonim al lor.
- Indică cinci cuvinte care se leagă ca sens de ideea de *locuință*.
- Formează două cuvinte noi de la cuvântul *a spăla*.
- Într-un text de 30-50 de cuvinte, povestește unde crezi că a fost pisica și ce i s-a întâmplat.

2.2 Activități de învățare în contexte diferite

În momentul în care vorbim despre educație, ne gândim de obicei la mediul școlar, organizat, unde elevul participă la procesul instructiv-educativ. Educația însă nu se realizează doar la școală și nu întotdeauna se realizează cu obiective bine precizate și într-un mediu controlat. În literatura de specialitate se discută despre educație formală, nonformală și informală, pornind de la contextul în care se desfășoară procesul educațional.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Educația formală înseamnă educația în cadrul unei instituții oficiale, în mod organizat, în care activitățile sunt alese pentru a induce schimbări în mod deliberat, folosind diferite resurse și metode, având o anumită finalitate, iar rezultatele fiind apreciate și evaluate sistematic. Este vorba de educația realizată în cadrul instituțiilor de învățământ.

Educația nonformală vizează acele activități care nu sunt incluse în parcursul educațional obligatoriu, nu urmează un curriculum, dar au obiective stabilite, au caracter intenționat, durata poate varia și nu se finalizează cu certificate.

Educația informală se realizează în diferite contexte care se leagă de activități zilnice (mediul familial, cercul de prieteni, cunoștințe etc.), nu are caracter organizat, lipsește intenționalitatea.

Ghidul de față se concentrează pe activitățile educative desfășurate în cadrul formal, acest capitol însă face o incursiune în activitățile de învățare în acest cadru, dar care sunt speciale totuși, respectiv în învățarea în contexte nonformale și informale. Educația nonformală realizează o punte de legătură între cea formală și cea informală, mai ales că are caracter opțional, iar elevul este eliberat de constrângerile cadrului formal (note, teste, evaluări). Se integrează aici vizitele la bibliotecă, vizitele la muzee, excursiile tematice, diferite concursuri, proiecte interdisciplinare, tabere cu diferite tematici, activități de voluntariat etc.

Înainte de a trece la prezentarea a câtorva activități extrașcolare, rezervăm spațiu și acelor ore pe care o să le numim speciale sau neobișnuite. Ne referim la situații care țin de realitatea școlii, dar care, de obicei, nu se regăsesc în cărțile de metodică, cum ar fi orele din zilele de dinaintea vacanței de Crăciun, de Paște, de vară de exemplu, dar la fel de bine se înscriu aici și acele ore când este greu să se facă abstracție de o împrejurare, un fapt cu puternic impact asupra colectivității: o tragedie, o mare bucurie, un pericol etc. Activitățile de învățare în situații speciale oferă posibilități multiple pentru un profesor de a-i educa pe elevi. Aceste situații însă necesită nu doar flexibilitate și creativitate, capacitate de adaptare din mers, dar și mult tact pedagogic. În aceste situații, de obicei, calitatea relațiilor elev-profesor, elev-elev intervine ca un factor esențial.

De exemplu, pentru o oră înainte de Crăciun putem planifica crearea unui cadou de Crăciun care să vizeze, desigur, și comunicarea în limba română. Astfel, se poate realiza o felicitare sau un semn de carte. Pe de o parte, copiii vor primi instrucțiunile în limba română, pe de altă parte, vor formula textul felicitării sau vor putea alege un citat/formula o idee care să



fie trecut/ă pe semnul de carte. Pe urmă, se poate utiliza turul galeriei, astfel, încât fiecare elev să vadă munca celuilalt și să o poată arăta pe a sa colegilor.

Se pot crea, de asemenea, ocazii de sărbătoare, când se pot aduce jocurile de societate preferate, când sala primește o altă organizare decât de obicei etc. Se poate realiza, chiar împreună cu elevii, un joc de societate pornind de la un text narativ studiat, care să fie încercat în cadrul unei astfel de ore.

În împrejurările speciale, amintite mai devreme, profesorul poate crea analogii, poate aduce un text cu semnificație pentru condițiile specifice, pe care să îl citească elevilor, poate porni o discuție de la o glumă, le poate solicita să creeze o știre pornind de la evenimentele în cauză. Dacă este vorba despre un șir de evenimente, le poate cere să le prezinte sub forma unor titluri, înșirate în ordine cronologică etc.

Este util ca fiecare profesor să aibă niște activități/jocuri pentru ocazii speciale, de exemplu când dintr-un motiv sau altul lipsesc foarte mulți elevi dintr-o clasă, și nu ar avea rost să continue materia. În afară de clasicele jocuri, precum barkochba (ghicirea unui cuvânt pe bază de întrebări închise) sau ȚOMAPAN (țări, orașe, munți, ape, plante, animale, nume), oferim câteva alte posibilități³, cu observația că acestea se pot integra și în cadrul altor lecții, și că acestea sunt doar sugestii, propuneri, paleta fiind extrem de bogată.

1. Biografie în lanț: este potrivită și pentru exersarea datelor personale, a reflexivului dezambiguizator (s-a născut, se uită), a utilizării prepozițiilor etc.

Se inventează biografia unei persoane imaginare. Profesorul începe (de exemplu: El se numește Mihai Codreanu.) Fiecare elev va trebui să continue cu câte o informație, fiind atenți la logica și coerența celor prezentate.

2. Narațiune în lanț: metoda este cea de dinainte, doar că se inventează o întâmplare. Ordinea în care intervin elevii se poate indica prin aruncare de minge sau orice alt obiect mai moale (ca să nu ne lovim) celui care dorim să continue. Elevii trebuie să fie atenți la ordinea cronologică și la logica întâmplărilor. Se pot exersa astfel timpurile verbale, dar și utilizarea indiciilor temporale și spațiale.

³ În privința exemplurilor, pe lângă experiența noastră ne-am folosit și de lucrarea pentru obținerea gradului didactic I, nepublicată: Kelemen, E., 2013, *Schimbarea de cod lingvistic la elevii vorbitori non-nativi de limba română cu aplicații pentru clasele 8-10*.



UNIUNEA EUROPEANĂ



3. Să prezicem viitorul: se poate porni de la un text narativ citit sau de la o știre și sarcina este să inventăm viitorul personajului ales.

Este un exercițiu potrivit pentru exersarea timpului viitor.

4. Oameni și clădiri: se poate lucra în echipe. Fiecare grupă primește o imagine despre o clădire. Sarcina lor este să-și imagineze cine au locuit în ea în vremea când s-a făcut fotografia. Jocul se poate complica oferind noi perspective sau lansând provocarea diferitelor tipuri de texte. De exemplu: realizează agenda pentru o săptămână a persoanei care a locuit acolo.
5. Ce este cum?: elevii sunt provocați să pună întrebări în care să utilizeze adjective în funcția sintactică de nume predicativ, apoi să solicite un coleg să le indice un răspuns. Exercițiul este potrivit pentru familiarizarea elevilor cu ipostaza celui care pune întrebări, și pentru exersarea adjectivelor și a acordului adjectivului cu substantivul.

Ex. Ce este înalt? → Blocul este înalt.

6. Propoziție-șarpe: se pornește de la o propoziție simplă din care se va face o propoziție dezvoltată cât se poate de lungă. Fiecare elev adaugă câte un cuvânt la propoziție.
7. Lista de cumpărături puțin altfel:
Ex. Ce se poate cumpăra pentru 100 de lei? Spune ce conține coșul tău de cumpărături.
8. Scaunul adevărului: un elev se așază în scaunul adevărului, iar ceilalți îi pun în total cinci întrebări, la care va trebui să spună adevărul, având voie să strecoare o minciună. Cel care își dă seama care a fost răspunsul cu minciuna, trece în locul celui întrebat.
9. Sondaj de opinie: elevii au o listă de întrebări, fiecare va merge pe la ceilalți și va încerca să găsească de exemplu un coleg care să răspundă afirmativ la întrebări de genul:

Cine a dat un cadou recent?

Cine a fost la frizerie recent?

Cine a mâncat recent la un restaurant?

Cine a luat un taxi recent?

Cine a făcut sport recent?

Cine a fost la cinema recent?

Cine a fost la scăldat recent?

Cine a cumpărat o carte recent?



- Cine a cules flori recent?
- Cine a mers cu bicicleta recent?
- Cine a făcut un bine recent?
- Cine a făcut curățenie recent?
- Cine a avut ziua de naștere recent?
- Cine a tăiat lemne recent?
- Cine a dansat recent?
- Cine a ascultat muzică recent?

Întrebările se pot adapta la orice temă, iar activitatea poate fi încheiată cu un raport oral a ceea ce au reușit să afle. Pentru realizarea raportului se pot indica structuri, propoziții incomplete de genul: Toți elevii/Fiecare elev...../Niciun elev...../Doi dintre colegii întrebați..... Este bine ca, la un nivel mai înalt, să le indicăm diferite criterii după care să formuleze singuri întrebările pentru a evita, pe cât posibil, răspunsurile monosilabice.

10. Întrebări în lanț: se poate folosi la temele cele mai diverse. Un elev pune o întrebare, specifică cine să-i răspundă. Cel care dă răspunsul, pune următoarea întrebare.

De exemplu la tema *Profesii*: Cine repară mașinile? → Mecanicul auto → Cine vindecă bolnavii?...

Activitatea este potrivită sistematizării cunoștințelor, de exemplu.

11. Joc de societate: jocul este indicat pentru aprofundare, recapitulare a diferitelor teme.

Temele pot fi schimbate, adaptate nivelului de cunoștințe ale elevilor, interesului, obiectivelor propuse. Se joacă conform regulilor jocurilor de societate clasice.

Se formează grupe de 4 elevi. Fiecare elev alege o figură cu care va juca și aruncă cu zarul. Face atâția pași pe foaia de mai jos cu figura sa cât indică zarul. Se oprește și răspunde la sarcină. Dacă ajunge la *Întrebare liberă?*, unul dintre colegii săi îi va pune o întrebare. Jocul se termină în momentul în care toți membrii grupei ajung la rubrica *Vrei să începi jocul din nou?*

animale.	ceva ce nu faci cu plăcere.	Întrebare ? liberă	pasiunile tale.	locuința ideală.	un film pe care l-ai văzut.	îmbrăcămintea ta preferată.	Întrebare ? liberă
cum ajungi la școală.							obiceiurile tale de cumpărături.
anotimpul preferat.			profesia preferată.	vecinii tăi.	ce crezi despre acest joc.	Vrei să începi jocul din nou?	prietenul tău cel mai bun.
Întrebare ? liberă			profesori i tăi.	POVESTEȘTE DESPRE...			școala ta.
o sărbătoare care îți place.			Întrebare ? liberă	o carte citită.	orașul tău.	un coleg.	Întrebare ? liberă
o întâmplare din vacanță.							
un cadou primit de ziua ta.							
animalul preferat.	programul tău de o zi.	Întrebare ? liberă	familia ta.	planurile tale de sfârșit de săptămână	camera ta.	ceva ce îți place să faci.	Start aici

În privința activităților extrașcolare, oferta este destul de largă, dar se reduce în funcție de o serie de factori ce țin de dotare, de părinți, de elevi, dar și de profesor, de timp etc. Ca să își atingă scopul cu adevărat, este important să se păstreze caracterul opțional pentru fiecare actor al actului educațional. În continuare venim cu câteva observații, sugestii fără pretenția de a fi exhaustivi.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Atelierele de lucru sunt apreciate de elevii de clasa a V-a. De exemplu, la începutul primăverii putem opta pentru un atelier de realizare de măștișoare, care, pe lângă îmbinarea comunicării în limba română cu lucrul manual, oferă o posibilitate de a afla despre obiceiurile de primăvară la români, activitatea având și o latură de formare a competenței interculturale.

Dacă există spațiu și disponibilitate, se poate căuta o persoană care vorbește bine limba română (preferabil un vorbitor nativ) și care știe să gătească sau să prepare o prăjitură (ideal ar fi o mâncare tradițională, dar nu este obligatoriu), care, împreună cu elevii, să pună în practică o rețetă. Rolul de bucătar-șef poate fi preluat desigur, și de profesor, de un elev sau un părinte/un bunic, important este să se realizeze comunicare în limba română.

Cluburile de lectură sunt orientate spre formarea elevului-cititor. Important este ca textele alese să corespundă vârstei și particularităților individuale ale elevilor, atât ca vocabular, cât și ca dimensiuni, să fie interesante pentru ei, iar prelucrarea textelor să fie variată, cât mai interactivă. Recomandăm pentru început cărțile cu benzi desenate în limba română.

Se poate iniția un club de comunicare în limba română cu teme de discuții stabilite dinainte în acord cu membrii clubului. Temele și activitățile se pot organiza după un criteriu, de pildă în jurul unor anotimpuri.

Cercul de teatru în limba română oferă multiple posibilități de formare a personalității elevului și a competenței de comunicare în același timp. Activitățile din cadrul unui cerc de lectură pot să se finalizeze la sfârșitul unei perioade cu prezentarea unei scenete, cu realizarea de filmulețe etc.

Excursiile tematice pot fi organizate de profesorul de limbă română. În cazul unor astfel de excursii este importantă în faza de pregătire o documentare în prealabil, prelucrarea experiențelor și aprecierea/feedbackul. Se pot crea sarcini pe baza cărora vor putea să exploateze o anumită așezare, clădire etc. Însă profesorul de română se poate folosi, ca pretext de comunicare în limba română, și de excursiile organizate de diriginți, fără legătură neapărat cu limba și/sau cultura română. Se pot da teme suplimentare opționale: să scrie 1-2 pagini de jurnal de călătorie, un fragment de blog de călătorie, să realizeze un scurt interviu cu o persoană cu care se întâlnesc, să realizeze un pliant turistic, o ofertă turistică sau chiar un lapbook.

Dacă există posibilitatea unei vizite la bibliotecă ar fi bine dacă în urma acesteia elevii ar rămâne cu impresie pozitivă. Putem contribui la această impresie motivantă dacă le dăm sarcini, provocări care să-i activeze și să le pară interesante. De exemplu, în perechi pot alege





UNIUNEA EUROPEANĂ



un domeniu care îi interesează. Li se oferă un lexicon, din care să culeagă cuvinte aparținând domeniului respectiv, după criterii diferite: cuvinte des auzite, dar nu le cunosc înțelesul; cuvinte care sună bine/urât etc. Putem să-i provocăm să aleagă în echipe o carte/trei cărți a căror copertă le place. Pot alege și individual, dacă sunt puțini la număr, dar în echipă va trebui să și negocieze pentru a ajunge la o înțelegere, apoi să se facă o expoziție ad-hoc, să se discute criteriile de decizie.

Fenyő (2022, p. 1042) atrage atenția asupra posibilității de a aplica la școală o provocare asemănătoare cu cea a campaniei *Primul enunț* lansată în 2018 de Bookline. Credem că provocarea se pliază unei vizite la bibliotecă. Elevii vor trebui să aleagă una/două prime enunțuri care le plac consultând la întâmplare un anumit număr de cărți. Pentru elevii maghiari de clasa a V-a sarcina se poate adapta să culeagă doar un număr de titluri ale unor cărți în limba română, dintre care apoi să decidă care le place cel mai mult.

Participarea la festivități, serbări, evenimente culturale etc. depinde în mare măsură de posibilitățile zonei. În orice caz, dacă se ivește o asemenea ocazie, este importantă, pe lângă participare, etapa de pregătire și cea de după eveniment, pentru ca aceasta să prindă coerență și să se ajungă la o interiorizare de cunoștințe. La fel, cum întâlnirea cu o personalitate necesită documentare dinainte, și discuție, exerciții după întâlnire, când se va putea reflecta asupra celor experimentate.

Taberele necesită niște condiții, o organizare și efort semnificativ din partea profesorului. În cadrul acestor tabere ne putem folosi de majoritatea jocurilor și exercițiilor deja prezentate. La început, un rol deosebit le revine jocurilor și activităților menite ca participanții să se cunoască, să formuleze împreună regulamentul taberei, chiar sub forma unui contract, să pregătească terenul pentru activitățile viitoare. Copiii își pot alege un prenume românesc pentru durata activităților, iar cu această ocazie, le putem sugera să se documenteze în legătură cu originea numelui ales, sensul numelui, ziua onomastică etc. Participanții se pot grupa după luna în care își serbează ziua onomastică, nume de origine latină etc.

Pot să-și spună numele și o trăsătură a lor (este bine să aibă la dispoziție dicționare), varianta care se aplică la elevii mai mari este ca trăsătura să înceapă cu aceeași literă ca numele. În perechi pot să-și pună întrebări despre celălalt și să-și prezinte în 3-5 enunțuri partenerul de dialog.





Elevii pot fi rugați să găsească 5 colegi cărora le place de exemplu cozonacul cu mac, muzica rap etc.

„Cum să te înțelegi cu mine?” este tot o variantă de autoprezentare, când elevul oferă niște sfaturi, sugestii pentru a fi abordat în diferite situații: de exemplu, „dimineața devreme sunt morocănos, mai bine mă lași în pace”.

De asemenea, sunt des folosite exercițiile și jocurile de spargere a gheții.

Contextele diferite și variate de învățare se completează reciproc, iar ocaziile speciale, orele altfel, activitățile extracurriculare pot constitui un factor de motivație, pe lângă alte beneficii.



3. Sugestii metodologice de proiectare și adaptare a strategiilor didactice la categorii diverse de elevi

Chiar dacă o clasă cuprinde elevi cam de aceeași vârstă, care pot fi descriși prin particularitățile specifice vârstei, elevii care compun clasa pot aparține unor categorii diverse: de la elevi provenind din medii defavorizate, la elevi cu probleme de atenție, cu dificultăți de învățare, cu certificat CES sau fără, sau chiar elevi supradotați. În această situație profesorul trebuie să adopte o atitudine de diferențiere. Diferențierea poate să vizeze metodele alese, ritmul de lucru, volumul de lucru, modul de prezentare, conținuturile. De asemenea, îmbinarea formelor de organizare oferă posibilități de diferențiere. Un copil cu CES poate fi ajutat direct de profesor, dar și de un coleg, sau integrat unui grup de lucru. Sub denumirea de cerințe educaționale speciale se ascunde o paletă extrem de largă de probleme, de la cele care creează dificultăți mai puțin semnificative până la cazuri în care integrarea elevului cu CES este extrem de grea. De aici decurge că fiecare situație este specială, se pot indica niște repere generale, dar soluțiile pentru fiecare caz în parte sunt particulare, și de multe ori creativitatea, răbdarea și flexibilitatea profesorului sunt singurele ajutoare, sistemul neavând destui specialiști care să le acorde sprijin acestor elevi.

În aceste circumstanțe, profesorul de multe ori este nevoit să facă experimente pentru a vedea ce anume funcționează pentru a putea realiza o performanță cu elevul în cauză. În același timp, dacă într-o clasă sunt mai mulți elevi cu probleme diferite, ar fi exagerată așteptarea de a diferenția la fiecare oră, în fiecare clasă cu fiecare elev. De multe ori ni se pare că se vorbește despre necesitatea diferențierii în imperative, astfel că mulți profesori devin frustrați și se simt neputincioși în fața realității. Tocmai de aceea este de subliniat că trebuie să existe un mod de gândire orientat către diferențiere, străduința de a-i trata pe acești elevi într-un fel care să-i ajute să facă și ei un pas înainte, luând în considerare circumstanțele și factorii asupra cărora profesorul nu are influență.

Care sunt totuși posibilitățile de diferențiere? Pentru a putea ajunge la diferențiere, profesorul trebuie să-și cunoască foarte bine elevii. Clasa a V-a constituie un prag de trecere de la ciclul elementar la cel gimnazial, și este momentul oportun pentru a cunoaște elevii cu care vom lucra. În cazul elevilor cu dificultăți, este și mai important să apelăm (de obicei prin

intermediul dirigintelui) la pedagogii și specialiștii care au lucrat cu ei mai devreme, să culegem cât mai multe informații despre ei, să ne folosim de experiența altora pentru a înlesni colaborarea cu elevul vizat. La aceste informații se adaugă rezultatele propriilor observații, tatonările proprii pentru a găsi cea mai eficientă abordare și pentru a ne construi strategiile didactice. De asemenea, evaluarea predictivă este esențială pentru a identifica nivelul la care îi sunt formate competențele. Natura sursei dificultăților joacă un rol central în tot acest parcurs. Altfel lucrăm cu un elev cu probleme de auz, altfel cu un elev nevăzător, iarăși altfel cu un copil autist, și am putea continua.

În cazul elevilor cu certificat CES, evaluarea inițială ne indică nivelul de competențe, dar și dificultățile cu care se confruntă, iar aceste rezultate vor fi punctul de pornire în formularea obiectivelor. În cazul în care nivelul său de cunoștințe la limba și literatura română nu corespunde cerințelor programei școlare de clasa a V-a, profesorul realizează un plan educațional individualizat (PEI), astfel încât se accepte nivelul său de cunoștințe și se fac adaptările curriculare necesare. Atunci când se realizează un plan de intervenție individualizat, după indicarea domeniului de intervenție și stabilirea obiectivelor, se definesc metodele și mijloacele de realizare prin care se realizează conținuturile. Se specifică perioada vizată de intervenție și se formulează criteriile minimale de evaluare a progreselor, cât și modalitățile de evaluare. Dacă se realizează un obiectiv într-un timp mai scurt decât cum a preconizat profesorul, acesta intervine în PEI și formulează un nou obiectiv. Revizuirea aceasta este necesară periodic.

Evaluarea finală va ajuta să tragem concluziile și să creștem eficiența.

Proiectarea activității se poate realiza sub formă de tabel:

Proiectarea activității:

Obiective	Conținuturi	Metode si mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a performanțelor	Metode si instrumente de evaluare



UNIUNEA EUROPEANĂ



În situații ideale, există o colaborare strânsă între profesor, profesorul de sprijin (dacă este cazul) și părinți, un dialog permanent în urma căruia este mai ușor să fie identificate de exemplu tehnicile de învățare care pot fi utilizate în cazul elevului respectiv. În același timp, deși se dorește incluziunea, există pericolul ca acest proces să ducă la izolarea elevului în cauză, astfel că implementarea necesită mult tact pedagogic.

O altă categorie o reprezintă elevii care au probleme diverse, de comportament, de atenție, au un ritm mai lent etc. Acești elevi necesită de asemenea tratament diferențiat.

Elevii cu dificultăți de concentrare a atenției trebuie antrenați la început în sarcini a căror rezolvare necesită un timp mai scurt și care le aduc satisfacția rezultatului imediat, pentru ca treptat să ajungă la sarcini care necesită mai mult timp și răbdare. Este bine dacă profesorul le dă feedback imediat, de asemenea sarcinile pot fi reformulate de către profesor, se pot accentua anumite aspecte. Este bine ca acești elevi să fie obișnuiți cu recitirea sarcinilor și cu identificarea cuvintelor-cheie din acestea, iar după soluționare, cu revizuirea celor realizate. Până se va ajunge la un progres în domeniul vizat, probabil că va trebui pus un mare accent pe captarea atenției și pe modalitățile de menținere a atenției.

Elevii cu atitudine de contestare, de obicei devin mai moderați dacă li se atribuie sarcini/responsabilități. Este indicat ca profesorul să le găsească o aptitudine, o afinitate către un domeniu, pe care să o reliefeze, astfel încât elevul să simtă aprecierea și să devină dornic de a adevăra ceea ce i-a fost atribuit. Comunicarea profesorului trebuie să fie adaptată acestor elevi, să nu se lase provocat și, pe cât posibil, să nu provoace.

Elevii timizi trebuie încurajați. Munca în echipă oferă posibilitatea de a li se asigura și lor sentimentul de reușită, însă trebuie orientați foarte fin și către o manifestare individuală. La început putem să le punem întrebări închise, apoi treptat să le dăm ocazia de a răspunde în propoziții simple. Inhibițiile pot fi foarte grave, iar pentru ca acestea să fie eliminate, este important ca elevul să se audă. În cazuri extreme, un posibil punct de pornire este să citească acasă cu voce tare sau să asculte cuvinte/propoziții în limba română pe care să le repete cu voce tare în singurătatea sa, pentru a nu îi suna propria voce străină. Identificarea domeniului de interes, a hobbyului poate fi de asemenea un punct de plecare în încurajarea elevului timid spre a-și învinge inhibițiile. Profesorul le va da feedback încurajator acestor elevi, evidențiind punctele forte, neomițând erorile, însă fără a le accentua prea tare.



Urmează un exemplu de adaptare a unui exercițiu pentru un copil cu diagnosticul de autism, integrabil în învățământul de masă, cu ritm de lucru mai lent decât al colegilor, cu probleme de socializare, de ținere a contactului vizual, cu nevoie ridicată de a se simți în siguranță și de stabilitate, de respectare strictă a unor reguli și obiceiuri. Elevul găsește soluții pentru a urmări o schemă, o regulă, o logică, nu înțelege însă sensurile metaforice, gluma, ironia etc., exercițiile de creativitate îi sunt străine. În al doilea exemplu, din șirul de exerciții propuse, am adaptat unui astfel de elev doar ultimul exercițiu, atât cantitativ, cât și calitativ, considerând că celelalte exerciții se pliază și unui astfel de caz. Am introdus exemplul pentru a se vedea mai clar că adaptarea nu înseamnă neapărat propunerea unor sarcini și abordări total diferite de cele prevăzute pentru ceilalți elevi. De asemenea, am formulat cu atenție sarcina de început, astfel încât să fie cât se poate de clară și univocă.

I. Formulează cinci reguli de comportament în Zoo, folosind verbe la imperativ.

→ (adaptat) Completează cu verbele potrivite următoarele reguli de comportament la Zoo:

hrăniți, fumați, folosiți, aduceți, supravegheați

Nuanimale de companie în grădina zoologică!

Nu..... în Zoo!

..... aleile desemnate!

.....permanent copiii!

Nu animalele!

II. 1. Citește textul: → (adaptat) Citește textul și notează pe foaie răspunsul la fiecare întrebare:

Autobuzul a oprit la Brașov. Brașovul este unul dintre marile orașe ale României. O plimbare de dimineață pe Strada Republicii a fost începutul perfect pentru o zi. Strada Sforii, cu o lățime cuprinsă între 1.11 și 1.35 metri, este unul dintre obiectivele turistice pentru care orașul Brașov este cunoscut în toată Europa. Niciun tur al orașului nu se poate încheia fără o vizită în Biserica Neagră, simbol al orașului.

2. Desparte în silabe cuvintele: *dimineață, cuprinsă*.

3. Câte litere și câte sunete conțin cuvintele: *niciun, încheia*?

4. Indică cuvântul cu sens opus (antonimul): *început, dimineață*.

5. Răspunde la întrebări, pe baza fragmentului de mai sus:
 - i. Numește o atracție turistică amintită în text.
 - ii. Care este mijlocul de călătorie cu care ajung la destinație?
 - iii. Care este destinația călătoriei?
6. Într-un text de 50-70 de cuvinte, explică unui turist de ce ar trebui să viziteze localitatea în care locuiești. → (adaptat) Scrie 5 enunțuri despre orașul/satul tău.

În general, organizarea clasei în grupe sau în perechi constituie o modalitate de activizare a fiecărui elev și o oportunitate pentru fiecare să aducă propria contribuție la rezolvarea sarcinilor.

3.1 Exemple de bună practică

În acest subcapitol ne propunem să oferim sugestii și exemple din practica predării pentru cele mai felurite situații, să atragem atenția asupra unor aspecte minore, dar care își au rolul în spațiul interacțiunii elev-profesor.

O problemă larg dezbătută este cea a temelor pentru acasă. Dacă nu se exagerează privind cantitatea, temele pentru acasă ajută în aprofundare sau deschid noi orizonturi. Pe lângă criteriul cantitativ, este bine ca temele pentru acasă să vizeze aplicarea unui aspect abordat în timpul orei, astfel încât fiecare elev să aibă posibilitatea de a rezolva singur sarcina. Tendința este ca, treptat, elevii să se obișnuiască să învețe și să rezolve temele singur. Și în acest sens este nevoie să-i obișnuim cu utilizarea dicționarilor, explicându-le siglele și abrevierile, pentru ca acestea să devină instrumente de lucru la care apelează din proprie inițiativă și cu naturalețe. Este bine să optăm din când în când pentru exerciții creative sau care presupun viziunea proprie pentru a încuraja contribuția personală a elevului.

Temele pentru acasă trebuie verificate sau trebuie găsită o modalitate pentru ca elevii să primească un feedback în acest sens. Astfel, este necesară alocarea timpului pentru verificare. Profesorul trebuie să cântărească dacă este nevoie de temă pentru acasă sau, câteodată, poate să renunțe la aceasta, dacă elevii au mult de învățat, de exemplu.

Uneori când verificăm oral producerea individuală a unor texte, în cazul unor clase cu elevi numeroși, pentru a-i asculta pe toții, putem asculta unul-doi elevi, apoi putem să le cerem

celorlalți să aleagă un singur enunț care li se pare reușit sau de corectitudine a căruia nu sunt convinși, sau care conține un anumit element etc. și să îl citească doar pe acela. Astfel, se face auzit fiecare elev, iar ulterior se pot corecta textele de profesor, adunând caietele.

În general, este bine dacă îi obișnuim pe elevi să verbalizeze ceea ce fac atunci când încearcă să soluționeze o sarcină, oferindu-le noi înșine un exemplu în acest sens (să spunem cu voce tare ceea ce scriem pe tablă, cum gândim, etc.), astfel se realizează mult mai bine conștientizarea pe de o parte, și se pot surprinde lacunele, neînțelegerile, pe de altă parte.

La sfârșitul orelor este indicat să utilizăm bilete de ieșire care sunt menite să ofere feedback profesorului din partea elevilor. Un exemplu de bilet de ieșire ar fi:

Am învățat:

Mi-a plăcut:

O întrebare:

O activitate îndrăgită de elevi este crearea unui lapbook.

Lapbookul este un fel de album, o cărticică cu ferestruici, realizată de elevi pe o temă dată.

Se poate confecționa dintr-un dosar pe care se lipesc buzunare, ferestre în diferite forme, în care se pun felurite texte, desene, fotografii explorând tema propusă. Se poate utiliza ca activitate de încheiere a unei unități de învățare, având rol de sistematizare a cunoștințelor.

Realizarea unui lapbook poate fi tratată ca proiect de sine stătător, în care proiectarea, documentarea, analiza și sinteza, sistematizarea vor fi prezente concomitent. Fiecare fereastră/buzunar etc. reprezintă o altă abordare a temei principale, o altă perspectivă, la alt nivel. Astfel, se pot aduna cuvinte noi, expresii, proverbe, ghicitori, sinonime, antonime, explicații, întrebări care se ivesc. Se pot pune fotografii. Elevii produc diferite texte: păreri, rețete, carte de vizită, scrisoare, mesaj etc, realizează texte multimodale. Își folosesc creativitatea și imaginația, și în același timp se distrează și învață.

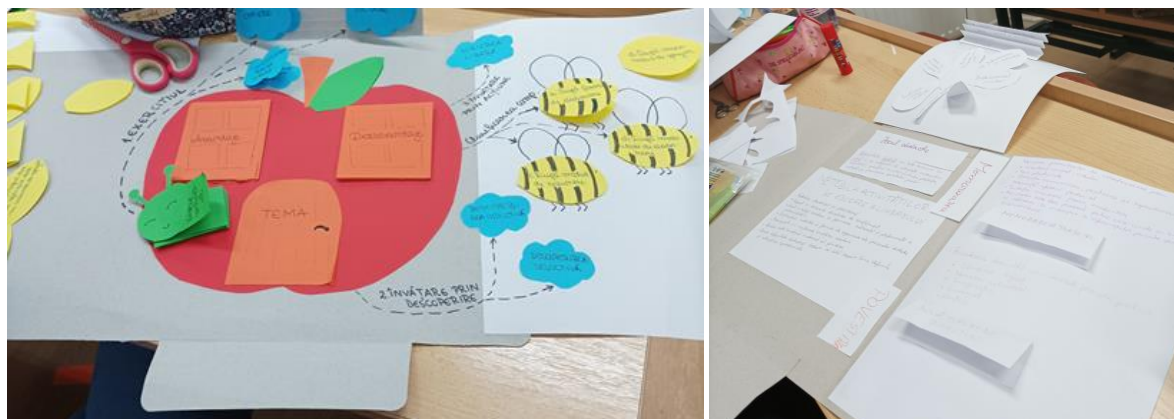


UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Lapbook⁴ în realizare



(imagini din arhiva noastră personală)

În urma experienței școlii online lumea digitală a pătruns și în școli. Noile generații se mișcă cu mare siguranță de sine în ea, astfel încât, acestea oferă posibilități variate pentru a explora câte o temă din cât mai multe perspective, optând și în acest caz pentru măsură și echilibru.

Kahoot, Movie Maker, Wordwall, Mentimeter, Quizziz, LearningApps, Prezi, și lista ar putea continua, sunt aplicații digitale care pot fi utilizate pentru facilitarea învățării și antrenarea creativității elevilor.

Pentru îmbogățirea vocabularului, dar mai ales pentru verificarea acestuia propunem următoarele exerciții:

a). Fiecare elev trage un bilet pe care este indicat un cuvânt dintre cele ce se doresc a fi controlate. Elevul trebuie să folosească perifriza, iar ceilalți trebuie să ghicească cuvântul de pe bilet.

O posibilă listă de cuvinte ar fi:

brățară	papuci	alb	pătrunjel
lampă	librărie	morcov	insulă
suferință	broască	clădire	ouă

⁴ Lapbookurile din imagini au fost realizate de studenții din anul II ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Extensia Odorheiu Secuiesc a UBBCluj (fotografiile noastre), anul universitar 2021-2022





UNIUNEA EUROPEANĂ



admirație	bani	radio	stradă
cofetărie	ceas	cămașă	ochelari
castraveți	dulap	cravată	umbrelă
umbră	stilou	floare	pădure
aspirator	carte	calculator	minge
școală	raft	frunză	președinte
diriginte	găleată	mătură	tabără
castel	brad	basm	director

b) Se stabilesc câmpurile semantice care vor fi controlate. Se poate lucra pe grupe sau individual, depinde de numărul elevilor. La fiecare câmp semantic se indică același număr de cuvinte, în ordine crescătoare în ceea ce privește dificultatea. Fiecărui cuvânt îi corespunde o anumită sumă. Elevul alege suma, profesorul îi explică sensul cuvântului care se ascunde sub acea sumă, iar elevul trebuie să ghicească cuvântul. Dacă a ghicit, primește suma virtuală, dacă nu răspunde într-un timp dinainte stabilit, sau dă răspuns greșit, suma poate să fie furată de cel care se prezintă primul. Câștigă cel care va avea suma cea mai mare.

De exemplu:

Familie	Animale	Casă	Călătorie	Alimente
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500



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

Familie	Animale	Casă	Călătorie	Alimente
bunică	leu	dormitor	tren	pâine
verișor	maimuță	sufragerie	avion	ouă
naș	șarpe	hol	vapor	cașcaval
ginere	broască	pivniță	tramvai	mămăligă
socru	liliac	acoperiș	submarin	mezeluri

c) Ce faci?: Fiecare elev primește un bilet cu o propoziție formulată la indicativ, prezent, persoana a II-a. În fața celorlalți va încerca să reproducă prin elemente nonverbale (mimă) ceea ce se află pe bilet, iar ceilalți trebuie să ghicească:

Te uiți la un film de groază.

Alergi ca să ajungi autobuzul.

Te uiți în oglindă.

Te plictisești.

Mânânci ceva ce îți place.

Pregătești omletă.

Înveți să conduci.

Bei o ceașcă de ceai fierbinte.

Cauți o cheie.

Probezi o haină.

Culegi niște flori.

Aștepti la medic.

Vorbești cu mama la telefon.

Îți vopsești camera.

Reciți o poezie.

Cânti sub duș.

4. Evaluarea

A treia componentă fundamentală a procesului instructiv-educativ, pe lângă proiectare și implementare, este evaluarea. Cele trei componente se întrepătrund, astfel încât orice schimbare ar interveni la nivelul oricărui element, aceasta va genera, la rândul său schimbare la celelalte niveluri. De aceea este necesară o revizuire periodică a întregului proces. De exemplu, dacă se constată o lacună în urma evaluării, va fi nevoie de o remediere, ceea ce va induce schimbări la nivelul proiectării, dar și la cel al implementării. Evaluarea însăși este un proces complex, care furnizează informații și date valoroase despre lacunele și punctele neclare rămase în urma predării-învățării, măsurând și rezultatele. Astfel, evaluarea constituie un reper pentru stabilirea măsurilor de ameliorare și îmbunătățire. În opinia lui J.-M.Monteil (1997, p.32) evaluarea înseamnă „confruntarea rezultatelor obținute cu obiectivele propuse”.

Din acest punct de vedere putem spune că evaluarea îndeplinește o serie de funcții. Numărul acestor funcții variază în literatura de specialitate de la specialist la specialist (I. Cerghit, C. Cucos, I. Jinga, E. Istrate, I. Radu etc.); ele arată în același timp complexitatea procesului, așa cum am mai amintit. Se vorbește de funcția de prognosticare și diagnosticare, de constatare, de selecție, pedagogică, socială, de informare etc. O probă evaluativă nu îndeplinește toate funcțiile posibile în aceeași măsură.

Prin procesul de evaluare ne pronunțăm asupra stării unui fapt, proces la un anumit moment, din perspectiva informațiilor pe care le culegem cu ajutorul unui instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm.

În literatura de specialitate se vorbește, în general, despre mai multe etape pe care le parcurgem atunci când evaluăm: proiectarea evaluării, realizarea instrumentului de evaluare, măsurarea rezultatelor, aprecierea acestora și decizia care se ia în baza etapelor anterioare.

O atenție deosebită trebuie acordată în clasa a cincea și evaluării, din moment ce elevii trebuie să se obișnuiască cu notele, căci se realizează trecerea de la evaluarea prin calificative la evaluarea prin note. Criteriile de notare clar stabilite, conștientizarea așteptărilor, consecvența profesorului facilitează înțelegerea de către elevi a acestui proces.

În realizarea instrumentului de evaluare, trebuie să pornim de la obiectivele vizate, pe baza cărora am stabilit conținuturile și competențele ce urmează a fi evaluate. Pornind de la acestea stabilim obiectivele de evaluare, apoi alegem itemii adecvați, pregătim baremul de

corectare și grila de corectare. După toate acestea urmează aplicarea instrumentului de evaluare, corectarea, notarea, aprecierea și precizarea măsurilor de ameliorare.

Majoritatea probelor de evaluare au la bază itemi. În sens restrâns itemul înseamnă întrebarea, problema sau sarcina de rezolvat, iar într-un sens mai larg reprezintă întrebarea adresată elevului, formatul acesteia, dar și răspunsul așteptat din partea elevilor.

Item = întrebare + formatul acesteia + răspunsul așteptat (Stoica, 2003, p.50)

În teoria și practica evaluării se evidențiază mai multe criterii pe baza cărora pot fi clasificați itemii. Unul dintre criteriile cel mai des utilizate este acela al gradului de obiectivitate pe care îl oferă în corectare. În funcție de acest criteriu, itemii pot fi clasificați în trei mari categorii :

- A. *itemi obiectivi* - măsoară cunoștințe, priceperi, capacități de bază; au în vedere capacitatea elevului de a identifica.
- B. *itemi semiobiectivi* - pot testa o gamă mai largă de activități intelectuale; elevul construiește răspunsul și nu alege dintr-o listă de opțiuni date.
- C. *itemi subiectivi* - testează obiective ce vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului.

A. În categoria **itemilor obiectivi** sunt incluși:

- *Itemi cu alegere duală*
- *Itemi cu alegere multiplă*
- *Itemi de tip pereche*

Trăsătura principală a acestora este obiectivitatea ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învățării.

a) Itemi cu alegere duală

- reprezintă o sarcină de lucru care probează capacitatea celui evaluat de a identifica valoarea de adevăr a unei afirmații.
- oferă posibilitatea alegerii răspunsului corect din alternative de tipul: adevărat – fals; da – nu; acord – dezacord.

Exemplu:

1. Citește fiecare dintre următoarele afirmații și încercuiește litera A, dacă o consideri adevărată sau litera G, dacă o consideri greșită. 4 puncte

a) A / G Un diftong este alcătuit dintr-o vocală și o semivocală.



UNIUNEA EUROPEANĂ



b) A / G Un triftong este alcătuit dintr-o semivocală și două vocale.

c) A / G O vocală și o semivocală alcătuiesc un hiat.

d) A / G Un triftong este alcătuit dintr-o vocală și două semivocale.

Barem de corectare

a). A b) G c) G d) A

Total: 4 x 1 punct = 4 puncte

b) Itemi cu alegere multiplă

- reprezintă o sarcină de lucru, a cărei soluție se va alege de către elev dintr-o listă de alternative.
- sunt formați dintr-un enunț numit premisă și liste de alternative, un număr de opțiuni/răspunsuri, din care elevul trebuie să aleagă răspunsul corect, numit cheie.

Exemple:

1. Alege seria care cuprinde numai cuvinte despărțite corect în silabe. 2 puncte

- a) jert-fă, a-e-ro-port, oa-ie, a-pă
- b) nou-ă, tab-lă, ca-dou, vor-beș-te
- c) pri-e-ten, doar-me, cod-ru, ac-a-să.

Barem de corectare

Răspuns corect : a) 2 puncte

2. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect. 2 puncte

Cuvântul subliniat din enunțul: Fetele de măritat priveau hora de la margini.- este:

- a) substantiv; b) verb; c) adjectiv; d) pronume personal

Barem de corectare

Răspuns corect: a) 2 puncte

c) Itemi de tip pereche

- impune ca sarcină de lucru, recunoașterea elementelor (cuvinte, propoziții, fraze, simboluri etc.) aflate într-o relație dată.
- probează capacitatea elevilor de a recunoaște relații, solicită elevilor stabilirea unor corespondențe între informații distribuite pe două coloane.

Exemplu:

1. Identifică sinonimele cuvintelor din coloana A în coloana B.



A

1. mare
2. prieten
3. minunat
4. zăpadă

B

- a) nea
- b) uriaș
- c) amic
- d) frumos

Barem de corectare

1-b; 2-c; 3-d; 4-a;

Total: 4 puncte

B. Itemii semiobiectivi cuprind:

- a) *Itemii cu răspuns scurt*
- b) *Întrebări structurate*

a) Itemii cu răspuns scurt/de completare

Acești itemi presupun formularea unui răspuns în totalitatea lui sau o parte componentă a unei afirmații, astfel încât acesta să capete sens și valoare de adevăr.

Exemple:

1. Completează spațiile libere cu pronume personale potrivite:

Astăzi (1)... voi pleca împreună cu sora mea la bunici. (2)... este foarte bucuroasă pentru acest lucru. Și (3)... mă bucur. Bunicii noștri sunt minunați. (4) ... ne așteaptă mereu cu brațele deschise, iar (5)...îi iubim mult pe ei.

Barem de corectare

1 – eu; 2 – ea; 3 – eu; 4 – ei; 5 – noi;

Total: 5 puncte

2. Menționează patru termeni din câmpul semantic al cuvântului „familie”.

Barem de corectare

Se acordă câte un punct pentru fiecare termen corect.

Total: 4 puncte

b) Întrebări structurate

Întrebările structurate sunt sarcini formate din mai multe subîntrebări, de tip obiectiv sau semiobiectiv, legate printr-un element comun. În elaborarea lor se pornește cel mai adesea de la un text (literar/nonliterar), fără a fi excluse însă și alte materiale (diagrame, hărți).

Exemplu:

Citește următorul text și răspunde cerințelor formulate.

A fost odată o steluță mică de tot. Această steluță trăia în spațiu, lângă părinții ei care erau niște stele uriașe. Steluța era foarte curioasă și întotdeauna voia să știe totul despre orice. Își dorea foarte mult să călătorească să vadă tot ce se întâmplă în jurul ei, dar părinții nu o lăsau deoarece era prea mică pentru a pleca de una singură și îi spuneau mereu că va trebui să mai crească.

Într-o zi văzu o mică planetă albastră. Planeta i se părea atât de frumoasă, încât steluța a uitat de regulile pe care părinții ei le-au stabilit și a plecat să vadă planeta de aproape. Dar a zburat atât de repede, încât s-a rătăcit în scurt timp și nu a mai știut unde îi este casa.

(Text adaptat după „Mica steluță” de Pierre Winters)

- 1. Alege prin încercuire seria în care cuvintele sunt sinonimele cuvântului să afle.** **2 puncte**
 - a) să găsească, să creadă
 - b) să descopere, să cunoască
 - c) să cunoască, să aleagă
 - d) să vorbească, să creadă.
- 2. Subliniază dintre structurile următoare, pe cele care reprezintă indicii de spațiu în textul dat.** **3 puncte**

în spațiu, atât de repede, în jurul ei, despre orice, prea mică, lângă părinții ei
- 3. Numește personajele din text.** **2 puncte**
- 4. Formulează o idee principală/secundară din primul paragraf al textului.** **3 puncte**
- 5. Explică într-un enunț motivul pentru care steluța nu putea pleca singură nicăieri.** **4 puncte**

Barem de corectare

1. Răspuns corect: b) – 2 puncte
2. Indicii de spațiu: în spațiu, în jurul ei, lângă părinții ei – 3x1 puncte
3. Numirea a două personaje din text: - 2x1 puncte
4. Formularea unei idei principale/secundare din primul paragraf: formularea clară a unei idei-3 puncte; încercarea de formulare a unei idei – 1 punct

5. Pentru formularea în enunț a răspunsului se acordă 1punct. Pentru formularea clară a explicației se acordă 3 puncte; pentru încercare de explicare se acordă 1punct.

Total: 14 puncte.

C. **Itemii subiectivi** testează obiective ce vizează originalitatea, creativitatea și caracterul personal al răspunsului.

Din această categorie fac parte: - eseul cu răspuns restrâns

- eseul structurat

- eseul nestructurat

Exemplu:

Citește următorul text și rezolvă cerințele formulate.

Într-o zi, Petru a găsit o hartă pe care era marcat drumul către o comoară inestimabilă. „Voi găsi această comoară și așa, voi avea parte și de ceva aventură!” a exclamat el. Și a pornit la drum.

Și merse, ce merse și a ajuns la o pădure. Acolo l-a întâlnit pe Leu, pe care l-a întrebat:

- Ești destul de puternic și curajos pentru a veni cu mine la o vânătoare de comori?

Leul a acceptat propunerea lui Petru și au pornit împreună la drum. Pădurea era foarte deasă și întunecoasă, iar lui Petru i s-a făcut frică, însă, cu Leul lângă el, a reușit să meargă până la capăt. Când cei doi au ajuns la poalele unui munte, l-au întâlnit pe Vultur.

- Ai o vedere excelentă și poți să ne anunți de pericole. Nu dorești să vii cu noi, suntem în căutarea unei comori?, l-a întrebat Petru.

Vulturul a acceptat propunerea făcută de Petru și i-a însoțit pe cei doi la drum. Muntele pe care trebuiau să îl străbată era foarte înalt și stâncos. Leul a alunecat, însă Petru l-a ajutat și l-a tras sus. Vulturul, cu vederea lui ascuțită, era foarte atent la fiecare pas pe care îl făceau cei doi tovarăși de drum. Apoi au ajuns la valea din josul muntelui, unde au întâlnit-o pe Oaie.

- Vei dori să vii cu noi în căutarea unei comori și să ne ții de cald când ne este frig?, a întrebat-o Petru pe Oaie.

Aceasta a acceptat propunerea lui Petru și astfel, au pornit toți la drum.

(Text adaptat după *Val și cetatea sufletelor* de Ana Alfianu)

1. Redactează, în 70 – 100 de cuvinte, rezumatul textului dat.

14 puncte

În alcătuirea rezumatului, trebuie: – să formulezi ideile din text, dovedind înțelegerea acestuia;

- să prezinți evenimentele în succesiune logică;
- să respecti regulile unui rezumat.

Barem de corectare

Conținut – formularea ideilor din text, dovedind înțelegerea acestuia: în totalitate – 3 puncte; parțial – 2 puncte; încercare de formulare – 1 punct.

– prezentarea evenimentelor în succesiune logică: în totalitate – 2 puncte; parțial – 1 punct.

– respectarea regulilor unui rezumat:

- relatarea la persoana a III-a – 1 punct;
- tonul neutru/obiectivitate – 1 punct ;
- prezentarea ideilor fără utilizarea citatelor – 1 punct;
- utilizarea verbelor la moduri și timpuri adecvate – 1 punct;
- transformarea dialogului în vorbire indirectă – 1 punct .

3 puncte + 2 puncte + 1 punct + 1 punct + 1 punct + 1 punct + 1 punct = 10 puncte

Redactare – unitatea compoziției (conținutul compunerii tratează integral tema dată): în totalitate – 1 punct; parțial – 0 puncte – coerența textului (respectarea logicii interne a textului): în totalitate – 1 punct; parțial – 0,5 puncte; lipsa coerenței – 0 puncte;

– registrul de comunicare, stilul și vocabularul adecvate conținutului: în totalitate – 1 punct; parțial – 0,5 puncte; inadecvat – 0 puncte;

– respectarea normelor de punctuație și de ortografie (0 – 1 greșeli: 1 punct; 2 – 3 greșeli: 0,5 puncte; 4 sau mai multe greșeli: 0 puncte).

1 punct + 1 punct + 1 punct + 1 punct = 4 puncte

Total: 14 puncte

4.1 Tipuri de evaluare

Cea mai cunoscută clasificare a evaluării pornește de la modul de integrare în procesul instructiv-educativ. Astfel, evaluarea poate fi: inițială, formativă sau sumativă.

Evaluarea inițială sau predictivă se face, de obicei la început de ciclu, și vizează cunoașterea nivelului dezvoltării competențelor elevilor. Rezultatele evaluării predictive constituie puncte de plecare pentru stabilirea strategiei didactice, a metodelor și procedeelelor ce urmează a fi alese, a ritmului de lucru. Evaluarea inițială este menită să arate punctele tari și punctele slabe ale elevilor în domeniul disciplinei, respectiv lacunele existente care necesită intervenție. În clasa a V-a are un rol semnificativ de informare, fiind vorba de constituirea unei

clase noi, profesorul necunoscându-i pe elevi. În realizarea instrumentului de evaluare se pornește de la competențele specificate în programa de limba și literatura română pentru clasa a IV-a pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. Se realizează itemi pentru mai multe competențe, astfel încât să rezulte o viziune în ansamblu privind nivelul de competențe al elevilor. Descriptorii de performanță vor reflecta așteptările profesorului în ceea ce privește răspunsurile elevilor. Evaluarea inițială se realizează la primele ore după prezentarea elevilor și a profesorului, după discutarea problemelor organizatorice și prezentarea a ceea ce implică această disciplină pentru anul de studiu vizat.

După aplicarea și corectarea instrumentului de evaluare, rezultatele vor fi prelucrate, în ideea de a culege informații despre competențele elevilor. Practic, în realizarea proiectării se au în vedere și rezultatele evaluării inițiale.

Un exemplu de evaluare inițială ar putea fi:

Test de evaluare inițială pentru clasa a V-a

Citește cu atenție textul!

„E miezul nopții și e foarte întuneric. Nu se vede stea pe cer.

Deodată însă, Jojo vede doi ochi licărind galben în întuneric, ațintiți asupra lui.

-Un jaguar, strigă el plin de frică. În tufiș se ascunde un jaguar!

Chiar atunci, tucanul Tamtam croncăne și el.

-Jaguarul negru! Haideți, faceți gălăgie! Cât de tare puteți! Alungați-l!

Din copac încep să se audă strigăte care trezesc toată pădurea. Tucanii fac așa un tărăboi, că jaguarul negru, supărat, fuge în salturi mari unde vede cu ochii.

Lui Jojo îi bate inima foarte tare. Speră că nu i s-a întâmplat nimic rău frățiorului său.

-Vin la tine, mamă! strigă el.

-Încet, tinere, încet, îl ceartă bunica.

Are dreptate. Doar nu vrea să cadă din nou din copac. Ajunge jos teafăr. Îi vine să-l pupe pe Tamtam de fericit ce e că el și rudele sale au reușit să alunge jaguarul.

-Micuțule, unde ești? strigă Jojo.

Se așază jos și miroase pământul. Deodată, se aude ceva chiar în fața lui. Frățiorul său stă ghemuit sub o rădăcină. Jojo îl ridică cu grijă și îl așază în blană, așa cum face și mama lor.”

(text adaptat: Usch Luhn, *Un leneș își face prieteni*)

Rezolvă cerințele următoare!

1. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect!

1.1 Unde se ascunde jaguarul?

- a. în pădure
- b. în tufiș
- c. într-un copac.

1.2 Pe cine caută Jojo?

- a. pe bunica sa
- b. pe sora sa
- c. pe fratele său.

1.3 De ce îi vine lui Jojo să-l pupe pe Tamtam?

- a. pentru că se joacă cu el
- b. pentru că a ajutat să alunge tucanii
- c. pentru că a ajutat să alunge jaguarul.

1.4 Unde este frățiorul său?

- a. în iarbă
- b. sub flori
- c. sub rădăcină.

2. Notează cu A (adevărat)/F (fals) enunțurile următoare!

- a. Era o noapte cu stele strălucitoare. _
- b. Jojo este un jaguar negru. _
- c. Fratele lui Jojo s-a pierdut. _
- d. Bunica l-a găsit pe fratele lui Jojo sub o rădăcină. _
- e. Tamtam era supărat pe Jojo. _

3. Subliniază varianta corectă!

- a. jaguari negre/jaguari negru/jaguari negri
- b. tucan gălăgioasă/tucane gălăgioase/tucani gălăgioși
- c. pădurea întunecate/pădurea întunecată/pădurea întunecate
- d. leneșul speriat/leneșul speriați/leneșul speriate
- e. salturi mare/salturi marele/salturi mari.



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

4. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect. Structura „unde vede cu ochii” din text are sensul de:

- a. unde a văzut ochii
- b. unde poate
- c. unde a fost chemat
- d. foarte repede.

5. Imaginează discuția dintre Jojo și mama sa după cele întâmplate! Scrie un dialog de 6-8 replici!

Grila de evaluare a testului inițial

1.

Descriptori de nivel:				
	1.1	1.2	1.3	1.4
minim	-	-	-	-
mediu	-	-	-	-
maxim	b	c	c	c

2. Răspunsurile sunt:

a-F; b-F; c-A; d-F; e-F.

Descriptori de nivel:		
minim	mediu	maxim
una-două răspunsuri corecte	trei-patru răspunsuri corecte	cinci răspunsuri corecte



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

3.

- a. jaguari negre/ jaguari negru/jaguari negri
- b. tucan gălăgioasă/tucane gălăgioase/tucani gălăgioși
- c. pădurea întunecate/pădurea întunecată/pădurea întunecate
- d. leneșul speriat/leneșul speriați/leneșul speriate
- e. salturi mare/salturi marele/salturi mari.

Descriptori de nivel:		
minim	mediu	maxim
una-două răspunsuri corecte	trei-patru răspunsuri corecte	cinci răspunsuri corecte

4.

Descriptori de nivel:		
minim	mediu	maxim
-	-	b

5.

Descriptori de nivel:		
minim	mediu	maxim
3-4 replici; 5 greșeli de exprimare și de ortografie; cel puțin un element de conținut relevant.	4-5 replici; 3-4 greșeli de exprimare și de ortografie; conținut aproximativ.	cel puțin 6 replici; 1-2 greșeli de exprimare și de ortografie; conținut relevant.

Evaluarea formativă sau continuă presupune ritmicitate, verificarea sistematică a elevilor pe tot parcursul procesului didactic. Urmărește performanța fiecărui elev cu o frecvență stabilită de profesor în funcție de obiectivele vizate, prin urmare oferă posibilitatea umplerii lacunelor și a remedierii.

Evaluarea sumativă se realizează după o perioadă mai lungă: final de modul, de an școlar, final de ciclu. Rezultatele acestei evaluări se compară cu competențele specifice, respectiv cu cele generale, dacă este vorba de final de ciclu, dar și cu rezultatele evaluării inițiale

pentru a vedea parcursul elevului. Are mai mult funcție de constatare, funcționând ca punct de plecare pentru următoarea perioadă.

În urma caracteristicilor fiecărei evaluări, putem spune că profesorii trebuie să folosească atât evaluarea inițială (pentru proiectare), cât și evaluarea formativă (pentru procesul de predare – învățare), dar și evaluarea sumativă (pentru „produsele” care rezultă în urma învățării).

Pentru a evalua procesul, profesorii pot utiliza „cartonașe de ieșire”, care să conțină întrebări de genul: Care au fost cele mai importante concepte învățate în această lecție? Ce este încă neclar? Ce v-a plăcut cel mai mult în această lecție? sau chestionare de evaluare la sfârșitul fiecărui capitol sau chiar la sfârșitul unor lecții. În loc de întrebări se pot folosi simboluri, prin care elevul poate sugera gradul de mulțumire la sfârșitul orei. În acest mod, profesorii primesc feedback imediat de la elevi și pot să facă schimbări în procesul de învățare pentru a îmbunătăți pașii următori. În același timp, profesorii vor evalua și „produsul” învățării, măsurând însă ceea ce elevii au realizat în raport cu obiectivele lecției, nu ce anume sau cât nu știu.

4.2 Evaluare pe competențe

Pentru evaluarea competențelor de comunicare, programa trasează principalele direcții de urmărit.

Alina Pamfil sintetizează, sub forma unui tabel⁵ pe care îl redăm mai jos, parametrii care determină competența de comunicare orală, în funcție de care se pot structura și fișele de control și evaluare:

Parametrii fișei de control și evaluare			
Conținutul discursului oral	Componenta verbală	Componenta nonverbală	Componenta paraverbală
<ul style="list-style-type: none">• adecvarea la tema expunerii, dialogului;• pertinența intervențiilor;• claritatea ideilor, înlănțuirea lor logică etc.	<ul style="list-style-type: none">• dimensiunea lingvistică: utilizarea corectă a aspectelor de ordin fonetic, lexical, precum și a aspectelor de sintaxă a propoziției și a frazei;	<ul style="list-style-type: none">• elemente chinestezice: privirea, atitudini corporale, mișcări, gesturi, expresia feței;• poziția locutorilor: modul de ocupare a	<ul style="list-style-type: none">• vocea: calitate, melodie, debit, inflexiuni, intonație, pauze, respirație.

⁵ Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Paralela 45, 2004, p. 91



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

	<ul style="list-style-type: none"> • dimensiunea textuală: cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeelelor care asigură organizarea generală a unui text (legătura între fraze, coerența între părți), structura textuală (narativă, descriptivă, argumentativă și explicativă); • dimensiunea discursivă: cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeelelor care determină folosirea limbii în context (utilizarea registrelor limbii, normelor de interacțiune verbală, cunoașterea parametrilor situației de comunicare etc.) 	<p>locurilor, spațiul personal, distanțele;</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectul exterior; • modul de amenajare a spațiului și a documentelor (dispunerea graficelor, a foliilor, înregistrările, notele etc.) 	
--	--	---	--

Evaluarea comunicării orale se face pe baza unor criterii dinainte stabilite. Există mai multe propuneri în acest sens, redăm o variantă adaptată după G. Neuf-Munkel, R. Roland⁶:

	5	4	3	2	1
Pronunția					
5. aproape fără accent					
4. cu accent, dar fără să deranjeze înțelegerea mesajului					
3. greșelile de pronunțare necesită o concentrare la ascultare					
2. greu de înțeles, e necesară repetarea					
1. aproape de neînțeles					

⁶ G. Neuf-Munkel, R. Roland, *Fertigkeit Sprechen*, Langenscheidt, Munchen, 1994, p. 106-107





UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale
2014-2020

Gramatica					
5. aproape fără greșeli					
4. greșeli puține, care nu denaturează sensul					
3. greșeli multe, câteodată deteriorează sensul					
2. greșelile de multe ori fac mesajul de neînțeles/se utilizează numai câteva structuri simple					
1. mesaj aproape de neînțeles					
Vocabularul					
5. vocabular apropiat de cel de nivelul limbii materne					
4. câteodată alegerea unor cuvinte inadecvate					
3. lacunele din vocabular limitează comunicarea					
2. vocabularul precar îngreunează comunicarea					
1. vocabularul foarte limitat face aproape imposibilă comunicarea					
Fluența					
5. ritmul vorbirii foarte apropiat de cel al limbii materne					
4. câteodată ezitare					
3. multe ezitări, vorbire lentă					
2. multe ezitări, pauze lungi					
1. vorbire întreruptă des și ritmul foarte lent fac aproape imposibilă comunicarea					

Se pot crea grile particulare de evaluare de lectură orală, de construire a unui dialog/monolog etc. În momentul creării unor astfel de grile se pot selecta parametrii specifici, în funcție de ce se urmărește cu prioritate prin activitatea de învățare dată.

Competența de receptare orală a textului poate fi evaluată prin toate tipurile de itemi. Astfel, pentru evaluarea subcompetenței 1.1 am realizat niște variante de itemi cu barem și descriptorii de performanță.



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

1. Ascultă textul în lectura profesorului și rezolvă cerințele:

Într-un ținut îndepărtat, pe o plajă mare, cu palmieri înalți, locuiește o broscuță pe nume Tobi. Tobi trăiește singur în casa lui de noroi, nisip și frunze.

Cât e ziua de lungă, Tobi stă pe un scaun și croșetează. Face: mănuși pentru caracatițe, fulare pentru pescăruși, șosete pentru raci și căte și mai căte.

Atâta îi place lui Tobi să croșeteze, că toată casa lui e plină de haine colorate. Sunt haine pe pat, pe canapea, pe masă și pe scaun. Bietul Tobi nu mai are loc nici să se așeze. Dar nici să se ducă la celelalte animale și să le dea hainele nu poate.

Un lucru trebuie să știți despre Tobi: e foarte timid! Îi e așa de frică de celelalte vietăți, încât stă în casă toată ziua, iar ceilalți nici nu bănuiesc ce talent are.

„Așa nu se mai poate”, își spune el. „Trebuie să fac ceva cu hainele astea. Ar putea să facă pe cineva fericit.”

Așa că Tobi se hotărăște să facă un afiș mare și să îl lipească pe ușă.

Pe afiș scrie:

HAINES TRICOTATE PENTRU TOȚI

Poate se găsește cineva să vină să cumpere.

(Adina Lateș, *Tobi, broscuța fără frică*)

✓ itemi obiectivi

Adevărat sau fals?

4 puncte

1. Tobi locuiește la malul mării._
2. El locuiește într-un cort._
3. Tobi poartă haine colorate._
4. Tobi vrea să-și cumpere haine._

Barem de corectare:

1. A 1p
2. F 1p
3. F 1p
4. F 1p



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

- ✓ itemi semiobiectivi

Ascultă textul și completează spațiile punctate cu unu-trei cuvinte: 5 puncte

Tobi trăiește singur în casa lui de Lui Tobi îi place foarte mult..... Tobi este foarte..... El a realizat un pe care l-a lipit

Barem de corectare:

Răspunsurile în ordinea apariției sunt:

noroi, nisip, frunze; să croșeteze; timid; afiș; pe ușă. Se acordă câte un punct pentru fiecare spațiu corect completat.

Nivel minim: completarea corectă a 1-2 spații.

Nivel mediu: completarea corectă a 3-4 spații.

Nivel maxim: completarea corectă a fiecărui spațiu.

- ✓ itemi subiectivi

Ce crezi că s-a întâmplat? Scrie o continuare a textului, în 80-100 de cuvinte.

15 puncte

Nivel minim: folosește narațiunea; utilizează preponderent propoziții simple; păstrează coerența textului; folosește măcar un cuvânt/o sintagmă care indică ordinea cronologică a evenimentelor, de genul: *a doua zi, după aceea, înainte să* etc. 5 puncte

Nivel mediu: folosește narațiunea; utilizează preponderent propoziții dezvoltate; păstrează coerența textului; folosește măcar două cuvinte/sintagme care indică ordinea cronologică a evenimentelor, de genul: *a doua zi, după aceea, înainte să* etc. 10 puncte

Nivel maxim: folosește narațiunea; utilizează preponderent propoziții dezvoltate și fraze; păstrează coerența textului; folosește trei sau mai multe cuvinte/sintagme care indică ordinea cronologică a evenimentelor, de genul: *a doua zi, după aceea, înainte să* etc. 15 puncte

Competența de producere orală a textului se evaluează, mai ales prin itemi semiobiectivi și subiectivi. În clasa a cincea dialogurile pe teme familiare, formularea de răspunsuri și de întrebări legate de o temă familiară, scurtele monologuri, descrierea unor persoane/personaje cunoscute, descrierea după imagine, nararea unor întâmplări, experiențe personale pot constitui punctul de plecare pentru formularea cerinței.



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

- ✓ **itemi semiobiectivi**
- ✓ **itemi subiectivi**

Exemplul următor vizează evaluarea subcompetenței 2.4 din programă.

Describe-l oral, în 8-10 enunțuri, pe colegul tău de bancă, referindu-te la aspecte fizice, la vestimentație și la trăsăturile sale morale.

Descriptori de performanță:

Nivel minim: simpla enumerare a unor trăsături în propoziții.

Nivel mediu: text coerent, câte un element legat de aspectul fizic, de vestimentație, respectiv de trăsături morale, cu încercări de detaliere; propoziții simple și dezvoltate.

Nivel maxim: text coerent, cu câte două elemente legate de aspectul fizic, de vestimentație, respectiv de trăsături morale cu detalii, enunțuri dezvoltate.

Competența de receptare a diverse tipuri de texte poate fi evaluată prin utilizarea tuturor tipurilor de itemi, mai ales însă a celor obiectivi și semiobiectivi. Exemplificăm pornind de la subcompetența 3.1.

1. Citește textul și răspunde în scris la cerințe:

Demult, pe vremea când pe pământ trăiau doar animale, a venit o iarnă lungă și grea. Norii au acoperit soarele, fulgii au început să cadă, iar copacii s-au acoperit cu zăpadă. Animalelor nu le era ușor. Soarele n-a mai ieșit de trei ani. Mâncarea era tot mai puțină, le era frig și erau speriate. Așa că s-au strâns să se sfătuiască. A venit toată lumea, nu lipsea decât ursul. Animalele au hotărât să plece în căutarea căldurii. Sigur era undeva în lumea de sus, dincolo de nori. Râsul, vulpea, lupul, jderul, șoricelul și știuca au fost cei mai curajoși și s-au oferit să meargă ei. Au găsit o ușă ascunsă către lumea de sus. Au mers până la un lac cu nuferi, unde au văzut un cort lângă care se jucau doi ursuleți. Ei le-au spus că ursul e la vânatoare. În cort erau patru saci mari.

- Ce-i înăuntru? a întrebat lupul.

- Aici ține tata ploaia, aici ține vântul și aici ține ceața.

- Dar în acest sac? a întrebat vulpea.

- O, e secret! Nu putem spune!

Vulpea i-a convins pe ursuleți și a aflat că acolo ținea căldura! Cum să ia sacul, însă?

(Text adaptat: *Povestea primăverii*)

✓ itemi obiectivi

Găsește denumirea fiecărui animal din imagini. Notează în dedesubtul imaginii litera corespunzătoare. 5 puncte

a. jder b. șoricel c. vulpe d. lup e. râs



Barem de corectare:

Imaginilor în ordine le corespund literele: d, c, a, e, b. Fiecare corespondență valorează câte un punct.

Nivel minim: găsirea a două corespondențe;

Nivel mediu: găsirea a trei corespondențe;

Nivel maxim: găsirea tuturor corespondențelor.

✓ itemi semiobiectivi

Transcrie un cuvânt/o sintagmă care indică locul de joacă al ursuleților. 2 p

Barem de corectare:

„lângă cort” 2p

✓ itemi subiectivi

Arată, într-un text de 30-50 de cuvinte, de ce era o iarnă grea. 9 p

Descriptori de performanță pentru:

nivel minim: indicarea unui aspect sau simpla transcriere a secvențelor; 3 p

nivel mediu: indicarea a cel puțin două aspecte, încercare de reformulare a ideilor; 6 p

nivel maxim: indicarea a patru aspecte prin reformularea ideilor. 9 p



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Competența de producere a textelor scrise se evaluează mai ales prin itemi semiobiectivi și subiectivi, dintre itemii obiectivi itemii de tip pereche ar fi mai eficienți. În privința lungimii diferitelor tipuri de texte, programa pentru clasa a V-a recomandă un număr de 100-150 de cuvinte.

✓ **itemi obiectivi**

Găsește continuarea enunțurilor în coloana a doua, prin indicarea literei corespunzătoare:

a. Nu vă supărați, ați putea	_ că n-au sosit la timp
b. Îmi pare foarte rău	_ să aflu cât mai multe despre acest subiect.
c. Pot să mă întâlnesc cu prietenii	_ ce s-a întâmplat ieri în stația de autobuze.
d. Colegii mei sunt interesați	_ să-mi spuneți, unde se găsește o farmacie în apropiere?
e. V-au cerut scuze	_ peste o oră în parc?
f. Aș dori să știu	_ pentru ce am zis.

6 puncte

Barem de corectare:

e, d, f, a, c, b 6x1punct

Descriptori de performanță pentru:

nivel minim: 1-2 răspunsuri corecte;

nivel mediu: 3-4 răspunsuri corecte;

nivel maxim: 5-6 răspunsuri corecte.

✓ **itemi semiobiectivi**

a. Indică un termen din câmpul semantic al jucăriilor. 2 puncte

b. Integrează termenul indicat la punctul a într-un enunț. 3 puncte

c. Integrează enunțul obținut la punctul b într-o secvență de dialog formată din trei replici.

6 puncte





UNIUNEA EUROPEANĂ



Barem de corectare:

- a. De exemplu: mașinuță.
- b. De exemplu: Îmi doresc o mașinuță.
- c. De exemplu: Mami, îmi doresc o mașinuță!
Nu ai încă destule?
Una nouă nu strică niciodată.

✓ itemi subiectivi

1. **Scrive un dialog de 6 replici în care să integrezi cuvintele/structurile date. 6 puncte**

Descriptori de performanță pentru:

nivel minim: integrarea unui cuvânt într-un dialog;

nivel mediu: integrarea a două cuvinte într-un dialog;

nivel maxim: integrarea tuturor cuvintelor date într-un dialog.

Un item pornind de la subcompetența 4.3 ar putea fi:

2. **Creează o bandă desenată formată din trei momente în baza dialogului din textul adaptat *Povestea primăverii*.**

Subcompetența 4.2 ar putea fi evaluată printr-un item precum:

3. **Imaginează-ți că ești unul dintre animalele curajoase din textul *Povestea primăverii*.
Scrive-i un sms prietenului tău, în care îl anunți despre plecarea voastră. Precizează și motivul plecării și tovarășii de drum.**

Manifestarea sensibilității multi- și interculturale se poate evalua, de asemenea prin diferite tipuri de itemi.

✓ itemi semiobiectivi

De exemplu pentru verificarea subcompetenței 5.2 :

- Numește un text literar cunoscut de tine în care apare ursul ca personaj. 4 puncte**

Barem de corectare:

De exemplu: Ursul și vulpea 4/0

✓ itemi subiectivi

Arată într-un text de 30-50 de cuvinte modul în care se manifestă curajul unui/unor personaje într-un alt text literar.



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

Descriptori de performanță pentru:

nivel minim: indicarea unui alt text și a personajului;

nivel mediu: indicarea unui alt text și a personajului; încercare de prezentare a modului de manifestare a curajului;

nivel maxim: indicarea unui alt text și a personajului; prezentarea coerentă a modului de manifestare a curajului.

Pentru a facilita înțelegerea procesului de creare a unei probe de evaluare am separat competențele, însă ele se evaluează de obicei **integrat**, așa cum se întâmplă și la evaluările naționale mai târziu.

Un exemplu de integrare a mai multor competențe vă oferă următoarea probă de evaluare.

Competențe vizate: 1.3, 3.1, 3.2, .1, 5.2.

1. Citește textul și răspunde la cerințe.

40 puncte

„Demult, un copil a fost salvat după o furtună și crescut de rege alături de propriii copii. După un timp, fiul regelui, fiind invidios pe fratele său vitreg, a început să vorbească lucruri urâte despre el. Zvonurile au ajuns și la urechile regelui. Supărat, acesta a hotărât să-l alunge pe prinț împreună cu mireasa sa. O corabie i-a dus pe o insulă pustie. Prințul și prințesa nu s-au descurajat. Au găsit un izvor și au ridicat o colibă din crengi, pe care au acoperit-o apoi cu frunze.

Au învățat să prindă pește și să culeagă banane și nuci de cocos. Prințesa a făcut oale din lut, iar prințul a cioplit o sulită cu care să vâneze. Într-o zi, prințul a văzut niște pescăruși care țipau și ciuguleau dintr-un fruct ciudat. Când s-a apropiat, a găsit pe nisip câteva semințe negre.

Prințul a dus semințele acasă, iar prințesa le-a sădit. După o vreme, din nisip au crescut vițe lungi, care au făcut fructe uriașe. Prințul și prințesa n-au mai văzut așa ceva. Dar dacă erau bune pentru pescăruși, erau bune și pentru oameni. Au cules câteva fructe și le-au desfăcut. Miezul lor era roșu și dulce ca mierea!

Au numit fructul pepene, iar semințele le-au păstrat cu grijă.”

(fragment de text adaptat după *Prințul Pepene*)

2. Încercuiește litera care indică seria în care toate cuvintele conțin un diftong:

- fiind, invidios, ciudat;
- corabie, dulce, împreună;
- mireasa, apoi, oameni.

4 puncte



- 3. Rescrie următorul enunț, referindu-te la propria persoană (folosind persoana I, singular). 6 puncte**

Au învățat să prindă pește și să culeagă banane și nuci de cocos.

.....

- 4. Transcrie din text trei nume de fructe. 3 puncte**

.....

- 5. Creează structuri comparative după modelul *dulce ca mierea*: 8 puncte**

roșu ca.....

alb ca.....

iute ca.....

înalt ca.....

- 6. Răspunde în enunțuri la întrebările de mai jos, pe baza textului dat: 10 puncte**

Unde au fost alungați prințul și prințesa?

.....

Ce a găsit prințul pe nisip?

.....

Ce a făcut prințesa cu semințele?

.....

Ce gust avea fructul uriaș?

.....

Ce nume au dat fructului?

.....

- 7. Ce fel de om ți se pare prințul? Indică o trăsătură a sa, justificând-o cu faptele și atitudinea sa. 6 puncte**

- 8. Indică numele unei localități, din zona în care locuiești, unde se practică meșteșugul olăritului. 3 puncte**

4.3 Evaluare alternativă

Schimbările complexe în ceea ce privește utilizarea unor strategii moderne ale învățării presupun și metode de evaluare adecvate. Evaluarea trebuie să fie coerentă cu noile stiluri și metode de predare – învățare și să fie gândită ca un instrument pentru îmbunătățirea activității, nu ca o „probă” a ceea ce știu sau nu știu elevii la un moment dat. Organizarea unei activități





UNIUNEA EUROPEANĂ



interesante, în care elevii (și profesorii) se simt bine în timpul învățării nu este un scop în sine. Trebuie să înregistrăm mereu progresele pe care le fac elevii în procesul de învățare. De aceea, evaluarea este menită să ne sprijine pentru a îmbunătăți învățarea, nu să probeze, pur și simplu, dacă elevii au învățat ceva anume (și cât anume) ca informație.

În ceea ce privește evaluarea sumativă, este indicat ca profesorii să folosească, pe lângă testele scrise sau examinarea orală, și alte „probe” de evaluare, care pun accentul pe „interactivitatea” dintre elev și profesor. Profesorii trebuie să aibă în vedere utilizarea acestora și pentru faptul că presupun munca în grup, unde fiecare elev acționează ca membru al grupului respectiv (metode utilizate cu precădere de predarea – învățarea interactivă). Deci ei trebuie să evalueze și activitatea grupului ca un tot, dar și felul în care fiecare elev lucrează în grupul respectiv.

Metodele tradiționale de evaluare cuprind evaluarea orală, evaluarea scrisă, evaluarea practică și evaluarea cu ajutorul simulatoarelor, a mașinilor și a dispozitivelor.

Utilizarea așa-numitelor metode complementare de evaluare, cum ar fi proiectul, portofoliul, studiul de caz, interviul, referatul, investigația etc., contribuie la obținerea unei imagini mult mai complete și mai nuanțate asupra activității și cunoștințelor elevilor, ceea ce asigură o evaluare mai obiectivă.

După cum bine știm, oricare metodă de evaluare își are atât avantajele, cât și dezavantajele sale, din mai multe puncte de vedere. Pentru a putea echilibra pe cât se poate situația, este nevoie de combinarea diferitelor metode. În practică, mulți profesori tind să absolutizeze câte o metodă, de exemplu proba scrisă, pentru că astfel reușesc să evalueze un număr considerabil de elevi, sau, dimpotrivă, proba orală, care nu presupune mult de corectat, sau, pur și simplu o metodă le este mai la îndemână decât alta. În aceste cazuri comoditatea acționează în defavoarea unei evaluări care să ofere o viziune cât mai completă asupra nivelului de competențe, și care ar fi atât în beneficiul elevului, cât și al profesorului.

Evaluarea alternativă în clasa a V-a se poate realiza mai ales prin metode precum proiectul, portofoliul, lapbookul, interviul, posterul, afișul. Mai ales competența 5, combinată, desigur, cu celelalte competențe, se poate foarte bine evalua prin metode alternative.

Portofoliul este un produs complex, format din diferite elemente, cum ar fi referate, eseuri, desene, colaje, prospecte etc. Structura și componența portofoliului, criteriile de evaluare sunt stabilite de profesor, având ca punct de plecare preocupările elevilor și scopul





UNIUNEA EUROPEANĂ



pentru care a fost proiectat portofoliul. Este bine ca profesorul să indice elevilor cuprinsul și să le explice foarte clar cum se structurează. De asemenea, criteriile de evaluare trebuie stabilite și aduse la cunoștința elevilor de la început. Profesorul formulează așteptările asemenea unor descriptori de performanță. Se pot evalua unele elemente ale portofoliului sau portofoliul în ansamblu.

Un exemplu pentru conținutul unui portofoliu al unui elev de clasa a V-a ar putea fi:

- Sumarul (titlu și numărul paginii)
- Fișe de lucru
- Texte concepute de elev
- Miniantologie
- Scriere corectă
- Minivocabular
- Benzi desenate
- Colaje
- Afișe
- Proiecte
- Fotografii și desene
- Teste
- Autoevaluare

În ceea ce privește proiectul, acesta se poate organiza individual, în perechi, în echipe sau cu întreaga clasă, pe o durată de mai multe zile sau chiar săptămâni. De obicei, are o latură interdisciplinară, din moment ce presupune utilizarea unor abilități și competențe formate în cadrul diferitelor discipline. Subiectul poate fi indicat de profesor, dar cel mai bine este să se stabilească împreună cu elevii. Sursele de documentare trebuie să fie cunoscute de elevi, de asemenea trebuie să știe care sunt așteptările la finalul proiectului. Produsul proiectului poate fi o mapă, un poster, un articol de ziar, un album etc. Elevului i se oferă posibilitatea de a organiza și prezenta cunoștințele însușite într-o formă personalizată. Se pot alege diferite metode de lucru, iar fiecare membru al echipei își asumă o sarcină. Urmează etapa de documentare. Profesorul urmărește activitatea elevilor, le oferă asistență, sugestii, impulsuri etc. După realizarea produsului, acesta este prezentat într-o formă stabilă, pentru ca profesorul





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

și colegii să ofere un feedback realizatorilor și să evalueze rezultatul. Evaluarea poate fi combinată cu aplicarea unui test cu itemi de diferite tipuri.

Proiectul este o metodă de evaluare alternativă complexă, recomandată mai ales pentru evaluările sumative, deoarece reprezintă un demers evaluativ amplu. Sarcinile de lucru sunt date în clasă unde începe și rezolvarea, dar realizarea proiectului se continuă pe parcursul mai multor zile sau săptămâni. În intervalul dat realizării proiectului elevii pot consulta profesorul, dar produsul final va fi prezentat în fața colegilor.

Iată un exemplu de proiect adaptat nivelului de cunoștințe ale elevilor din clasa a 5-a.

Titlul proiectului: „Lumea cărților – Călătorind prin paginile unei cărți”

Grupul țintă: elevii clasei a 5-a

Scopul proiectului: încurajarea elevilor să descopere bucuria lecturii și să formeze abilități de înțelegere, interpretare și analiză a unui text scris, a unei cărți.

Durata proiectului: 4 săptămâni

Descrierea activităților/ etapele proiectului

Elevii vor forma grupe de câte șase persoane în vederea realizării proiectului.

Etapa I – Alegerea cărții – Fiecare grupă va alege o carte pe care o va citi în cadrul proiectului. Profesorul poate oferi o listă de sugestii de cărți potrivite vârstei elevilor.

Etapa a II-a – Citirea cărții – Elevii vor citi cartea și vor lua notițe pe măsură ce progresa în lectură, inclusiv informații despre autor, editură, teme, structură și citate relevante.

Etapa a III-a – Realizarea unui colaj sau a unui poster – Elevii vor crea un colaj sau un poster care să prezinte personajele importante, evenimentele și temele cheie ale cărții alese. Această activitate poate fi realizată manual sau prin utilizarea unor instrumente digitale.

Etapa a IV-a – Portretul unui personaj – Elevii vor realiza o descriere de tip portret a unui personaj îndrăgit al cărții.

Etapa a V-a – Dramatizarea unei scene semnificative sau a unei scene preferate – Elevii vor prezenta pe roluri în fața clasei o scenă semnificativă sau scena favorită din cartea citită.

Etapa a VI-a – Recomandarea de carte – Elevii vor redacta o evaluare personală a cărții, vor evidenția aspectele pozitive și aspectele negative și vor recomanda cartea pentru un anumit public.





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Etapa a VII-a – Realizarea unui joc – Elevii vor crea un joc în care vor utiliza informații din cartea citită pentru a testa cunoștințele colegilor despre cartea lor și pentru a-i încuraja să o citească și ei. Ei pot utiliza și resurse digitale în realizarea jocului.

Sugestii de evaluare a proiectului „Lumea cărților – Călătorind prin paginile unei cărți”

Evaluarea unui proiect este un demers complex, astfel se pot utiliza mai multe metode de evaluare:

1. Evaluarea prin observare – Profesorul poate observa activitățile și progresul elevilor în timpul proiectului și poate face note de observație pentru a evalua abilitățile de colaborare ale acestora, precum și abilitățile de înțelegere și interpretare a textului narativ literar.
2. Autoevaluarea – Elevii pot evalua propriul proiect și pot face aprecieri asupra implicării lor personale în proiect, pot evalua în ce măsură au îndeplinit sarcinile și obiectivele proiectului.
3. Evaluarea prezentării orale – Elevii pot prezenta proiectul lor, sau anumite componente ale acestuia prin intermediul unei prezentări orale, a unui afiș, sau a altor forme de prezentare. Profesorul poate evalua prezentarea lor pe baza unor criterii stabilite anticipat, precum și calitatea conținutului și capacitatea elevilor de a răspunde la întrebări.
4. Evaluarea print test – Testul va include diferite tipuri de itemi prin care se pot evalua cunoștințele despre personaje, evenimente, teme din carte, precum și întrebări legate de cunoașterea proiectului.

Experiența arată că elevilor le plac aceste metode alternative și de multe ori nici nu simt stresul unei evaluări. Pentru elevii vorbitori nonnativi de română, portofoliul constituie în același timp o modalitate de contact lingvistic, fără să se simtă inhibați din cauza greutăților întâmpinate, pe lângă faptul că lasă loc creativității și muncii individuale. În realizare se pot folosi de tehnica modernă, folosind Internetul pentru a obține diferite informații, calculatorul în realizarea colajelor, desenelor.

Evaluarea online poate fi o necesitate, cum a fost cazul în timpul pandemiei, sau poate fi o alegere a profesorului. Există tot mai multe aplicații, platforme care oferă posibilitatea de





UNIUNEA EUROPEANĂ



generare a unor teste sau a altor tipuri de activități potrivite pentru evaluarea formativă. Pentru elevii de clasa a V-a Worldwall propune o serie de activități care pot fi potrivite atât pentru evaluarea formativă, cât și pentru cea sumativă. Desigur că posibilitățile sunt multiple: Kahoot, Quizziz, Google Classroom etc. sunt doar câteva dintre platformele aflate la dispoziție. Este bine dacă profesorul găsește 3-4 platforme pe care să le cunoască temeinic pentru a le putea utiliza cât mai eficient. În cazul evaluării online este nevoie să se insiste și mai mult pe ideea adaptării, în sensul că profesorul trebuie să aleagă platforma cea mai ușor de manevrat și pentru elevi, care să fie accesibilă elevilor, să ofere feedback, să sprijine autonomia elevilor și care se potrivește tipului de evaluare vizat.

Se poate apela și la autoevaluare; elevii trebuie încurajați să reflecteze asupra propriei activități și trebuie să învețe să-și aprecieze (și cu note!) propria învățare. Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală și până la autonotarea mai mult sau mai puțin supravegheată de către profesor. Elevii trebuie antrenați în acest sens, de exemplu prin corectarea și notarea reciprocă ale unor extemporale, sau corectarea și notarea propriilor lucrări, fiind conștienți că profesorul le va revizui. La fel, trebuie puși în situația în care să aprecieze răspunsul oral propriu sau al colegului pe baza unor criterii stabilite preliminar. În acest mod, nu numai că li se dezvoltă capacitatea de autoevaluare, dar li se dă importanță, se pot simți într-adevăr parteneri ai profesorului.

Acest lucru este extrem de important, din moment ce profesorul nu mai este nici atotștiutor, nici atotputernic, ci îndrumător, partener, sprijin al elevului.

Idealul obiectivității în notare este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative, relevate fie la același examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiți. Cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare, privesc activitatea profesorului.

Cercetătorii au identificat o serie de erori comise de evaluatori și care îl pândesc pe orice evaluator. Acestea însă pot fi controlate, chiar evitate în bună măsură, dacă suntem conștienți de ele. Conștientizarea lor presupune cunoștințe metodice și de specialitate profunde, interes pentru profesie, reflectare serioasă asupra problematicii evaluării.





UNIUNEA EUROPEANĂ



5. Bilingvismul

Cercetând fundamentele teoretice ale bilingvismului, se observă pe de o parte, lipsa unor definiții clare și unanim acceptate ale conceptelor cu care se lucrează, pe de altă parte se disting în general trei tendințe în privința definirii conceptului de bilingvism. Astfel, există definiții minimaliste, care includ în categoria bilingvului pe oricine este capabil să înțeleagă mesaje într-o a doua limbă, chiar dacă nu e capabil să producă mesaje, sau oricine este capabil de a produce o propoziție corectă din punct de vedere semantic într-o a doua limbă. Printre reprezentanții acestei abordări minimaliste se numără Diebold (1961), Haugen (1987). La polul opus, se situează acei cercetători care aderă la o definiție maximalistă a bilingvismului, cum ar fi Bloomfield (1933), și care înțeleg prin bilingvism stăpânirea la nivel de limbă maternă a două limbi. Între aceste abordări extremiste se regăsesc cei care iau o poziție intermediară, definind ca bilingvă orice persoană care dispune de o competență de limbă activă în limba a doua, așa cum se vede la Edwards (1994), sau care folosește alternant două limbi, neprecizându-se însă criteriile acestei utilizări alternante (Weinreich, 1966). Conform opiniei lui Trudgill, bilingvismul este capacitatea unui individ de a vorbi două sau mai multe limbi (1992, 13). Lipsa unor delimitări conceptuale foarte clare în acest domeniu îl pune în fața unor dificultăți pe cel care dorește să se apropie empiric de acest fenomen, fapt semnalat de mai mulți cercetători din domeniu, printre care Istvan Horvath, Erika Maria Tódor.

Apelând la *Dicționarul de științe ale limbii* (2001, p. 87), ni se sugerează următoarea definiție: „În sens restrâns, folosire alternativă a două limbi; în sens larg, folosire alternativă a două sisteme lingvistice, indiferent de statutul acestora: limbi distincte, dialecte ale aceleiași limbi sau chiar varietăți ale aceluiași idiom.” În cadrul ghidului bilingvismul este tratat în sensul restrâns oferit de *Dicționar*.

Grosjean propune o abordare holistică a bilingvismului, afirmând că: „o persoană bilingvă e 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.”(după Horváth, István, Tódor, Erika Mária, editori, 2008, p. 12).

În ceea ce privește clasificarea bilingvismului, tipologiile sunt foarte variate în funcție de criteriile vizate. Vom prezenta cele mai frecvente tipologii, folosindu-ne de informațiile





UNIUNEA EUROPEANĂ



oferite pe de o parte de *Dicționarul de științe ale limbii* (2001, p. 87), pe de altă parte de lucrarea lui Horvath (2008, p. 18-20) și de inventarierea făcută de Tódor (2005a, p. 18-20).

Bilingvismul se poate manifesta **colectiv** sau **individual**, poate fi **aditiv** (însușirea celei de a doua limbi constituie un adaos lingvistic, social) sau **subtractiv** (însușirea celei de a doua limbi duce la minimalizarea folosirii primei limbi). Bilingvismul este **simultan** atunci când cele două limbi se învață paralel, în același timp, și este **succesiv** sau secvențial dacă limba a doua se învață după ce prima limbă a fost însușită. Vorbim de bilingvism **coordonat** dacă cele două limbi sunt utilizate în situații diferite (de exemplu una se folosește în situații colocviale, alta în cele oficiale), adică funcționalitatea lor diferă, iar dacă cele două limbi sunt tratate identic din punct de vedere funcțional, atunci bilingvismul se numește **compus**. O distincție importantă se face pornindu-se de la nivelul de cunoaștere a celor două limbi. Astfel, dacă cele două limbi sunt cunoscute la același nivel, bilingvismul este **simetric** (balansat), în caz contrar, când există diferență în gradul de cunoaștere a celor două limbi, bilingvismul este **asimetric**.

În cazul în care una dintre limbi este numai înțeleasă, avem de-a face cu bilingvism **receptiv**, iar dacă o persoană poate să și înțeleagă, dar să și creeze mesaje, bilingvismul este **productiv**. Dacă o persoană cunoaște o limbă numai cât să o ajute la nivel profesional, se vorbește de bilingvism **tehnic**.

În funcție de vârsta la care se produce contactul cu a doua limbă și se începe însușirea acesteia, bilingvismul este clasificat în **timpuriu** și **întârziat**, însă limita dintre cele două nu este unanim definită și acceptată de diverși cercetători.

Cadrul în care este achiziționată a doua limbă duce de asemenea la o clasificare: bilingvism **spontan** (apare de obicei în mediu aloglot), **instituțional** (învățare sistematică, organizată) sau de elită.

Propunem folosirea termenului de bilingvism în sensul pe care îi atribuie Grosjean, referindu-ne la utilizarea alternativă a două limbi, măsura bilingvismului fiind competența de comunicare, capacitatea de a utiliza eficient limba în diverse situații de comunicare.

Elevii de la școlile și secțiile cu predare în limbile minorităților naționale învață limba română ca limba a doua, însă, în funcție de zona de proveniență, pot exista diferențe semnificative. Este de ajuns să ne gândim la un elev care trăiește într-o zonă mixtă din punct de vedere etnic și care are șanse mult mai mari să intre în școală stăpânind deja limba română uzuală, din moment ce și-a însușit-o spontan și timpuriu, datorită mediului lingvistic. În același





UNIUNEA EUROPEANĂ



timp, un alt elev provenind dintr-o zonă izolată lingvistic, e posibil să se întâlnească cu limba română doar în mediu instituționalizat, în cazul nostru, la școală. Prin urmare, profesorii care predau în astfel de școli, fiind conștienți de realitatea mediului lingvistic, au în vedere și acest aspect atunci când își proiectează și își desfășoară activitățile cu acești elevi.

În general, se observă două atitudini din partea elevilor în folosirea limbii a doua: elevul care se concentrează asupra corectitudinii celor spuse, va vorbi mai puțin fluent și mai inhibat, pe de altă parte elevul care se străduiește să vorbească cât mai fluent și să reacționeze cât mai rapid la acțiunea interlocutorului, va vorbi cu mai multe greșeli. Crearea unor situații de comunicare cât mai autentice încurajează spontaneitatea în utilizarea limbii române.

Identificarea particularităților limbii române utilizate de vorbitori aparținând minorităților naționale oferă informații folositoare pentru înlesnirea procesului de învățare a limbii române la școală. În cadrul prezentului ghid, scoatem în evidență doar principalele tendințe, de exemplu în folosirea limbii române de către vorbitorii maghiari, fără să le tratăm separat și detaliat. O parte dintre abaterile lingvistice care apar în vorbirea bilingvilor se datorează interferenței dintre cele două limbi, de obicei limbile însușite mai devreme exercitând o influență asupra limbii care se dorește a fi învățată mai târziu.

Ezitățile privind genul, dezacordurile în gen și număr, folosirea oscilantă a pronumelor personale de persoana a III-a, abaterile privind utilizarea prepozițiilor, omiterea dublării prin clitic, folosirea diatezei reflexive, utilizările articolului, traduceri din maghiară prin care se obțin expresii inexistente în română, pronunția în maghiară, accentul și topica maghiară sunt tot atâtea tendințe care trădează influența limbii maghiare asupra folosirii limbii române și care se datorează pe de o parte faptului că fenomenul respectiv nu există în limba maghiară, pe de altă parte, unele fenomene se realizează altfel în maghiară decât în română, iar vorbitorul urmează scheme din limba sa maternă. Din prima grupă de greșeli, cele datorate inexistenței fenomenului în maghiară face parte orice abatere privind genul, dublarea prin clitic. Toate celelalte abateri dintre cele enumerate au o altă realizare în maghiară (prepoziția, accentul etc.) sau funcționează după alte reguli decât în limba română (distribuția articolului). Alteori se copiază un conținut (traducerile unor expresii).

O greșală extrem de frecventă la elevii de clasa a V-a vizează utilizarea verbelor *a fi* și *a avea*. În maghiară sensurile verbelor românești *a fi* și *a avea* sunt acoperite de un singur verb:



lenni. Cele două sensuri în maghiară se diferențiază contextual. Sensul de *a avea* presupune prezența unui complement indirect: *nekem van*. Astfel zicem în maghiară:

- a. 12 éves vagyok (rom. sunt 12 ani)
- b. van tapasztalatom (rom. am experiență).

În ambele cazuri, dacă se pornește de la limba maghiară, se ajunge la structurile eronate din punctul de vedere al sistemului limbii române, dar nu și din cel al limbii maghiare. Astfel, în construcția a doua, în maghiară verbul este la persoana a III-a, iar ideea că experiența aparține unui subiect de persoana întâi este exprimată desinențial la forma substantivală: *tapasztalatom*.

Conștientizarea diferențelor dintre cele două limbi, româna și limba minorității în cauză, îi oferă posibilitate profesorului să înțeleagă mai bine dificultățile cu care se confruntă elevii, dar și natura anumitor greșeli, iar în procesul predării să poată să facă referire la prima limbă, atrăgând atenția asupra asemănarilor sau asupra deosebirilor prin exemple luate din cele două limbi. astfel, cunoașterea unei alte limbi devine un capital, un sprijin pentru însușirea celeilalte.

Un fenomen strâns legat de bilingvism este cel al schimbării de cod lingvistic. definită în *Dicționarul de științe ale limbii*, ca „Trecerea de la o limbă, un dialect sau un stil la altele, în cursul interacțiunii verbale”(2001, p. 453). Schimbarea de cod lingvistic presupune introducerea de cuvinte /propoziții / fraze dintr-o limbă în comunicarea realizată în altă limbă.

Tódor Erika – Mária (2005b, p. 41-58) a studiat fenomenul în cadrul orelor de limba și literatura română în școli cu predare în limba maghiară, în zone unde maghiarii trăiesc în bloc compact. Cercetarea a fost efectuată pe un eșantion reprezentativ pentru populația maghiară din medii predominant monolingve. Din răspunsurile date, cercetătoarea a ajuns la concluzia că schimbarea codului lingvistic din română în maghiară are, în general, o pondere de 20% în cadrul unei ore. Astfel, interacțiunile legate de predare-învățare se realizează în limba română, însă explicarea conceptelor de teorie literară se face de cele mai multe ori în limba maghiară. Conversațiile informale din cadrul orelor utilizează preponderent limba maghiară, iar conversațiile din afara orelor se folosesc aproape exclusiv de limba maghiară. Conversațiile formale sunt preponderent monolingve și se realizează în limba română. Utilizarea ambelor limbi este inițiată, după cum reiese din cercetarea lui Tódor, atât de profesori (nativi sau nu), cât și de elevi. În cazul profesorilor, schimbarea de cod este folosită în explicații, în corectarea anumitor neînțelegeri, precum și în situații cu încărcare afectivă ridicată. Elevii inițiază



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

schimbarea de cod în situația în care caută un cuvânt, în momentul în care întâmpină dificultăți în a se exprima în limba română, dar și în momente de intensă implicare afectivă.

În urma cercetărilor reiese că folosirea schimbării de cod are și o componentă emoțional-atitudinală, iar anumite intenții comunicaționale sunt legate de una dintre cele două limbi în mod consecvent⁷.

În orice caz trebuie accentuat faptul că, deși schimbarea de cod poate crește eficiența predării limbii și literaturii române, fiecare profesor de limba și literatura română care predă în astfel de clase, trebuie să ia decizia de a schimba codul în mod responsabil, și pe cât se poate, numai în acele cazuri în care aceasta este menită să crească eficiența procesului de predare-învățare.

⁷ Kelemen, Ella-Emilia, *Nyelvi kódváltás és annak implikációi székelyudvarhelyi kétnyelvű adatközlők beszédében*, in *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II.*, Cluj, Editura Scientia, 2018, p. 119.





UNIUNEA EUROPEANĂ



Bibliografie

1. Badea, D., Alecu, G., Catană, L., 2013, *Adaptarea elevului la clasa a V-a, Ghidul profesorului*, Institutul de Științe ale Educației, Laboratorul *Teoria Educației*.
2. Bennett, Milton, J., 1998, Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
3. Bidu-Vrâncianu, Angela, Călărășu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Mancaș, Mihaela, Pană Dindelegan, Gabriela, 2001, *Dicționar de științe ale limbii*, București, Editura Nemira.
4. Bocoș, M, Jucan, D., 2022, *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45.
5. Cerghit, I., 2006, *Metode de învățământ*, ed. a IV-a, Polirom.
6. Crăciun, C., 2004, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Deva, Editura EMIA.
7. Cucuș, C., 2002, *Pedagogie*, Iași, Polirom.
8. Cucuș, C. (coord.), 2009, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. a 3-a, rev., Iași, Polirom.
9. Fenyő, Gy., 2022, *Az irodalomtanítás módszertana. Éthosz és praktikák*, Budapest, Tea.
10. Hoopes, D. S., 1981, Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In: Push, M.D. (ed): *Multicultural education. A cross-cultural training approach*, Chicago Intercultural press.
11. Hidasi, J., 2008, *Interkulturális kommunikáció*, Budapesta, Editura Scolar.
12. Horvath, István, 2008, *Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről*, Institutul pentru studierea problemelor minorităților, Cluj-Napoca.
13. Horváth, István, Tódor, Erika Mária (editori): *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea – Ciuc, 12-13 iunie 2008, Editura Limes, Cluj-Napoca, 2008.
14. Kleppin, K., 1998, *Fehler und Fehlerkorrektur*, München, Langenscheid.t
15. Kelemen, Ella-Emilia, 2018, *Nyelvi kódváltás és annak implikációi székelyudvarhelyi kétnyelvű adatközlők beszédében*, in *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség II.*, Cluj, Editura





UNIUNEA EUROPEANĂ



- Scientia Tódor, Erika-Mária, 2005, *A kódváltás és az asszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései*, in *Magyar Szemle*, 105/1.
16. Kelemen, E. 2020, *Limba română folosită în scris de către elevi maghiari*. In *Spații intermediare*, Todor, E et al. (eds.), 45-54. Cluj-Napoca, Editura Scientia.
 17. Mih, V., 2018, *Psihologie educațională*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
 18. Monteil, J.-M., 1997, *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Polirom.
 19. Neuf-Munkel, G., Roland, R., 1994, *Fertigkeit Sprechen*, München, Langenscheidt.
 20. Norel, M., 2010, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov.
 21. Pamfil, A., 2000, *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul în limbile minorităților naționale. Gimnaziu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
 22. Pamfil, A., 2003, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45.
 23. Pamfil, A., 2004, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Paralela 45.
 24. Platon, E., Burlacu, D. V., Sonea, I. S. (coord.), 2011, *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul liceal Cluj-Napoca*, Casa Cărții de Știință.
 25. Platon, E., 2021, *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
 26. Radu, I.T., 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
 27. Rusu, M. M., Norel, M (coord.), *Ghidul profesorului de limba și literatura română – pentru aplicarea noilor programe școlare*, Editura Nomina.
 28. Sâmișăian, F., Norel M., 2005, *Didactica limbii și literaturii române*.
 29. Stoica, A. (coord.), 2001, *Evaluarea curentă și examenele*, București, Editura ProGnosis.
 30. Tiron, E., Stanciu, T., 2019, *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
 31. Tódor, E. M., 2009, *Predarea-învățarea limbii române ca nematernă. O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Editura Scientia.





UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

32. Tódor, Erika Mária (ed.), 2007, *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Cluj, Editura Abel.
33. Tódor, Erika Mária, 2005a, *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
34. Tódor, Erika-Mária, 2005b, *A kódváltás és az asszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései*, in Magyar Szemle, 105/1.
35. *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. Repere metodologice pentru consolidarea achizițiilor din anul școlar 2019-2020*, machetat la Editura Didactică și Pedagogică.
36. *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, Clasele a V-a a VIII-a*, Anexa nr. 2 la OMEN nr. 3393/28.02.2017, București 2017.





Anexe

Anexa A

PROIECT DIDACTIC

Unitatea de învățământ:

Clasa: a V-a

Disciplina de învățământ: Limba și literatura română

Unitatea de învățare:

Titlul lecției: *Salvarea* de Radu Paraschivescu (fragment adaptat)

Tipul lecției: de formare de priceperi și deprinderi

Durata: 50 min.

Profesor:

Competențe specifice:

1,2; 1.5.; 2.4.; 2.5.; 3.4.; 3.7.; 4.1.; 4.2; 5.2.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a. cognitive:

La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să rezolve o sarcină prin care li se solicită activarea unui anumit tip de inteligență;
- să producă text oral pentru a ilustra rezultatul muncii în echipă;





- să-și exprime o părere;
- să-și mențină opinia prin argumente.

b. afective:

- să manifeste interes pentru studiul limbii române;
- să arate preocupare pentru o exprimare corectă, îngrijită și nuanțată;
- să manifeste gândire autonomă, reflexivă și critică.

STRATEGII DIDACTICE:

a. Metode și procedee:

- metoda inteligențelor multiple;
- conversația;
- problematizarea;
- expunerea;
- dialogul dirijat;
- cvintetul.

b. Mijloace de învățământ și materiale didactice:

- Materiale pregătite de elevi;
- „Perspective”, Revistă de didactica limbii și literaturii române, Nr. 2/2007

FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII:

activitate frontală; activitate individuală; activitate în grupe; activitate independentă



SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Momentele lecției	Timp (min)	Conținut		Activități de învățare	Resurse	Metode de evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor			
1.	Moment organizatoric inițial	2	Salută elevii, trece absențele. Cere elevilor să-și pregătească manualele și caietele pentru activitate.	Elevii își pregătesc materialele necesare pentru desfășurarea orei.	conversația	-	-
2.	Reactualizarea cunoștințelor	5	Cere elevilor să rezume textul <i>Salvarea</i> prin povestire în lanț.	Un elev începe să povestească, aruncă mingea unui alt elev care continuă.	Monolog narativ	Cunoștințele anterioare ale elevilor	Aprecierea verbală
3.	Captarea atenției	3	Profesorul le aduce aminte că în ora anterioară au lucrat pe grupe, aplicând metoda inteligențelor multiple, iar ora aceasta urmează ca fiecare grupă să prezinte rezultatul muncii în echipe.	Ascultă explicațiile profesorului.	Explicația	-	-
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor	2	Anunță faptul că vor prezenta produsele și vor oferi explicații.	Ascultă explicațiile profesorului.	Explicația	-	-

5.	Dirijarea învățării	30	Cere elevilor să se prezinte pe grupe; să explice marca echipei, să prezinte materialul conceput și să răspundă la eventualele întrebări. După fiecare prezentare colegii sunt rugați să arate emoticonul potrivit să exprime impresia creată de prezentare.	Răspund solicitării profesorului. I. Inteligența verbală: Prezintă textele concepute. II. Inteligența logico-matematică: reprezentarea logico-matematică. III. Inteligența vizuală: prezintă colajul/macheta/ desenul. IV. Inteligența corporală: prezintă prin mimă o scenetă. V. Inteligența socială: își prezintă textul argumentativ.	Interpretare Descoperire Expunere Dramatizare	Caietul	Emoticon Aprecieri verbale
6.	Asigurarea retenției și a transferului	5	Elevilor li se solicită realizarea unui cvintet.	Realizează cvintetul.	Sintetizarea Munca individuală	Texte Caietele	Aprecieri verbale
7.	Tema pentru acasă	2	Solicită să realizeze un șirag al sentimentelor din timpul orei (cel puțin 3 enunțuri de tipul: Am fost surprins când....; M-am bucurat când.....etc.)	Notează tema pentru acasă.	Explicația	-	-
8.	Moment organizatoric final	1	Face aprecieri privind activitatea elevilor. Mulțumește pentru participare.	Ascultă aprecierile profesorului.	Conversația	-	Aprecierea verbală



Anexa B

PROIECT DIDACTIC

Unitatea de învățământ:

Clasa: a V-a

Disciplina de învățământ: Limba și literatura română

Titlul lecției: Exprimarea preferințelor și a opiniilor

Tipul lecției: mixtă

Durata: 50 min.

Profesor:

Competențe specifice:

1.1. ; 1.5.; 2.4.; 2.5.; 3.4.; 3.7.; 4.1.; 4.2; 5.2.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a. cognitive:

La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să identifice structura unui text în care se exprimă preferințe;
- să precizeze scopul unui text argumentativ;
- să identifice mijloacele lingvistice specifice exprimării preferințelor în aplicații;
- să producă texte în care să-și exprime preferințele și opinia vizând o temă indicată.





b. afective:

- să manifeste interes pentru studiul limbii române;
- să arate preocupare pentru o exprimare corectă, îngrijită și nuanțată;
- să manifeste gândire critică.

STRATEGII DIDACTICE:

a. Metode și procedee:

- conversația ;
- problematizarea;
- exercițiul oral și scris;
- dialogul dirijat;
- lista de cumpărături.

b. Mijloace de învățământ și materiale didactice:

- manualul;
- „Perspective”, Revistă de didactica limbii și literaturii române, Nr. 2/2007

FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII:

- activitate frontală;
- activitate individuală;
- activitate în perechi;
- activitate independentă.



SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Momentele lecției	Timp (min)	Conținut		Activități de învățare	Resurse	Metode de evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor			
1.	Moment organizatoric inițial	3	Salută elevii, trece absențele. Cere elevilor să-și pregătească manualele și caietele pentru activitate.	Elevii își pregătesc materialele necesare pentru desfășurarea orei.	conversația	-	-
2.	Reactualizarea cunoștințelor	4	Solicită elevii să răspundă următoarelor cerințe: Care a fost subiectul orei trecute? Verifică tema pentru acasă.	Elevii, răspund la întrebările adresate de profesoară. Elevii au avut de scris două motive pentru care le place să se joace. Se citesc câteva răspunsuri.	Conversația dirijată	Cunoștințele anterioare ale elevilor	Aprecierea verbală
3.	Captarea atenției	7	Pune întrebări-surpriză, de tipul: Ce preferi și de ce: șarpele sau păianjenul/iarna sau vara/câinele sau	Răspund la întrebări, își motivează opțiunea.	Explicația	-	-

			canarul/legumele sau carnea/muzica pop sau hip-hop/cartea tradițională sau electronică?				
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor	2	Anunță faptul că vor discuta și exersa exprimarea preferințelor și a opiniilor.	Ascultă explicațiile profesorului.	Explicația	-	-
5.	Dirijarea învățării	20	Cere elevilor să indice exemple din viața lor cotidiană când au fost nevoiți să –și exprime preferințele sau opiniile. Se ajunge la concluzia că nu putem emite nicio părere fără să o susținem cu dovezi, exemple. Solicită elevii să identifice într-un text dat secvențele prin care se exprimă preferințele. Notează pe tablă formulări specifice exprimării preferințelor: <i>Îmi place, Prefer, Mi se pare</i>	Răspund solicitării profesorului. Notează descoperirile în caiet.	Descoperire Interpretare	Caietul	Aprecieri verbale

			<i>extraordinar, Mi-ar plăcea să și conjuncțiile care introduc motivarea: pentru că, fiindcă, deoarece, căci.</i>				
6.	Asigurarea retenției și a transferului	11	Elevilor li se indică o listă de cumpărături, iar fiecare va trebui să aleagă trei produse care i se par cele mai importante și va trebui să-și motiveze preferința.	Aleg trei produse din următoarea listă și își motivează opțiunea: distracție, sănătate, mașină de lux, prietenie, vacanță exotică, bogăție.	Argumentarea Sintetizarea Munca individuală	Texte Caietele	Aprecieri verbale
8.	Tema pentru acasă	2	Solicită să prezinte activitățile preferate, motivându-și alegerile.	Notează tema pentru acasă.	Explicația	-	-
9.	Moment organizatoric final	1	Face aprecieri privind activitatea elevilor. Mulțumește pentru participare.	Ascultă aprecierile profesorului.	Conversația	-	Aprecierea verbală



Anexa C

PROIECT DIDACTIC

Unitatea de învățământ:

Clasa: a V-a

Disciplina de învățământ: Limba și literatura română

Unitatea de învățare:

Titlul lecției: *Exprimarea dorințelor*

Tipul lecției: de formare de priceperi și deprinderi

Durata: 50 min.

Profesor:

Competențe specifice:

1.1.; 1.5.; 2.4.; 2.5.; 3.4.; 3.7.; 4.1.; 4.2; 5.2.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a. cognitive:

La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să identifice formulări specifice exprimării unei dorințe;
- să redacteze dialoguri în care își exprimă dorința conform sarcinii indicate;
- să identifice modurile și timpurile verbale;
- să identifice posibilele semnificații ale diferitelor moduri și timpuri verbale;





b. afective:

- să manifeste interes pentru studiul literaturii române și pentru o exprimare corectă și îngrijită;
- să-și dezvolte capacitățile de exprimare în mod corect și nuanțat.
- să manifeste gândire critică.

STRATEGII DIDACTICE:

a. Metode și procedee:

- conversația euristică;
- explicația;
- demonstrația;
- problematizarea;
- jocul de rol;
- argumentarea.

b. Mijloace de învățământ și materiale didactice:

- manualul;
- fișe de lucru;

FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII:

- activitate frontală;
- activitate individuală;
- activitate în perechi.



SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Momentele lecției	Timp (min)	Conținut		Activități de învățare	Resurse	Metode de evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor			
1.	Moment organizatoric inițial	1	Salută elevii, trece absențele. Cere elevilor să-și pregătească manualele și caietele pentru activitate.	Elevii își pregătesc materialele necesare pentru desfășurarea orei.	Conversația	-	-
2.	Verificarea temei pentru acasă Reactualizarea cunoștințelor	6	Verifică tema pentru acasă. Cere elevilor să corecteze eventualele greșeli. Explică, dacă este cazul, problemele întâlnite de elevi. Se pun întrebări privitoare la discuția din orele precedente.	Corectează tema pentru acasă. Răspund la întrebări.	Activitate frontală Dialog dirijat	Tema pentru acasă	Aprecierea verbală
3.	Captarea atenției	5	Cere elevilor să găsească ordinea corectă a replicilor dintr-un dialog	Pun în ordine replicile.	Exercițiul oral	-	Aprecierea verbală
4.	Anunțarea temei	2	Cere să identifice factorii și scopul comunicării, situația de comunicare. Îi anunță pe elevi că vor exersa învoirea.	Identifică interlocutorii, un profesor și un elev care dorește să se învoiască de la oră.	Conversația dirijată	-	-
5.	Dirijarea învățării	20	Identifică formule specifice utilizate: Aș avea o problemă,		Exercițiul oral		

			îmi dați voie să, Vă rog să-mi permiteți să. Împreună caută și alte formule posibile. Cere să identifice forma verbelor utilizate.	Răspund la întrebări. Rezolvă cerința.	Activitate frontală	Fișe de lucru	Aprecierea verbală
6.	Asigurarea retenției și a transferului	13	Elevii sunt solicitați să alcătuiască, în perechi, un dialog, în care să utilizeze câteva dintre formulele culese: Elevul A: Ești un copil, vrei să mergi la o petrecere, cere voie de la mama, convinge-o să te lase la petrecere. Elevul B: Ești mama copilului care vrea să se învoiască. Nu te lăsa ușor convinsă!	Redactează dialogurile. Câteva perechi prezintă situația în fața clasei..	Exercițiu scris Activitate în perechi Joc de rol	Caietul	Aprecierea verbală
7.	Tema pentru acasă	2	Indică drept temă un dialog între un director și un angajat. Angajatul are nevoie de o zi liberă.	Își notează tema.	Explicația		
9.	Moment organizatoric final	1	Face aprecieri privind activitatea elevilor, evidențiindu-i pe cei care au fost foarte activi. Anunță încheierea activității.	Ascultă aprecierile profesorului.	Conversația	-	Aprecierea verbală



Anexa D

PROIECT DIDACTIC

Unitatea de învățământ:

Clasa: a V-a

Disciplina de învățământ: Limba și literatura română

Unitatea de învățare:

Titlul lecției: *Elemente verbale și nonverbale în dialog*

Tipul lecției: de formare de priceperi și deprinderi

Durata: 50 min.

Profesor:

Competențe specifice:

1.1.; 1.5.; 2.3.; 2.5.; 2.6; 3.5.; 3.7.; 4.1.; 4.2; 5.2.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a. cognitive:

La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să identifice elementele nonverbale într-un text oral;
- să conceapă dialoguri în care îmbină elementele verbale și cele nonverbale;
- să identifice posibilele semnificații ale diferitelor elemente verbale și nonverbale;
- să folosească elementele verbale și nonverbale potrivit expimării intenției vorbitorului în texte produse de către elevi.





b. afective:

- să manifeste interes pentru o exprimare corectă și îngrijită;
- să-și dezvolte capacitățile de exprimare în mod corect și nuanțat;
- să manifeste gândire autonomă și atitudine pozitivă față de comunicare.

STRATEGII DIDACTICE:

a. Metode și procedee:

- conversația euristică;
- explicația;
- demonstrația;
- problematizarea;
- jocul de rol;
- argumentarea.

b. Mijloace de învățământ și materiale didactice:

- manualul;

FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII: activitate frontală; individuală; în perechi.



SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Momentele lecției	Timp (min)	Conținut		Activități de învățare	Resurse	Metode de evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor			
1.	Moment organizatoric inițial	1	Salută elevii, trece absențele. Cere elevilor să-și pregătească manualele și caietele pentru activitate.	Elevii își pregătesc materialele necesare pentru desfășurarea orei.	conversația	-	-
2.	Verificarea temei pentru acasă Reactualizarea cunoștințelor	6	Verifică tema pentru acasă. Cere elevilor să corecteze eventualele greșeli. Explică, dacă este cazul, problemele întâlnite de elevi. Se pun întrebări privitoare la discuția din orele precedente.	Au avut de scris un dialog prin care să încerce să-l convingă pe un personaj să-și schimbe comportamentul. Corectează tema pentru acasă. Răspund la întrebări.	Activitate frontală Dialog dirijat	Tema pentru acasă	Aprecierea verbală
3.	Captarea atenției	5	Cere elevilor să fie atenți la cel care vine în fața clasei, trage un bilet și va arăta sentimente, stări prin mimică și gesturi. Ceilalți va trebui să ghicească, ce scrie pe bilet.	Răspund în propoziții, precum: <i>Ești trist./Ești vesel Ești curios./Ești supărat./ Ești nerăbdător.</i>	Exercițiul oral	-	Aprecierea verbală

4.	Anunțarea temei	2	Îi anunță pe elevi că vor aprofunda și vor completa prin exerciții cunoștințele despre elementele verbale și nonverbale în dialog.	Sunt atenți la vorbele profesoarei, scriu titlul în caiet.	Conversația dirijată	-	-
5.	Dirijarea învățării	30	Comunicarea orală e ajutată de gesturi, mimică pentru a exprima mai bine sentimentele. Profesorul se adresează câte unui elev, iar elevul trebuie să reacționeze printr-o replică și un gest. De exemplu: Care este obiectul tău preferat?; Am auzit ceva foarte rău despre tine.; Știi că mâine nu venim la școală?; De ce ești supărat?etc. Cere elevilor să lucreze în perechi și să scrie un minidialog de max. 6 replici între două personaje literare, fără a le pomeni numele. Dialogul se joacă în fața clasei, iar ceilalți trebuie să	Răspund la întrebări, însoțind răspunsul cu un gest. Scriu minidialogurile. Se prezintă câteva dialoguri. Colegii ghicesc numele interlocutorilor.	Activitate frontală Exercițiu oral Activitate în perechi Joc de rol	Caietul	Aprecierea verbală Emoticon

			<p>ghicescă din vorbe și gesturi numele personajelor.</p> <p>Dacă rămâne timp, clasa se împarte în trei echipe.</p> <p>Membrii echipelor vor lucra în perechi. Va trebui să conceapă un minidialog între un elev și dirigintele său.</p> <p>Echipa 1: dirigintele e sever.</p> <p>Echipa 2: dirigintele e amabil.</p> <p>Echipa 3: dirigintele e ironic.</p>	<p>Concep dialogurile, se prezintă câteva în fața clasei.</p> <p>Ceilalți își exprimă impresia cu emoticoane.</p>			
6.	Asigurarea retenției și a transferului	3	<p>Dă elevilor o propoziție, care își schimbă sensul în funcție de intonație. Solicită găsirea a două variante diferite. Verifică prin sondaj rezolvarea sarcinii de lucru.</p>	<p>Câteva perechi prezintă situația în fața clasei.</p> <p>Citesc propoziția cu intonații diferite.</p> <p>- <i>Mă ajuți?</i> <i>Cum să nu.</i> <i>Cum să nu!</i></p>	<p>Exercițiu scris</p> <p>Activitate în perechi</p> <p>Joc de rol</p>	Caietul	Aprecierea verbală
7.	Tema pentru acasă	2	<p>Indică drept temă integrarea replicii <i>Desigur</i> în două minidialoguri, schimbând intonația.</p>	<p>Își notează tema.</p>	Explicația		
8.	Moment organizatoric final	1	<p>Face aprecieri privind activitatea elevilor, evidențiindu-i pe cei care au fost foarte activi. Anunță încheierea activității.</p>	<p>Ascultă aprecierile profesorului.</p>	Conversația	-	Aprecierea verbală



UNIUNEA EUROPEANĂ



Instrumente Structurale
2014-2020

Titlul proiectului: : „*Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România*”

Beneficiarul proiectului: Ministerul Educației

Elaboratori: Bán Tereza-Maria

Kelemen Ella-Emilia

Validatori: Lucaciu Ramona

Galeș Iuliana

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.

