

Elaboratori

Salamon Boróka, Sandor Veronica, Precup Andrea

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

Validatori

Alt Adina, Galeș Iuliana, Kaitar Roxana, Szejke Ottilia

Cuprins

Introducere	3
Capitolul 1. Noțiuni introductive	5
1.1.Repere teoretice	5
1.2. Progresia competențelor	8
Capitolul 2 Proiectarea didactică	16
2.1. Etapele proiectării	16
2.2. Planificarea calendaristică	18
2.3. Proiectarea unităților de învățare	20
2.4. Proiectarea lecției sau scenariu didactic	24
2.5. Sugestii metodologice	26
2.6. Recomandări pentru lucru în online	27
Capitolul 3. Activități de învățare. Modele și sugestii	28
3.1. Sugestii de activități pentru îmbogățirea vocabularului	28
3.1.1. Activități bazate pe imagini	29
3.1.2 Utilizarea dicționarului	30
3.1.3. Utilizarea hărților mentale	30
3.1.4. Îmbogățirea vocabularului prin jocuri	31
3.2. Sugestii metodologice pentru stimularea lecturii	32
3.2.1. Sugestii de activități pentru motivarea lecturii individuale	34
3.2.2. Sugestii de activități pentru motivarea lecturii colaborative	37
3.2.3 Sugestii de activități pentru motivarea lecturii cu voce tare	38
3.2.4. Sugestii pentru încurajarea manifestărilor atitudinale	39
3. 2. 5. Exerciții pentru îmbunătățirea fluenței	40
3.3. Elemente de construcție a comunicării - Modele de exerciții	41
3.3.1. Tipuri de exerciții în predarea structurilor gramaticale	42
3.3.2. Jocuri gramaticale	44
3.4. Sugestii metodologice pentru dezvoltarea competenței de redactare	50
3.4.1. Exemple de activități de scriere ce implică rețele de cuvinte	52
3.4.2. Exemple de activități ce au la bază născocirea unor povești	53
Capitolul 4. Evaluarea	56
4.1. Noțiuni introductive	56

4.2. Tipuri de evaluare	57
4.2.1. Evaluarea inițială	57
4.2.2. Evaluarea formativă	60
4.2.3 Evaluarea sumativă	61
4.3. Evaluarea centrată pe competențe	62
4.3.1. Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral în diverse situații de comunicare	62
4.3.2. Evaluarea competenței de producere a textului oral în diverse situații de comunicare	69
4.3.3. Evaluarea competenței de receptare a mesajului scris de diverse tipuri	75
4.3.4 Evaluarea competenței de redactare a mesajului scris de diverse tipuri	83
4.3.5 Evaluarea competenței 5 - Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse	88
4.3.6. Evaluarea competenței lingvistice	91
4.3.6.1. Tipuri de itemi	93
4.3.6.2. Alte forme de evaluare a competenței lingvistice și/sau gramaticale	95
4.4. Evaluarea alternativă	97
4.4.1. Portofoliul	98
4.4.2. Autoevaluarea	100
4.5. Opțiuni de evaluare online	101
Bibliografie	103

Introducere

Conștientizând importanța deprinderii de către elevi a competențelor de comunicare în limba română și necesitatea sprijinirii cadrelor didactice în a reflecta și a urmări atingerea obiectivelor educaționale explicite prin activitățile curriculare, prezentul ghid își propune să ofere un cadru sigur, organizat, documentat științific și colaborativ de resurse în vederea dezvoltării competențelor de literație ale elevilor aparținând minorităților naționale. Activitățile propuse întregesc activitatea educativă a școlii, sprijinind din punct de vedere informațional elevii și completând condițiile concrete ale exersării competenței de comunicare în limba română.

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

Ghidul pentru clasa a VI-a combină metode și strategii diverse în vederea dezvoltării capacității elevilor de a demonstra flexibilitate pentru comunicarea în limba română, luând în considerare particularitățile clasei a VI-a conturate prin progresia competențelor din programa școlară. Orizontul de așteptare al elevului de clasa a VI-a se deschide treptat, el manifestând interes față de teme multiple și diverse, exersând atât completarea textelor lacunare, cât și producerea de text oral sau scris. Activitățile propuse încurajează deprinderea de a utiliza noțiunile studiate la clasă și în afara contextului școlar, motivând încrederea în sine, în propriile abilități de comunicare, dar și manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română ca limbă maternă și față de profesorul de limba română, ce devine în felul acesta un partener în dezvoltarea competenței sale de comunicare.

Din punctul de vedere al structurii, Ghidul pentru clasa a VI-a este organizat în cinci capitole după cum urmează:

Capitolul I oferă o viziune globală asupra programei școlare în contextul educațional actual și o înțelegere aprofundată a conținuturilor.

Capitolul II urmărește două componente principale ale predării: proiectarea activităților de învățare centrată pe competențe și organizarea activităților de învățare la clasă.

Capitolul III vine în sprijinul cadrelor didactice cu sugestii metodologice de proiectare și adaptare a strategiilor didactice în vederea dezvoltării competențelor de comunicare în limba română ca limbă nematernă.

Capitolul IV prezintă modele de evaluare tradiționale și moderne ale limbii române pentru vorbitori non-nativi, astfel încât aceste instrumente să poată fi ușor adaptate la specificul și particularitățile fiecărei clase.

Având la bază ideea conform căreia o experiență nouă va deschide încă o cale de învățare, cadrele didactice din colectivul de lucru al proiectului „Competență și eficiență în predarea limbii române copiilor și elevilor aparținând minorităților naționale din România” propun o serie de tehnici, metode și activități, exersate și consolidate din rolul de facilitator al învățării, având convingerea că propunerile vor servi tuturor profesorilor care își asumă aceeași menire: de a ajuta, de a sprijini și de a orienta elevii care nu cunosc limba română ca limbă maternă către încrederea în propriile abilități de comunicare în limba națională.

Capitolul 1

Noțiuni introductive

1.1. Repere teoretice

programa școlară, competențe, competențe generale, competențe specifice, conținuturi, activități de învățare, sugestii metodologice,

Programa școlară este un document curricular reglator în care este prevăzută oferta educațională a unei discipline în concordanță cu statutul pe care aceasta îl are în planul cadru de învățământ (clasele, anii de studiu, numărul de ore, aria curriculară).

Nota de prezentare oferă privirea de ansamblu asupra programei, incluzând precizări privind statutul disciplinei, structura didactică adoptată, recomandări semnificative, trimiteri la documente relevante care susțin studiul disciplinei.

Competențele reprezintă suma *cunoștințelor, abilităților și atitudinilor* care permit desfășurarea cu succes a unei activități și rezolvarea eficientă a unei probleme.

Competențele generale sunt finalități dezirabile în termeni de achiziții dobândite de elevi, proprii unei discipline/domeniu de pregătire, și se formează pe întreaga perioadă a studierii unei discipline. (de exemplu: *1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare*)

Competențele specifice sunt proprii unei discipline și se formează pe parcursul unui an școlar (de exemplu, clasa a VI-a: *Identificarea unor informații, a intențiilor de comunicare și/sau a emoțiilor și a atitudinilor comunicative, din texte orale, monologate sau dialogate*).

Conținuturile reprezintă mijloacele prin care se realizează competențele generale/specifice solicitate prin curriculum. (exemple: *Narativul nonliterar, Propoziția simplă, propoziția dezvoltată, fraza* etc.) Conținuturile trebuie să fie accesibile elevilor și să se coreleze cu ariile lor de interes.

Activitățile de învățare reprezintă contexte în care sunt formate și exersate competențele specifice, sarcini de lucru prin care elevii își dezvoltă competențele specifice (de exemplu: *identificarea informațiilor relevante dintr-un text monologat/dialogat*).

Sugestiile metodologice sunt oferite ca sprijin cadrului didactic în realizarea procesului de predare-învățare-evaluare și în proiectarea demersurilor didactice și includ recomandări privind

procesul instructiv-educativ, construirea și utilizarea strategiilor de instruire, alegerea și utilizarea metodelor de învățământ.

Din anul școlar 2017-2018, în România, funcționează simultan două programe școlare de învățare a limbii române: una care se adresează școlarilor aparținând majorității etnice române și alta care vizează minoritatea maghiară pentru care limba română reprezintă a doua limbă.

Diferențele specifice între cele două grupuri-țintă țin de statutul limbii și de modul diferit prin care se dezvoltă competența de comunicare orală și scrisă, iar elementul unificator al programelor este competența culturală, care asigură accesul elevilor la cultura română în relație cu literatura altor popoare. Formarea competenței culturale și interculturale urmărește dezvoltarea empatiei, a toleranței, a respectului alterității culturale, precum și formarea propriului set de valori.

Elevul aparținând minorității naționale învață limba română cu scopul integrării în rândul populației majoritare, de aceea este deosebit de important ca orice act de vorbire să aibă la bază o realitate. În acest scop, sala de clasă trebuie să ofere o multitudine de contexte pentru a pune în scenă secvențe din viața cotidiană.

Aplicarea programei de limba și literatura română în gimnaziu ține cont de două elemente fundamentale: mediul socio-lingvistic din care provine elevul și achizițiile lingvistice ale absolventului ciclului primar. Astfel, soluțiile didactice se vor axa pe abordarea intuitivă, aplicativă și/sau de teoretizare.

Etapa (abordarea) intuitivă constă în prezentarea conținutului în contexte pragmatice fără definirea conceptelor sau prezentarea regulilor (de exemplu, învățarea se va realiza prin observarea diferențelor dintre formele verbale nepersonale: gerunziu și supin).

Etapa (abordarea) aplicativă presupune analiza fenomenului lingvistic fără teoretizare, dar cu folosirea terminologiei specifice (de exemplu, în clasa a VI-a, se folosește denumirea gradelor de comparație ale adjectivului, fără teoretizarea conceptelor).

În procesul dezvoltării competențelor generale, la nivel gimnazial, elevul trebuie să dobândească nivelul intermediar, nivel care să îi permită aprofundarea cunoștințelor în cadrul studiilor liceale. Elevul trebuie să fie activ și implicat în procesul devenirii sale, și nu supus unei învățări strict teoretice.

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară cuprinde cinci părți:

- Nota de prezentare;

- Competențele generale;
- Competențele specifice și exemplele de activități de învățare;
- Conținuturi;
- Sugestii metodologice.

Aspectele semnificative și elementele de noutate ale noii programe sunt cuprinse în *Nota de prezentare*. Vom menționa câteva dintre ele:

- ✓ noua programă favorizează abordarea învățării din perspectiva inter- și transdisciplinară;
- ✓ se bazează pe modelul comunicativ-funcțional;
- ✓ pune accentul pe rolul limbii române, a doua limbă de comunicare pentru minoritățile naționale, ca mijloc de exprimare a individualității;
- ✓ cuprinde în manieră integrată trei componente:
 - *componenta lingvistică* – care asigură dezvoltarea competenței de comunicare;
 - *componenta interrelațională* – care vizează dobândirea competenței de comunicare orală și scrisă în corelare directă cu deprinderile de comportament;
 - *componenta estetică și culturală* – care urmărește sensibilizarea elevului;

Cele cinci competențe generale care urmează să fie dezvoltate în cei patru ani de învățământ gimnazial, conform *Programei școlare pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* sunt:

1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare
2. Producerea textului oral în diverse situații de 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

Introducerea competenței 5 în noua programă vine în întâmpinarea nevoilor societății contemporane, însă presupune o abordare precaută fără a interfera cu alte discipline precum *Educația socială*. Pentru a dezvolta competența culturală a elevilor, profesorul trebuie să construiască itemi care să-i încurajeze pe elevi să participe în mod activ la discuții/dezbateri/problematizări prin intermediul cărora să conștientizeze diferențele și

asemănările dintre cele două popoare. Înțelegând construcțiile sociale și culturale, elevul își va putea contura, ulterior, propria identitate în societate.

1.2. Progresia competențelor

Așa cum s-a mai menționat anterior, elevul care învață limba română ca limbă nematernă are un statut particular: pentru el limba română se situează între limba maternă și limbile străine, constituind o condiție indispensabilă a reușitei sale nu numai la examene, dar și în viața de adult. În timp ce în clasa a V-a se pune accent pe dezvoltarea vocabularului, în clasa a VI-a se urmărește consolidarea acestuia și începerea utilizării autonome, de cele mai multe ori locul activităților bazate pe teme familiare fiind preluat de lucrul cu textele diverse.

În programa actuală, domeniile disciplinei sunt:

- comunicare orală;
- lectură;
- redactare;
- elemente de construcție a comunicării;
- elemente de interculturalitate.

Proiectarea atentă implică identificarea conținuturilor potrivite pentru dezvoltarea competențelor necesare elevului de clasa a VI-a, precum și organizarea activităților instructiv-educative și de evaluare, având ca punct de plecare elementele studiate în anul anterior și resursele disponibile. La o lectură atentă a *Programei școlare pentru clasa a VI-a*, profesorul va identifica o serie de conținuturi noi ce permit exersarea spre un nivel superior a competențelor deja dezvoltate.

În ceea ce privește **comunicarea orală**, menționăm faptul că la conținuturile din clasa a V-a (actualizate), se vor adăuga, pe lângă rolul de vorbitor și ascultător, cel de observator, ce va permite elevului să conștientizeze propriul vocabular și să se familiarizeze cu diverse contexte de comunicare. Contextului de comunicare, locului și momentului interacțiunii li se vor adăuga elementele de relație dintre interlocutori și identitatea interlocutorilor, subliniindu-se importanța cunoștințelor comune legate de tema discuției. Un element nou de conținut pentru elevii de clasa a VI-a este monologul (narativ, descriptiv, explicativ) și rolul acestuia în textul literar.

La nivel atitudinal se va insista asupra regulilor de acces la cuvânt (întreruperi, suprapuneri, luarea/predarea cuvântului, așteptarea rândului la cuvânt), principii de interacțiune și atitudini comunicative.

Lectura rămâne în continuare modalitatea de a crea legături între concepte, dar și de a construi relații și de a exprima realități sociale. Programa școlară prevede o aprofundare a tipurilor de text studiate în clasa a V-a: narativul, descriptivul și explicativul.

În abordarea narativului literar, se vor avea în vedere noțiunile de teorie literară, precum: autor, narator, personaj, acțiune, indici spațio-temporali la care se vor adăuga, la nivel aplicativ, construcția textului (părți, capitole), raportul incipit-final, narațiunea la persoana a III-a și la persoana I, etapele acțiunii, discursul narativ și semnificațiile sale.

Alte conținuturi care se vor relua spre aprofundare sunt: narativul nonliterar, narativul ficțional (literar și nonliterar), banda desenată, narativul nonficțional, cuvinte-cheie, idee principală, idee secundară, temă, moduri de expunere: narațiune, descriere (autoportret, portret, tablou), dialog, monolog.

La nivel stilistic, cunoștințele elevilor se îmbogățesc cu noi figuri de stil, precum: antiteza, comparația și hiperbola.

Din punctul de vedere al formei, programa indică trei tipuri de texte: continue, discontinue și multimodale. Lectura și înțelegerea fiecărui tip de text presupune o abordare diferită. Decodificarea textelor continue urmărește analiza vocabularului, coerența și organizarea discursului, pe când, în receptarea textelor discontinue accentul se va pune pe identificarea modului în care trebuie citit un grafic, un tabel, o listă sau o diagramă, ce reprezintă culorile, coloanele etc. Receptarea textelor multimodale (afiș, roman grafic, banda desenată, materialele video etc) impune o abordare din mai multe unghiuri: vizuală (care presupune observarea formei, a stilului, simbolistica culorilor etc), gestuală (analiza elementelor nonverbale), spațială (apropierea/depărtarea dintre obiecte) și auditivă (linia melodică, sunetele, liniștea etc)

În clasa a VI-a, numărul maxim de texte prevăzute pentru studiu este 12, iar numărul minim este 8 (4 literare și 4 nonliterare). Profesorii au libertatea să aleagă textele-suport în funcție de nevoile și cerințele elevilor non-nativi de limbă română, iar acestea pot fi alese atât din literatura română, cât și din literatura universală. Recomandarea este ca fragmentele selectate să conțină între 550 și 650 de cuvinte.

Redactarea textelor este una dintre cele mai importante metode de a învăța și de a demonstra învățarea. În cazul elevului care nu vorbește limba română ca limbă maternă, este necesar ca redactarea să se îndeplinească cu experiențele cotidiene din afara școlii și să devină o altă cale de explorare a lumii.

În clasa a VI-a, dezvoltarea competențelor de redactare se va face plecând de la părțile textului: introducere, cuprins, încheiere; paragrafe, planul simplu și dezvoltate de idei, spre

relatare și povestire, elevii reușind să-și compare propriile experiențe cu cele ale personajelor întâlnite în fragmentele de texte literare.

Procedând astfel, elevii pot dobândi cunoștințe despre ei înșiși și despre oamenii și lumea din jurul lor. Trecerea se va face ușor de la relatarea unor experiențe personale, narațiuni ficționale către redactarea de texte narative la persoana I-a și a III-a, marcând momentele subiectului și circumstanțele, prin texte explicative sau descriptive.

Elementele de construcție a comunicării în clasa a V-a presupun exersarea aplicativă și contextuală a diferitelor categorii gramaticale, nivelul de teoretizare fiind destul de scăzut. În clasa a VI-a aceste categorii gramaticale se concretizează, elevului fiindu-i pus la dispoziție un set mai extins de reguli de construcție a comunicării pentru a însuși elementele fundamentale de ordin lexical și gramatical și pentru a asigura uzul conștient de limbă.

Astfel, apar la nivel sintactico-morfologic, ca elemente noi de conținut, predicatul verbal, cel nominal și subiectul, respectiv interdependența acestora, iar la nivel atitudinal se introduce exprimarea asertivă. Un alt element de noutate este topica constituenților în propoziție, care prezintă diferențe majore față de limba maghiară.

În studierea categoriilor gramaticale legate de verb, în clasa a VI-a apar concretizat modurile conjunctiv, condițional-optativ și imperativ, respectiv valorile verbului a fi, în concordanță cu însușirea predicatului nominal la nivel sintactic.

Cunoștințele despre substantiv sunt întregite cu funcțiile în propoziție ale acestuia, neclasificate în subunități, subiect, atribut, complement, în timp ce obiectul direct, indirect și circumstanțele acțiunii, precum și substantivele colective și defectivă rămân în sfera aplicativă.

În privința pronumelui observăm studierea pronumelui demonstrativ și reflexiv. Numeralul cardinal și ordinal se concretizează, cel colectiv se predă aplicativ, iar la adjectiv se reia variabilitatea și invariabilitatea, predate aplicativ în clasa a V-a, gradele de comparație, articularea și articolul demonstrativ utilizându-se contextual, aplicativ.

Adverbul și interjecția se scot din planul aplicativ și se introduce un element nou, exprimarea raporturilor de coordonare și subordonare, susținute prin predarea aplicativă a conjuncțiilor coordonatoare și subordonatoare, respectiv a pronumelui și a adverbului relativ.

La nivel fonetic și semantico-lexical, se introduce categoria omonimelor față de sinonimele, antonimele și câmpul lexico-semantic, însușite în clasa anterioară, se concretizează regulile de despărțire a cuvintelor și apare, doar aplicativ, compunerea ca mijloc de îmbogățire a vocabularului.

Elementele de interculturalitate presupun formarea abilităților de înțelegere interculturală și urmăresc atât dezvoltarea toleranței, a empatiei, a respectului alterității culturale, cât și exprimarea sinelui și cunoașterea valorilor celuilalt.

Dacă, în clasa a V-a, accentul s-a pus pe valori precum cinstea, altruismul, bunătatea, în programa clasei a VI-a, vom regăsi valori din sfera artelor, precum muzica, pictura, sculptura. Vor fi valorificate, deopotrivă, artele din cultura românească, maternă și universală.

Fiecărui domeniu îi corespunde o competență generală, competențe specifice și conținuturi. În funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor, este propusă, pentru fiecare clasă, o temă generală care urmează să fie dezvoltată prin patru teme, trei obligatorii și una la alegere. Pentru clasa a VI-a se recomandă:

Tema generală	Teme obligatorii	Teme la alegere
EU ȘI LUMEA DIN JURUL MEU	Familia Timpul liber Valorile mele, valorile celorlalți	Lectură și cunoaștere Dialoguri culturale Prietenii, colegii, profesorii

Tabel 1 Temele propuse prin programă

În continuare, propunem analiza progresiei competențelor, evoluția acestora de la prima clasă de gimnaziu la cea următoare, punctând concret cele mai importante modificări operate în vederea asigurării progresului elevului.

1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare

Nr.	CLASA V.	CLASA VI.	Modificările operate
1.1.	Identificarea unor informații esențiale și de detaliu, a emoțiilor, din diverse texte orale, pe teme familiare, monologate sau dialogate	Identificarea unor informații, a intențiilor de comunicare și/sau a emoțiilor și a atitudinilor comunicative, din texte orale, monologate sau dialogate	*se elimină temele familiare, identificarea informațiilor se referă la toate tipurile de texte orale
1.2.	Deducerea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la tema textului audiat, la context și/sau la clarificările oferite de interlocutor	Distingerea sensului unor cuvinte/sintagme, prin raportare la context și la particularitățile comunicării orale – elemente verbale, nonverbale și paraverbale	*sensul cuvintelor se raportează la context, nu la temă

1.3.	Sesizarea corectitudinii/incorectitudinii gramaticale și fonetice a unui enunț	Recunoașterea corectitudinii/incorectitudinii gramaticale și fonetice a unui enunț	*elevul nu doar sesizează corectitudinea sau greșeala de exprimare, ci o și recunoaște
1.4.	Sesizarea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor, pe teme familiare	Recunoașterea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor, pe teme familiare, monologate sau dialogate	*elevul nu doar sesizează elementele specifice limbii române, ci le și recunoaște
1.5.	Manifestarea ascultării active față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată – conversație uzuală sau discuție pe o temă familiară	Manifestarea interesului și a curiozității față de diverse teme care fac obiectul unor monologuri sau dialoguri	*se schimbă temele familiare cu teme diverse *din partea elevului se așteaptă interes și curiozitate
2.Producerea textului oral în diverse situații de comunicare			

Nr.	CLASA V.	CLASA VI.	Modificările operate
2.1.	Folosirea cuvintelor nou însușite în enunțuri adecvate sensului dedus din contextul inițial	Utilizarea cuvintelor/sintagmelor nou însușite în enunțuri adecvate sensului dedus din contextul inițial	*se propune lărgirea vocabularului prin utilizarea sintagmelor
2.2.	Formularea ideilor principale și secundare din diverse tipuri de text, pe teme familiare	Parafrizarea , pe baza informațiilor explicite și implicite, a unor pasaje din diverse tipuri de text, pe teme familiare	*elevul reformulează, parafrazează unele pasaje din texte față de formularea ideilor principale din clasa a V-a
2.3.	Prezentarea unor informații, idei și emoții, pe baza unei structuri – de tip narativ, descriptiv, explicativ – oferite ca model	Prezentarea unor informații, idei și emoții în texte diferite , de tip narativ, descriptiv sau explicativ, pe teme familiare	* se elimină utilizarea modelului, identificarea ideilor și emoțiilor se realizează individual
2.4.	Utilizarea achizițiilor metalingvistice în enunțuri/texte proprii, pe teme familiare	Utilizarea achizițiilor metalingvistice în enunțuri/texte proprii, pe teme familiare, în situații de comunicare diferite	* utilizarea achizițiilor metalingvistice în enunțurile sau textele proprii se extinde la diferite situații de comunicare
2.5.	Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică	Realizarea unor interacțiuni verbale, pe teme familiare, cu mai mulți interlocutori , respectând elementele de specificitate: intonație, accent, sunete specifice limbii române, topică	*se au în vedere mai mulți interlocutori în interacțiunile verbale

2.6.	Manifestarea preocupării față de interlocutor/interlocutori în interacțiunea directă sau în cea mediată	Manifestarea interesului și a curiozității față de diverse teme care fac obiectul unor monologuri/dialoguri, în interacțiunea directă sau în cea mediată	*se diversifică temele de conversație *din partea elevului se așteaptă interes și curiozitate față de teme diferite
------	---	---	--

3. Receptarea textului scris de diverse tipuri

Nr.	CLASA V.	CLASA VI.	Modificările operate
3.1.	Identificarea, pe baza unor întrebări de sprijin, a informațiilor esențiale și de detaliu din texte continue/discontinue/multimodale	Corelarea informațiilor explicite și implicite dintr-unul sau mai multe texte continue/discontinue/ multimodale	*identificarea informațiilor se raportează la mai multe texte *activitatea se propune a se realiza individual, eliminându-se întrebările de sprijin
3.2.	Deducerea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la tema textului citit, la context și/sau folosind dicționarul	Distingerea sensului unor cuvinte/sintagme, prin raportare la tema textului citit, la context și/sau folosind dicționarul	*în loc de deducere se propune deosebirea sensului cuvintelor sau sintagmelor prin recunoașterea trăsăturilor specifice
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 în relație cu ideile principale și cu tiparul narativ, descriptiv, explicativ de structurare a ideilor din texte diverse	*se propune identificarea temei fără cunoașterea prealabilă, față de recunoaștere (identificarea unui lucru cunoscut înainte) *se elimină temele familiare, identificarea informațiilor se referă la texte diverse
3.4.	Recunoașterea tipurilor de comunicare artistică/nonartistică în texte diverse, pe teme familiare	Identificarea tipurilor de comunicare artistică/nonartistică în texte diverse	
3.5.	Sesizarea corectitudinii grafice, lexico-semantice, morfo-sintactice și de punctuație în texte diverse, pe teme familiare	Recunoașterea corectitudinii grafice, lexico-semantice, morfo-sintactice și de punctuație, în texte diverse	*în loc de sesizare, elevul este în stare să identifice corectitudinea cunoscută anterior
3.6.	Recunoașterea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă, în receptarea textelor continue/discontinue/multimodale, pe teme familiare	Stabilirea elementelor specifice limbii române, comparativ cu limba maternă , în receptarea textelor continue/discontinue/ multimodale	*în loc de recunoașterea elementelor specifice limbii române, se are în vedere identificarea acestora, comparativ cu limba maternă

			**se elimină temele familiare, identificarea informațiilor se referă la texte diverse
3.7.	Manifestarea interesului pentru lectura unor texte continue/discontinue/ multimodale, pe teme familiare	Manifestarea preocupării de a decoda semnificația textelor continue/discontinue/ multimodale, indiferent de tipul de comunicare	*interes pentru înțelegerea textelor, lărgindu-se sfera acestora prin eliminarea temelor familiare

4. Redactarea textului scris de diverse tipuri			
Nr.	CLASA V.	CLASA VI.	Modificările operate
4.1.	Formularea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme familiare, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică	Redactarea unui răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme diverse, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică	*redactarea presupune cunoașterea normelor de elaborare a textelor *se elimină temele familiare, răspunsurile în speță se referă la texte diverse
4.2.	Elaborarea unui text, pe baza unei structuri oferite ca model – de tip narativ, descriptiv, explicativ –, pentru a comunica idei și informații pe teme familiare și/sau pentru a prezenta experiențe trăite/imaginate	Redactarea unui text , pe baza unor structuri specifice, narative, descriptive, explicative, pentru a comunica idei și informații pe teme familiare și/sau pentru a prezenta experiențe reale/imaginare	*se elimină modelul pe baza căruia se elaborează textul *redactarea presupune cunoașterea normelor de elaborare a textelor
4.3.	Redactarea unui text multimedial, cu integrarea unor imagini, desene, în format letric/electronic, pe o temă familiară	Redactarea unui text multimedial, cu integrarea unor grafice, tabele, scheme, pe teme date , în format letric/electronic	*se lărgeste sfera elementelor integrate
4.4.	Utilizarea achizițiilor metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme familiare, prin raportare la fenomenele de transfer și de interferență	Utilizarea achizițiilor metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme diverse	*se elimină temele familiare, utilizarea achizițiilor se referă la texte pe teme diverse
4.5.	Manifestarea preocupării pentru a scrie lizibil, îngrijit, corect și clar	Manifestarea preocupării pentru a respecta convențiile specifice tipurilor de text: narative, descriptive, explicative	*cunoașterea convențiilor specifice tipurilor de text
5. Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse			

Nr.	CLASA V.	CLASA VI.	Modificările operate
5.1.	Manifestarea interesului față de limba română, ca limbă națională	Manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română , ca limbă națională	*atitudinea elevului față de limba română se dezvoltă în direcția unei aprecieri pozitive
5.2.	Identificarea valorilor promovate în literatura română, maternă și universală	Identificarea valorilor promovate în arta aparținând culturii române, materne și universale	*se lărgeste mediul în care se pot identifica valori cu domeniul artei
5.3.	Exprimarea respectului față de diversitatea lingvistică și culturală, față de valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse	Exprimarea unei atitudini pozitive față de diversitatea lingvistică și culturală , față de valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse	*atitudinea elevului față de diversitatea lingvistică și culturală se dezvoltă în direcția unei aprecieri pozitive

Tabel 2 Progresia competențelor

Capitolul 2

Proiectarea didactică

Pentru că orice decizie cu privire la proiectarea învățării trebuie îmbinată cu preocuparea atentă pentru elevi, inclusiv pentru ce aceștia știu și pot face deja, Capitolul II al Ghidului vine în sprijinul profesorilor, în vederea realizării unei proiectări eficiente. Proiectarea atentă, identificarea abilităților și cunoștințelor importante, precum și organizarea practicilor instructiv-educative și de evaluare devin extrem de importante, atunci când dorim ca progresul elevilor să fie vizibil și fiecare elev să treacă acel prag autentic de învățare. În felul acesta, proiectarea devine un proces foarte activ.

Pentru a realiza proiectări eficiente profesorii trebuie să țină cont de:

- specificul clasei;
- abilitățile de literație pe care le dețin elevii;
- textele și resursele moderne;
- abordările eficiente de predare și învățare.

Realizarea planificărilor se va desfășura având în vedere toată gama posibilităților de instruire. Un detaliu semnificativ este faptul că planificarea conținuturilor sau proiectarea activităților trebuie să fie alimentată constant cu informații obținute din evaluări continue. În felul acesta, proiectarea se va realiza în concordanță cu nevoile clasei, ca grup eterogen, și va permite utilizarea de strategii de învățare diferite care să dezvolte atât competențele specifice prevăzute în *Programa școlară pentru clasa clasa a VI-a*, cât și dobândirea deprinderilor eficiente de învățare. O bună proiectare ține în egală măsură de capacitatea profesorului de a se documenta, de viziunea acestuia asupra felului în care poate aduce la nivelul elevilor săi conținuturile, dar și de creativitatea cu care reușește să personalizeze conținuturile, având în vedere interesele concrete ale elevilor. La baza proiectării vor sta, de asemenea, și valorile educaționale ale profesorului, dar și preferințele metodologice ale acestuia.

2.1. Etapele proiectării

Așa cum spuneam, proiectarea oferă profesorului oportunitatea de a personaliza demersurile în funcție de nevoile elevilor și de interpretarea proprie a programei școlare.

Profesorul va pleca de la schițarea viziunii macro asupra felului în care va realiza călătoria didactică alături de elevii de clasa a VI-a, va imagina apoi detalii ale unor unități de învățare, a lecțiilor și va finaliza cu reflecția asupra eficienței proiectării propuse de el (vezi fig.2).

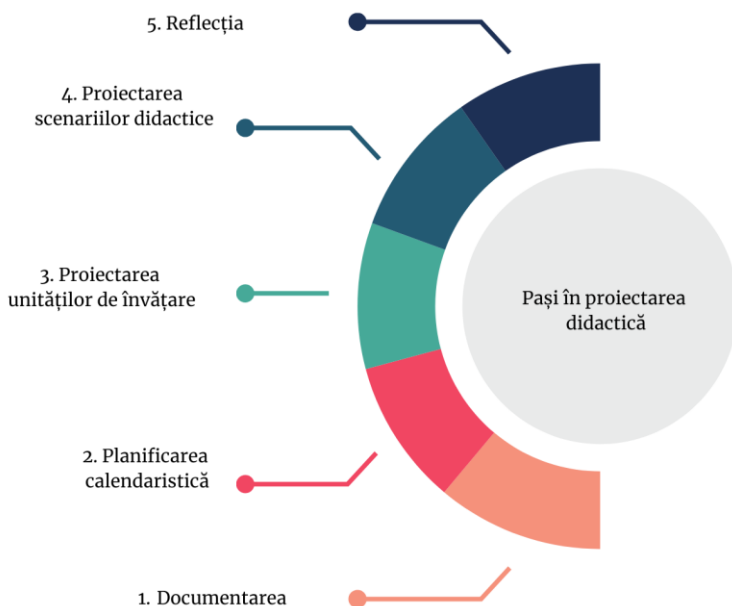


Fig.1 Pași în proiectarea didactică

Primul pas în proiectare îl reprezintă lectura programei școlare pentru clasa a VI-a. Ideal ar fi ca alegerea manualului să se facă după lectura programei, deoarece vom avea deja formată o viziune, o înțelegere a programei și vom putea cu mai multă ușurință să realizăm proiectarea, având manualul ca simplă resursă, care nu conduce proiectarea, ci o sprijină și lasă frâu liber creativității și viziunii profesorului. După lectura atentă a programei, profesorul va selecta manualul în funcție de concordanța acestuia cu programa școlară, accesibilitate, atractivitate, accentul pus pe latura formativă, acuratețea conținutului științific, calitatea tehnică, sugestiile pentru evaluările formative etc.

Documentarea implică și lectura **planurilor cadru**, planuri ce reglementează alocările orare pentru clasa a VI-a dar și orele disponibile pentru CDȘ. **Calendarul anului școlar** va furniza informații cu privire la numărul de săptămâni prevăzute în fiecare modul sau programarea unor săptămâni speciale precum *Școala altfel* sau *Săptămâna verde*. În vederea începerii proiectării, profesorul va studia **Programa școlară** și **manualele alternative** puse la dispoziție și avizate de către Ministerul Educației. Programa școlară este un document normativ care orientează întreaga activitate a profesorului și este primul document pe care orice profesor, de la orice disciplină trebuie să-l cunoască. Chiar dacă se încurajează lectura programei în cheie

proprie, este extrem de important ca aceasta să înceapă cu lectura Notei de prezentare, care va clarifica tendințele noilor programe școlare pentru predarea limbii române ca limbă nematernă.

Citită cu atenție, programa școlară permite profesorului să ordoneze și să structureze parcursul didactic în funcție de nevoile și resursele elevilor săi, să stabilească alocările orare pentru anumite conținuturi, să imagineze activități creative care să motiveze elevii și care să se potrivească intereselor acestora. Planificarea calendaristică se va realiza ținând cont de faptul că în programa școlară pentru clasa a VI-a există atât teme și conținuturi obligatorii, cât și conținuturi care rămân la latitudinea profesorului.

2.2. Planificarea calendaristică

În realizarea acestui tip de proiectare, care este o proiectare la nivel macro, profesorul trebuie să realizeze o confruntare a manualului cu programa școlară. Orice decizie cu privire la plasarea conținuturilor pe axa temporală trebuie îmbinată, așa cum precizam anterior, cu preocuparea față de ceea ce elevii știu deja. Planificarea calendaristică va avea ca scop structurarea unităților de învățare, a conținuturilor propuse de *Programa școlară pentru clasa a VI-a* și ordonarea acestora pe o axă temporală, noile conținuturi, fiind așezate peste bazele puse deja în clasa a V-a.

Unitatea de învățare reprezintă o structură didactică flexibilă ce determină formarea unui comportament specific la elevi, generat de o competență specifică introdusă, se desfășoară continuu pe o anumită perioadă de timp, are o temă unitară și se finalizează cu o formă de evaluare.

Planificarea calendaristică va debuta cu selectarea unităților de învățare, corespunzătoare temelor mari indicate de programa școlară, selectarea competențelor specifice urmărite în fiecare unitate, selectarea conținuturilor adecvate, alocarea timpului necesar pentru fiecare unitate, dar și ore pentru evaluarea sumativă a achizițiilor. În planificarea calendaristică vor fi incluse și orele alocate activităților prevăzute în CDȘ-urile de aprofundare sau cele alocate pentru recapitulare, recuperare sau extindere.

Consiliul Național pentru Curriculum în Ghidurile metodologice (2022) propune următoarea structură a planificării calendaristice:

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

Unitatea de învățământ: _____

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

Profesor: _____

Clasa: _____

Nr. ore: _____ + Săptămâna Altfel + Săptămâna Verde

Anul școlar: _____

Manual: _____

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații
Titlul unității de învățare I De ex: <i>București</i>	1.1 1.4 3.3 2.6 2.1 2.5	<i>A. Strănutarea</i> – Liviu Rebreanu Câteva reguli de despărțire a cuvintelor în silabe. Omonimele. Diftongul (aplicativ) Modul conjunctiv prezent. Idee principală, idee secundară. Descrierea literară (tablou, portret, autoportret)	2 1 1 1 1 2	S2- S3	Modificări care apar față de planificare inițială. De ex: <i>Am adăugat 2 ore înainte de a începe această unitate, evaluării inițiale.</i>
Titlul unității de învățare II					
Ore pentru activități suplimentare (CDȘ de aprofundare, vizionare de spectacole, recapitulări, aprofundări, activități tematice, activități propuse de elevi)			10		
Nr. total de ore pentru M1, M2, M3, M4, M5					Conform structurii anului școlar

Tabel 3 Proiectarea calendaristică

Planificarea calendaristică are valoare orientativă, ea stabilind în linii mari reperele importante. Este bine să știm că asupra planificării calendaristice putem reveni oricând și o putem adapta, astfel încât să răspundă nevoilor noastre. În rubrica *Observații* pot fi notate diferențele apărute, modificările survenite față de planificarea inițială, activități suplimentare realizate, etc.

Atunci când realizăm o planificare calendaristică sau când adaptăm planificarea propusă de o anumită editură sau de autorii unui manual, ne putem asigura că este realizată în conformitate cu normele didactice urmărind grila de mai jos:

Criterii de evaluare a planificării calendaristice	Da	Nu
Unitățile de învățare răspund temelor mari din programa școlară?		
În planificare apar toate CS din programa școlară?		
Sunt bine corelate conținuturile cu CS?		
Am introdus toate conținuturile?		
Unitățile sunt încadrate în resursa de timp avută la dispoziție?		
Unitățile respectă o succesiune logică?		
Am alocat ore evaluărilor sumative?		
Fiecare modul încheie o unitate ? (Este dezirabil ca finalul unității de învățare să corespundă finalului de modul)		

Tabel 4 Grila de verificare a conformității planificării calendaristice

2.3. Proiectarea unităților de învățare

Ținând cont de faptul că elevii au nevoie să dezvolte o serie de perspective diferite asupra cunoștințelor pe care le învață, nu trebuie să trecem cu vederea potențialul diferitelor resurse, materiale de pe internet, documente autentice, care pot veni în sprijinul realizării unei conexiuni puternice între elevi și conținut. Ca un adevărat arhitect al învățării, prin proiectarea unității de învățare, profesorul va răspunde unor întrebări legate de strategii și resurse:

- Cum? (Cum voi corela activitățile de învățare astfel încât acestea să dezvolte competențele specifice selectate din programa școlară, ținând în egală măsură seama de nivelul clasei la care predau și de progresul pe care îmi doresc ca aceștia să îl înregistreze)
- Cu ce? (Ce resurse voi utiliza, pentru ce formă de organizare a clasei voi opta, astfel încât activitățile să fie eficiente)
- Cât? (Cât interval de timp aloc fiecărei activități, care este timpul alocat reflecției, evaluării)

Planificarea unităților de învățare reprezintă schițarea unor serii de lecții legate între ele printr-o idee de bază. Odată selectată tema unității, următorul pas va fi preluarea competențelor și a conținuturilor din planificarea calendaristică și elaborarea unei liste de lecții a căror înțelegere va sprijini la rândul ei înțelegerea temei centrale. Studiile arată că este mult mai eficientă realizarea treptată a planificării unităților de învățare, deoarece treptat are loc o îmbunătățire a înțelegerii felului în care elevii deprind și își dezvoltă anumite competențe. În funcție de nivelul clasei și de gradul de capacitatea de învățare a elevilor este posibil ca uneori să fie nevoie să suplimentăm numărul de evaluări, să le reducem sau să le reorganizăm. În funcție de experiența fiecărui profesor și stilul de lucru, planificarea unităților de învățare poate dezvolta rubrici noi în care pot fi inserate informații suplimentare, RED-uri, link-uri spre diferite pagini web utile, chestionare, secvențe video etc.

Un aspect de care trebuie să ținem cont este că acest tip de planificare va ușura foarte mult activitatea didactică ulterioară, drept pentru care trebuie să existe o armonizare perfectă între competențele specifice, conținuturi și activități. Pentru fiecare competență specifică trebuie să existe cel puțin una sau două exemple de activități de învățare. Așa cum veți putea observa, o particularitate a programei de limba și literatura română pentru minorități este integrarea domeniilor disciplinei, adică predarea mai multor conținuturi în cadrul aceleiași unități. Dacă alegem să introducem în cadrul unei unități studierea textului narativ, putem introduce de asemenea studierea verbului, iar la comunicare putem alege să discutăm despre tehnicile de rezumare și ideile principale.

Un posibil model de proiectare a unităților de învățare poate fi următorul:

PROIECTUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE	
Unitatea de învățământ: ____	
Disciplina: Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară	

Nr. de ore alocate: _____

22

Formatul propus nu este obligatoriu, acesta poate fi construit, influențat de valorile educaționale ale profesorului, de creativitatea acestuia și de nevoile clasei. Pentru eficientizarea actului educațional, în cadrul planificării unităților de învățare pot fi introduse *oportunități complementare de învățare* care să răspundă la întrebarea: *Cum dezvoltă această unitate abilități de viață pentru elevi?*

Vor fi selectate două-trei abilități pe care se va lucra în unitatea respectivă și se va detalia modul în care acestea se vor dezvolta.

1. Abilități socio-emoționale
➤ Dezvoltarea capacității de a asculta păreri diferite de ale sale; ➤ Dezvoltarea colaborării; ➤ Dezvoltarea capacității de verbalizare a propriilor emoții; ➤ Dezvoltarea perseverenței; ➤ Dezvoltarea încrederii în ceea ce știe și poate face; ➤ Dezvoltarea identității și interdependenței;
2. Abilități cross-curriculare:
➤ Dezvoltarea gândirii critice; ➤ Dezvoltarea capacității de analiză/evaluare a informației; ➤ Dezvoltarea cetățeniei globale; ➤ Acceptarea diversității și incluziunii sociale.

Tabel 6 Oportunități complementare de învățare

2.4. Proiectarea lecției sau scenariul didactic

Fiecare lecție pe care o predăm poate oferi oportunitatea de a dezvolta, înainte de toate, competențe sociale și emoționale. Activitățile de învățare construite au ca scop facilitarea de experiențe prin care elevii să dobândească capacități precum curajul, adaptabilitatea, curiozitatea, entuziasmul și pasiunea pentru lectură, încrederea și creativitatea, modestia, respectul sau sensibilitatea la multicultural și diversitate. Conștientizând că simpla lectură din manual nu va realiza conexiuni între elev și conținut, vom acorda mai multă atenție elaborării proiectului de lecție. Acesta este necesar, chiar dacă planificarea unității de învățare oferă o imagine detaliată asupra conținuturilor și competențelor ce urmează a fi dezvoltate.

Proiectarea la nivel micro are în vedere toată gama posibilităților de instruire și este alimentată constant cu informații obținute din evaluările continue. Proiectul de lecție sau scenariul didactic este o anexă a proiectului unității de învățare. Baza scenariului didactic a fost realizată în momentul în care profesorul a conceput planificarea unității respective.

Măiestria profesorului stă în a corela ceea ce va face în lecția de zi cu ceea ce a făcut anterior cu elevii, în felul în care va deschide noua lecție, în activitățile pe care le va realiza, resursele pe care le va folosi și închiderea pe care o va da lecției, astfel încât aceasta să dezvolte competențele selectate și să rămână în sufletul și memoria fiecărui elev.

Un alt element extrem de important pentru realizarea unei lecții eficiente este alocarea timpului pentru fiecare activitate. Pentru a alege resurse și metode potrivite, profesorul poate răspunde la întrebarea: *Dacă mi-aș dori ca elevii mei să fie pasionați de învățare, ce metode aș alege?*

Modelul de proiectare propus în cadrul acestui ghid este unul ce se bazează pe transferul gradual de responsabilitate (Fisher și Frey, 2007). Modelul mai este numit și „Eu fac -Noi facem- Tu faci”. Acest model de proiectare permite atât predarea conținuturilor către întreaga clasă, dar și munca diferențiată. Putem alege să grupăm elevii în echipe omogene pentru activități ghidate sau în grupuri neomogene pentru a facilita învățarea colaborativă. O altă

modalitate de construire a echipelor de lucru va fi în funcție de interesele față de temele propuse sau de structura sarcinilor de lucru.

Eficiența acestui model este dată de trecerea de la lecția centrată pe profesor, care predă întregii clase, la lecția centrată pe elev, căruia îi este facilitată atât munca independentă, cât și cea în colaborare cu colegii.



Fig.2 Transferul gradual de responsabilitate

În cazul acestei abordări, profesorul trebuie să aibă în vedere importanța rolului său de la începutul lecției, deoarece va impacta întreaga lecție ca modelator, artizan al învățării (etapa „Eu fac”). Tot pe sprijinul profesorului se vor baza elevii și în etapa „Noi facem”, etapă în care profesorul oferă explicații pentru munca ghidată, urmând ca apoi elevul să treacă în etapa „Tu faci”, etapă în care se va baza mai mult pe ceea ce poate să facă singur.

Structura unei astfel de lecții poate arăta în felul următor:

Începutul lecției	Deschiderea	Ce vom învăța? De ce e important să învățăm asta? Ce știm despre temă? Ce vom face?
Desfășurarea lecției	Introducerea temei noi	Exemple și exerciții care pun în valoare cunoștințele elevilor din lecțiile sau experiențele anterioare. Profesorul explică, modelează răspunsurile elevilor. Elevii ascultă activ, iau notițe. Se pun întrebări de clarificare.
	Practica ghidată	Elevii sunt implicați în activități ghidate de profesor. Se construiesc activități de explorare a temei selectate.
	Practica independentă	Elevii rezolvă independent sarcinile de lucru. Profesorul evaluează, oferă feedback periodic.
Finalul lecției	Închiderea	Rezumarea celor învățate.

Tabel 7 Structura lecției „Eu fac – Noi facem – Tu faci”

2.5. Sugestii metodologice

Începutul lecției

- Gândește experiențial. Creează o simulare care conectează elevii cu ideile principale ale orei, într-o manieră personală. Folosește improvizația. Invită elevii să pună în scenă un concept;
- Prezintă elevilor bibliografii educaționale;
- Încearcă experimente la orele de științe, materiale didactice pentru orele de matematică și instrumente științifice.

Desfășurarea lecției

Introducerea temei noi

- Prezintă/explică/demonstrează toate cunoștințele/abilitățile/atitudinile subordonate obiectivului vizat, astfel încât elevii să înceapă procesul de internalizare a punctelor cheie;
- Verifică înțelegerea clară a materialului folosit ca suport, clarifică nelămuririle elevilor;
- Folosește materiale de facilitare/cuvinte-cheie, imagini;
- Oferă opțiuni pentru demonstrarea abilităților de exprimare;
- Oferă opțiuni pentru percepție (alternative pentru informații audio);
- Personalizează modul de prezentare a informației;
- Oferă opțiuni pentru definirea vocabularului, decodarea textului, înțelegerea conceptelor cheie;
- Oferă opțiuni pentru activarea cunoștințelor dobândite în lecțiile anterioare.

Practica ghidată

- Facilitează contextul în care elevii exersează toate cunoștințele și abilitățile vizate de obiectiv;
- Implică toți elevii;

- Construiește exerciții de remediere/extindere dacă consideră că unele elemente nu au fost înțelese.

Practica independentă

- Invită elevii să creeze postere care să conțină concepte cheie, instrumente cheie;
- Încearcă cercetarea tematică;
- Implică elevii în proiectarea unor produse reale și promovarea lor;
- Dezvoltă împreună cu elevii un joc de rol despre cum o anumită invenție/acțiune/decizie a schimbat lumea;
- Invită elevii să facă un blog personal pe o anumită temă;
- Invită elevii să facă un eseu bazat pe fotografii pe o anumită temă;
- Invită elevii să realizeze proiectarea conceptului unei invenții/decizii/acțiuni care ar putea contribui la beneficiul ecologic al planetei.

Închiderea

- Determină elevii să rezume ce au învățat și să evidențieze importanța noțiunilor învățate;
- Utilizează tehnici de facilitare a reflecției și autoevaluării.

2. 6. Recomandări pentru lucru în online:

- Interacțiune cu elevii la max 5 min (dau răspuns la o întrebare la un semnal, toți odată, în jamboard, kahoot sau menti- nu mai mult de două instrumente pe lecție);
- Suport grafic și text puțin cu animație;
- Conexiune emoțională prin diferite povești, fragmente de text;
- Conectarea cu ceea ce știu deja, să antreneze cât mai multe simțuri;
- Elevii să fie puși în situația în care să experimenteze și să greșescă;
- Practica să aibă loc imediat după transmiterea de conținut nou- nu mai mult de o săptămână- partea de acting să fie făcută în online;
- Să fie create oportunități de lucru colaborativ;
- Să țină copiii camerele deschise;
- Copilul să aibă un loc al lui din care să participe la sesiunile online (recomandat să fie singur în cameră, pe cât posibil);

- Profesorul să știe înainte de pe ce se va conecta elevul la sesiune (telefon, laptop, tabletă)- să adapteze activitățile de învățare.

Capitolul 3

Activități de învățare. Modele și sugestii

În calitate de profesori, ne angajăm în a dezvolta capacitățile elevilor noștri și dorim integrarea sistematică a gândirii critice în predare, creând oportunități de exersare a acesteia atât prin intermediul curriculumului, cât și transcurricular. Profesorii pot crea lecții care combină dezvoltarea competențelor de bază cu abilitățile de literație și gândire critică. Pentru a reuși să facă acest lucru, profesorul trebuie să cunoască standardele și testele și să caute oportunități de abordare integrată a proiectării lecției. Este important să construim activități de învățare pornind de la premisa că pentru a fi creativă, o activitate trebuie să fie, de asemenea, adecvată, utilă și practică.

Mai jos veți putea lectura câteva modele de activități care vin în sprijinul dumneavoastră atunci când gândiți activitățile de învățare de la clasă.

3.1. Sugestii de activități pentru îmbogățirea vocabularului

Învățarea constantă a noilor cuvinte și utilizarea lor în comunicarea orală și scrisă constituie un punct cheie în formarea competenței de comunicare atunci când vorbim despre limba română ca limbă nematernă. Profesorul de gimnaziu trebuie să consolideze vocabularul de bază asimilat în clasele primare și să-l îmbogățească astfel, încât elevii să poată folosi un lexic variat adaptat diferitelor situații de comunicare.

În momentul în care profesorul proiectează o activitate pentru îmbogățirea vocabularului, apar câteva întrebări pertinente: *Câte cuvinte se recomandă pentru a fi însușite într-o activitate de învățare?, Care sunt criteriile în funcție de care se aleg cuvintele, expresiile, proverbele noi?, Elevii întâmpină dificultăți în înțelegerea noilor cuvinte, în pronunțarea lor sau în utilizarea lor în vorbire?etc.*

În *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, apărut la editura Abel, în 2017, se precizează faptul că lingvistul Paul Nation recomandă aproximativ 50 de cuvinte noi învățate în decursul unei săptămâni în cazul învățării

intensive a unei limbi nematerne. Decizia, însă, îi aparține profesorului care va alege varianta optimă în funcție de specificul fiecărei clase.

Un aspect important în activitățile de îmbogățire a lexicului îl joacă alegerea adecvată a resurselor pe care profesorul le poate utiliza la clasă. Șansele ca elevii să asimileze noul vocabular și să se implice în activitate cresc simțitor dacă se folosește un suport vizual și/sau auditiv. Profesorul are la dispoziție o varietate de mijloace audio-vizuale care să completeze procesul educativ. Câteva dintre acestea sunt:

- cartonașele colorate;
- prezentările PowerPoint care pot fi personalizate cu animații, muzică, fotografii, text;
- tabla magnetică;
- laptopul, boxele;
- proiectorul;
- tabla interactivă

3.1.1. Activități bazate pe imagini

a) *Exerciții de asociere.* Pot fi asociate: cuvintele cu imaginile reprezentative, de exemplu: obiectele de îmbrăcăminte cu imaginea corespunzătoare.

b) *Crearea unor benzi desenate,* în urma citirii unor texte. Astfel, elevii dovedesc înțelegerea fragmentului. Desenele elevilor sunt însoțite de texte scurte care conțin ideile principale. Copiii pot prezenta în fața clasei banda desenată, astfel vor exersa cunoștințe lexicale dobândite.

c) *Jocuri de ghicit cuvinte – baba-oarbă.* Profesorul poate alege ca temă *Clădirile dintr-un oraș.* Pregătește cartonașe colorate care să reprezinte cât mai multe clădiri existente în mediul urban: gară, primărie, biserică, școală, spital etc. Un elev este legat la ochi și alege, la întâmplare, un cartonaș. Dacă va alege primăria, de pildă, poate iniția un dialog spontan care să reproducă contexte din viața cotidiană: *Unde se află primăria? Cu ce mijloc de transport pot ajunge acolo?* etc.



Fig. 3. Bandă desenată realizată de elevi, clasa a VI-a, Liceul Teoretic „Arany János”

3.1.2 Utilizarea dicționarului

Elevii folosesc dicționarul pentru a afla sensul noilor cuvinte. Pentru a face mai atractivă activitatea, profesorul poate întocmi o fișă asemănătoare celei din imaginea de mai jos. Elevii caută în dicționar sensul cuvintelor, apoi, alcătuiesc enunțuri cu acestea.

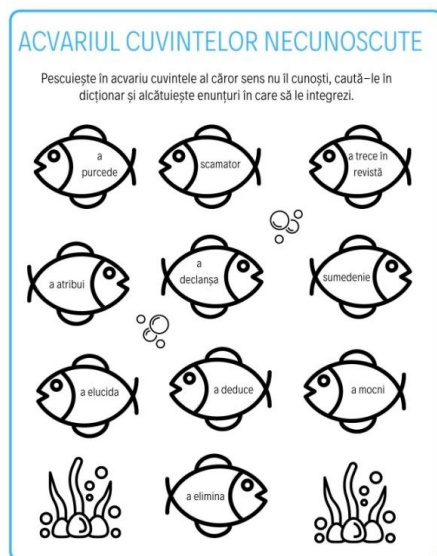


Fig. 4 Acvariul cuvintelor necunoscute (Imagine realizată de prof. Andrea Precup)

3.1.3. Utilizarea hărților mentale

Harta mentală reprezintă o metodă de învățare de tip grafic bazată pe analogii personale. Ea poate fi folosită cu succes pentru a ilustra relațiile semantice care se stabilesc între cuvinte. Este ca un organizator grafic care activează cunoștințele lexicale anterioare ale elevilor și le

completează cu alte cuvinte. Cuvântul cheie este scris în centrul paginii în forma unei diagrame. Elevii completează treptat harta.

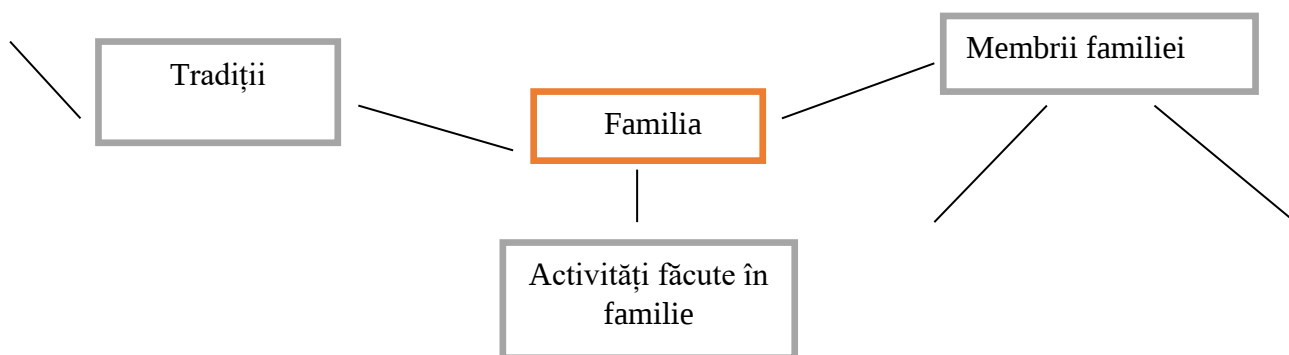


Fig. 5 Model hartă mentală

3.1.4. Îmbogățirea vocabularului prin jocuri

a). *Personajul invizibil*

Personajul invizibil este un joc vizual care îi ajută pe elevi să folosească noile cuvinte în vorbire, stimulează gândirea și competitivitatea.

Etapele jocului:

1. Se împarte clasa în două echipe.
 2. Se desenează pe tablă doi oameni care să aibă cel puțin zece părți componente: cap, nas, ochi, gură, urechi, trunchi, mâini, picioare etc.
 3. Se citește un cuvânt de pe lista de cuvinte noi, iar un elev din prima grupă alcătuieste o propoziție în care să folosească acel cuvânt. Dacă enunțul este corect, va șterge o parte din personajul celeilalte echipe, un nas, un ochi etc. Dacă enunțul nu este corect, se trece la cealaltă echipă.
 4. Jocul continuă până personajul unei echipe devine *invizibil*. Acea echipă pierde.
- Jocul poate fi folosit și pentru a recunoaște părțile de vorbire sau pentru a conjuga un verb.

b). *Călător printre cuvinte*

Etapele jocului:

1. Profesorul alege o destinație pentru a face o călătorie imaginară împreună cu elevii.
2. Copiii stau în cerc. (Pentru a fi mai dinamic jocul, elevii pot fi împărțiți în două cercuri)
3. Un elev începe jocul numind un obiect de care ar avea nevoie în excursie, de exemplu:
Voi merge într-o excursie și am nevoie de _____ Substantivul trebuie să înceapă cu litera a.

4. Următorul elev va repeta enunțul și va adăuga un obiect care începe cu litera b.

c). *Pictionary* este o versiune adaptată a celebrului joc de societate.

Etapele jocului:

1. Se întocmește o listă de cuvinte/sintagme/expresii din cele care urmau să fie învățate;
2. Clasa este împărțită în două echipe;
3. Un elev iese la tablă, alege un cuvânt din listă și-l redă printr-un desen;
4. Cealaltă echipă trebuie să ghicească.

Exemplu de listă de cuvinte alcătuită în urma lecturării unui fragment din *Poveste cu un gând strănutat*, de Laura Grünberg:

a se rătăci, parcare aglomerată, răcit cobză, derutat, a strănuta, hărmălaie/forfotă, a nu avea habar, alarmă de mașini, a da nas în nas, oră de vârf.
--

Fig. 5 Model listă de cuvinte

3.2. Sugestii metodologice pentru stimularea lecturii

Abordarea lecturii în școală rămâne o provocare pentru profesorul de limba română și este de la sine înțeles că rolul lui este esențial în a găsi soluții pentru a facilita elevilor experiențe transformatoare. Cea mai simplă cale de a ne asigura că într-adevăr, creștem copii cu știință de carte este să-i învățăm să citească și să le arătăm că lectura este o activitate aducătoare de plăcere.¹ Literatura are un potențial uriaș de a deschide orizonturile fiecărui copil, indiferent de mediul de proveniență.

Primul pas în promovarea lecturii îl reprezintă motivarea elevilor pentru lectură și transformarea lor din cititori neimplicați în cititori naivi și curioși să descopere lumea magică a cărților. Activitățile pe care le propunem încurajează elevii să exploreze textele din perspectiva conexiunilor acestuia cu experiențele de viață. Distanțarea elevilor de actul lecturii se produce

¹ Nail Gaiman, BrinyQuote.com.

datorită faptului că aceștia realizează cu mare greutate conexiunea textului cu nevoile lor. Procesul de lectură în altă limbă decât în limba maternă, implică pentru elevul de clasă a VI-a mult efort și necesită de cele mai multe ori sprijinul profesorului pentru decodare.

Strategiile prezentate în paginile următoare au scopul de a sprijini profesorii în realizarea unor activități cu sens care implică atât scopul literar al procesului, care angajează elevul în evenimente și acțiuni imaginare cât și cel de achiziționare și utilizare de informații. Elevii vor conștientiza că citim și pentru a deschide un pachet și pentru a trece un test, pentru a realiza o prezentare, dar și pentru a descoperi alte lumi.

Activitățile selectate au fost grupate în:

- activități de lectură independentă;
- activități de lectură cu voce tare;
- activități de lectură comune.

Au fost abordate exerciții și teme simple, familiare, aparținând universului de referință specific clasei a VI-a, și fiind conștienți de faptul că în timpul lecturii într-o limbă nematernă, ghidarea constantă a elevilor este utilă și necesară.

Următoarele sfaturi pot sprijini deschiderea apetitului pentru lectură și realizarea unor discuții eficiente despre cărțile citite:

- aduceți cartea la oră și vorbiți despre ea, arătând-o elevilor;
- prezentați cartea în mai puțin de 3 min;
- nu spuneți prea multe despre carte, scopul este să le atrageți doar atenția;
- descrieți sumar personajul principal, tema sau o secvență din text;
- realizați o scurtă comparație cu o altă carte.

3.2.1. Sugestii de activități pentru motivarea lecturii individuale

1. Realizarea unui program comun de lectură al clasei Discuțiile spontane despre cartea citită sunt extrem de valoroase pentru stimularea plăcerii de lectură. Lăsați elevii să vorbească cât mai mult despre ceea ce citesc. Timpul alocat activităților poate fi schimbat în funcție de

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚII DE LECTURĂ				
LUNI	MARȚI	MIERCURI	JOI	VINERI
25 de minute	10 minute	25 de minute	10 minute	40 de minute
Profesorul citește cu voce tare și vorbește despre carte. Acest timp este alocat prezentării subiectelor pe care elevii au posibilitatea să le citească.	Profesorul prezintă structura jurnalului de lectură.	Elevii citesc cărți la alegere.	Profesorul prezintă cum se desfășoară o discuție despre carte și le explică elevilor cum să pregătească o dezbatere despre cartea citită (de exemplu elevii pot folosi informațiile notate în jurnale, pot folosi citate din text). Aceste etape pregătesc ziua de vineri.	Dezbaterile elevilor. Intervalul de timp alocat fiecărei prezentări va fi dozat în funcție de numărul de elevi, și de nevoia fiecărui elev.
15 minute	15 minute	10 minute		
Elevii răsfoiesc și citesc cărțile disponibile	Elevii citesc cărți la alegere.	Elevii discută despre cartea citită.		
	10 minute	5 minute	20 de minute	
	Elevii completează jurnalele de lectură.	Elevii completează în jurnalul de lectură.	Elevii citesc cărți la alegere.	
			10 minute	
			Elevii notează în jurnale și selectează informațiile pentru dezbateri.	

nevoile elevilor.

Fig.6 Planificarea activității de lectură

Cheia unui timp de lectură eficient în cadrul orelor de limba română este dată de texte care pot fi citite cu ușurință de elevi, texte captivante care vin în sprijinul elevilor care și-au însușit deja obiceiul de a citi pe cont propriu. În acest caz rolul educativ al profesorului nu este acela de a implica toți elevii în activitate de dragul sarcinii, ci de a facilita implicarea și apoi cooperarea.

Elevii care încă nu stăpânesc exercițiul cititului vor avea nevoie de ajutor pentru a începe și mai ales pentru a susține lectura individuală. În timp ce elevii citesc în gând, profesorul poate ajuta elevii care au nevoie de sprijin. Trei dintre modurile în care elevii pot fi sprijiniți în acest moment pot fi următoarele:

1. Ajutați elevii să găsească textele pe care le pot citi și de care sunt interesați. Elevii care au probleme cu cititul nu observă aceasta și au tendința să aleagă cărți nepotrivite, cărți

pe care nu le pot înțelege, deoarece ei sunt obișnuiți cu lipsa de sens, așa că nu vor fi implicați în lectură și vor distra atenția colegilor.

2. Motivați elevii să citească textele alese. Puteți încerca împreună o lectură ștafetată, puteți citi și dumneavoastră pagina citită de elev, imediat ce acesta a terminat.
3. Ajutați elevii să depășească dificultățile de înțelegere care apar. Permiteți-le elevilor să pună întrebări, profitați de sensul cuvântului pentru a introduce elevul în acțiunea textului.

În astfel de situații cel mai bun profesor poate fi un coleg care deja a citit acel text. Colegii care nu au probleme de lectură și sunt activi, pot ajuta colegii care au dificultăți în receptarea textelor deja citite de ei.

2. Axa evenimentelor

După lectura individuală a textului, elevii pot realiza axa evenimentelor, axă pe care apoi o pot folosi pentru a prezenta cartea citită. Pe axa orizontală elevii pot nota cuvinte cheie, idei principale, idei secundare, titluri de capitole și chiar simboluri, elemente vizuale care să-i ajute să-și amintească etape ale acțiunii.

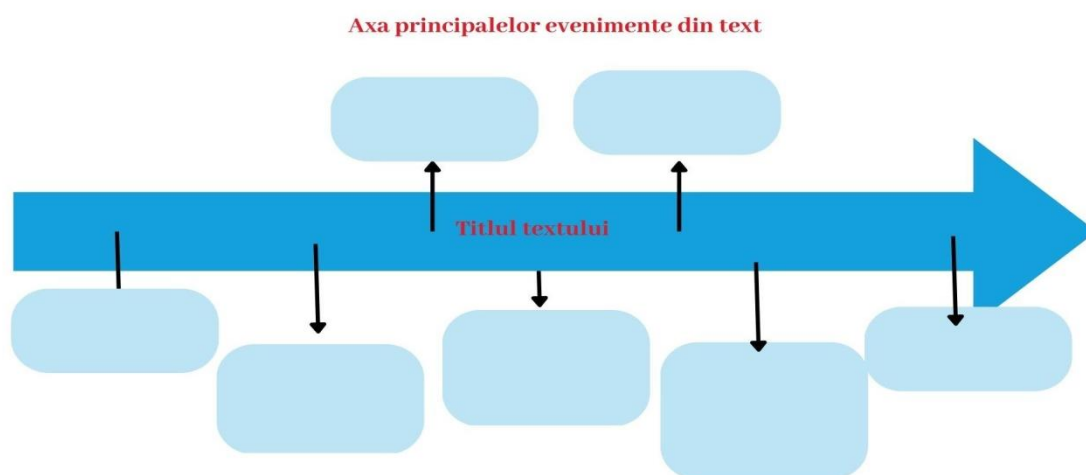


Fig. 7 Axa evenimentelor

3. Notițele

Putem folosi notițele pentru a încuraja lectura activă și pentru a crea un portofoliu de lectură sau chiar pentru a sprijini recapitularea pentru diferite teste. Luarea de notițe în mod

eficient dezvoltă capacitatea de rezumare, de extragere a cuvintelor cheie, a ideilor principale și de a face diferența dintre idee principală și detaliile suplimentare.

De asemenea, luarea de notițe sprijină elaborarea unor enunțuri, ceea ce permite elevului să-și dezvolte capacitatea de a face inferențe și de a deduce sensurile unor cuvinte sau de a anticipa acțiuni ale textului, fapt ce îi va capta atenția.

Pentru elevii de clasa a VI-a este important ca profesorul să realizeze o demonstrație a modului în care pot fi realizate notițele în timpul lecturii. Discutați împreună avantajele luării de notițe. Pregătiți dinainte un model realizat pe un text cunoscut de ei.

Sistem de luare a notițelor prin împărțirea unei pagini în două.

<i>O vară cu Isidor</i> de Veronica Niculescu 13 februarie 2022	
Personaje: Isidor Serena Cadrul acțiunii (Spațiul) Intriga Acțiune	Un condor bătrân de la grădina zoologică, o fetiță de 12 ani pasionată de fotografie și iubitoare de animale. Acțiunea debutează la grădina zoologică din București apoi se mută acasă la Serena, urmând ca spre final cei doi să ajungă la Sinaia. Serena află despre existența lui Isidor de la televizor. Acesta devenise cel mai bătrân animal de la zoo după moartea cimpanzeului Thor. <i>Evenimente legate între ele care prezintă și rezolvă o problemă/un conflict</i>

Tabel 8 Model notițe

4. De două ori 5

Se citește într-un timp dat un fragment de text literar sau nonliterar, elevii listează cinci cuvinte sau cinci idei principale, citesc din nou textul și listează alte cinci idei despre informațiile nesesizate la prima lectură. Se discută aceste liste cu colegii de clasă. În timp, acest exercițiu va dezvolta și atenția elevilor.

5. Lectură creativă

Pentru a stimula lectura în profunzime, profesorul poate gândi activități care să valorifice abilitățile individuale și capacitățile fiecărui elev. Textul literar poate fi abordat interdisciplinar, iar sarcinile de lucru pot valorifica cunoștințele asimilate de către elev la alte discipline.

Enumerăm câteva sarcini de lucru:

Ilustrează prin desen/colaj caracteristicile locului în care se petrece acțiunea textului.

Tradu în limba maghiară/engleză/franceză un fragment la alegere din textul dat.

Realizează o bandă desenată, având la bază acțiunea textului.

Ilustrează printr-un desen cele mai importante acțiuni ale textului.

Transformă textul citit de tine într-un joc potrivit copiilor de vârsta ta.

3.2.2. Sugestii de activități pentru motivarea lecturii colaborative

Lectura pe roluri

Acest tip de exerciții va angaja întreaga clasă în procesul de lectură și va verifica atât comprehensiunea textului, cât și capacitatea de reflecție și evaluare.

Înainte de începerea activității vor fi discutate și explicate toate rolurile pe care acest exercițiu le implică, deoarece rolurile vor fi jucate pe rând de mai mulți elevi. Este necesar ca elevii să conștientizeze importanța fiecărui rol. Rolurile vor fi aceleași pentru fiecare fragment de text ales, iar elevii vor schimba rolurile între ei. Activitatea poate fi realizată în grupe de elevi sau cu întreaga clasă.

Exemple de roluri:

Cititorul- citește fragmentul pentru întreaga clasă/ întregul grup;

Ascultătorul activ- va reformula ceea ce s-a citit și va povesti grupului;

Anticipatorul- anticipează despre ce va fi vorba în fragmentul următor;

Graficianul- va realiza schițe sau scheme pentru a facilita înțelegerea;

Detectivul- va pune întrebări pentru a vedea dacă colegii au înțeles fragmentul;

Peisagistul- va descrie spațiul în care se desfășoară acțiunea;

Responsabilul personajelor- va caracteriza, va descrie, va analiza personajele.

În funcție de textul citit, se pot introduce și alte roluri. Dacă se alege împărțirea fragmentelor și atribuirea lor echipelor, poate fi introdus și un cronometru care va monitoriza timpul necesar pentru îndeplinirea sarcinilor.

După finalizarea exercițiului, elevii vor fi invitați să reflecteze asupra modului în care s-au simțit în acest proces, cum au colaborat în echipă și care este mesajul pe care acest text dorește să îl trimită.

Procedeele recăutării

Acest exercițiu servește la identificarea informațiilor explicite formulate în textul literar. Elevii vor citi în perechi, alternativ. După lectura primului fragment, elevul care citește îi va pune întrebări colegului cu privire la conținutul citit. De exemplu: elevul citește primul capitol din textul „O vară cu Isidor” de Veronica Niculescu și îl va întreba pe colegul său *Ce ai descoperit despre condori?* (Am descoperit că...) Rolurile se vor schimba, fiecare elev devenind pe rând cititor.

3.2.3 Sugestii de activități pentru motivarea lecturii cu voce tare

Există multe tipuri de texte care se pretează la a fi citite cu voce tare. În funcție de dorința profesorului și nevoile elevilor, unele texte pot fi folosite pentru a transmite conținuturi importante, altele pentru a capta interesul elevilor suficient cât să lectureze singuri. Pentru a organiza o activitate eficientă de lectură cu voce tare este necesară:

- o bună selecție a textelor;
- o exersare anterioară a lecturii de către profesor;
- stabilirea unui obiectiv clar al activității;
- facilitarea unei discuții pe marginea textului;
- construirea unei activități ulterioare de lectură independentă a elevului și chiar o activitate de scriere independentă.

3.2.4. Sugestii pentru încurajarea manifestărilor atitudinale

Captarea atenției, stârnirea curiozității

A auzit cineva vreodată de

Știe cineva ce este un/o...?

Pe baza titlului/coperții/despre ce credeți că este cartea?

Ce știți despre....?

Împărtășirea reacțiilor

Nu prea înțeleg.....

Pentru mine este o noutate.....

Eram sigur că se va întâmpla una ca asta.

Aici am fost păcălit!

Elevii vor fi entuziasmați să vă vadă surprins, șocat, dezgustat, pus în încurcătură sau curios.

Menținerea implicării elevilor

Pentru a menține elevii atenți este important să faceți pauze, să le explicați și lor conexiunile pe care le faceți. Nu cereți elevilor să facă rezumatul a ceea ce dumneavoastră ați citit. Veți fi mirați să vedeți că unii elevi au fost atât de atenți la dumneavoastră, v-au sorbit fiecare cuvânt, dar totuși le e imposibil să rezume ceea ce ați citit. E mult mai util să puneți întrebări pentru a-i angaja în proces.

Textul a răspuns predicției voastre?

Ați avut dreptate când ați spus că textul este despre.....?

Ana, acum ce crezi despre....?

Acest fragment mă face să mă gândesc la?

Citind asta mi-am amintit de

Vă amintiți că am citit un text în care?

Implicați elevii în explicarea elementelor neclare, a cuvintelor necunoscute

Poate cineva să explice colegilor ce înseamnă acest cuvânt?

Ați mai auzit acest cuvânt? La ce vă duce cu gândul?

Poate cineva să caute acest cuvânt în dicționar și să explice colegilor?

Dincolo de text²

Există asemănări între acest text și?

Ce v-a surprins?

V-ați schimbat vreo părere?

3. 2. 5. Exerciții pentru îmbunătățirea fluenței

Fluența lecturii presupune cititul în ritm natural al vorbirii, corect și expresiv. Pentru a citi fluent elevii au nevoie de mult exercițiu. În cazul elevilor care nu vorbesc limba română ca limbă maternă sunt utile cărțile în format audio. Acest tip de resursă va sprijini exercițiul individual pe care elevul îl va putea face în intimitatea casei sale.

Pentru că dezvoltarea competenței de lectură și literație rămâne o provocare pentru elevul care nu vorbește limba română ca limba maternă este important să alocăm timp pentru a sprijini elevii cu dificultăți de fluență.

Metoda cititului repetat este una dintre metodele care poate sprijini dezvoltarea fluenței în lectură. Pentru a exersa citirea repetată profesorul va alege cu atenție un text potrivit nivelului la care se află elevul, un text interesant și cu sens. Se vor evita însă textele prea simple, predictibile, cu teme pe care elevul deja le cunoaște sau le poate deduce.

Cronometrați timpul de care are nevoie elevul pentru a citi textul. Calculați împreună viteza de citire (numărul de cuvinte X 60 de secunde/ nr de secunde realizat de elev). Rugați elevul să recitească textul și analizați împreună timpul de lectură. Notați de fiecare dată. Opriți cronometrul la un minut și numărați câte cuvinte a citit, repetați de 2- 3 ori și discutați. Pentru că timpul de lectură va scădea, e necesar să discutați cu elevul cum a evoluat viteza sa de citire în timp.

Viteza de citire (cuvinte/ minut)	Prima citire	A doua citire	A treia citire	A patra citire	A cincea citire

Tabel 9 Verificarea vitezei de citire

² 50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text, Douglas Fisher, William G. Brozo, Nancy Frey, Gay Ivey, editura Polirom, 2021

O altă metodă pe care o puteți duce la clasă este *citirea imitativă*, metodă care va sprijini creșterea fluenței în lectură și va încuraja elevul să se implice în activitățile de lectură. Așa cum spuneam anterior, elevii cu probleme de fluentă și comprehensiune au nevoie, în primul rând, de sprijin în selectarea cărților potrivite. Puteți începe această activitate cu discuții despre tema cărții alese. Realizați o legătură între conținutul cărții și realitatea socială a elevului. Verificați în felul acesta și înțelegerea unor termeni din text.

Prima etapă este aceea în care elevul ascultă lectura realizată de profesor, după care este rugat să spună ce i s-a părut interesant, ce i-a plăcut. La a doua lectură a fragmentului rugați elevul să urmărească textul cu degetul, iar la a treia lectură să citească și el cu voce tare. Profesorul va coborî vocea, iar cei doi vor citi împreună. Pagina următoare va fi citită alternativ, o pagină fiind citită de profesor, una de elev. Lăsați apoi elevul să citească singur.

3.3. Elemente de construcție a comunicării - Modele de exerciții

Noțiunile gramaticale sunt strâns legate de cele de vocabular deoarece cuvintele sunt folosite în context, iar conceptele teoretice prezentate independent sunt lipsite de sens și aplicabilitate pentru cel care învață o limbă străină. Dezvoltarea competenței gramaticale presupune învățarea elementelor de construcția comunicării și capacitatea de a le folosi în varii situații.

Autorii *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* propun o scală privind corectitudinea gramaticală, astfel profesorul de gimnaziu poate măsura cu o mai mare precizie evoluția elevilor săi privind această competență.

Clasa	Nivelul	Corectitudinea gramaticală
a V-a și a VI-a	B1	Comunică cu suficientă corectitudine în contexte familiare; de regulă, are un bun control gramatical, în pofida unor influențe clare ale limbii materne. Se pot produce erori, dar sensul general rămâne clar. Poate folosi cu suficientă corectitudine un repertoriu de turnuri și expresii frecvent utilizate și asociate unor situații mai curând previzibile.
a VII-a și a VIII-a	B2	Menține un bun control gramatical; gafe ocazionale, erori nesistematice și mici greșeli sintactice se mai pot produce, dar sunt rare și pot fi adeseori corectate retrospectiv. Menține un control gramatical destul de bun. Nu face greșeli care să conducă la neînțelegeri.

Tabel 10 Scală privind corectitudinea gramaticală

3.3.1. Tipuri de exerciții în predarea structurilor gramaticale

Există o serie de exerciții care pot fi folosite cu succes la clasă în vederea învățării noilor noțiuni gramaticale. Vom dezvolta trei dintre ele: exercițiile de tip structural, dialogurile tematice și compunerile gramaticale. Acestea pot fi adaptate specificului fiecărei clase.

1. Exerciții de tip structural

Exercițiile de tip structural (lanțuri de operații cu structuri) sunt cele mai indicate când vine vorba de construcția comunicării deoarece se pot crea automatisme necesare învățării unei limbi străine. Acestea îmbină descoperirea inductivă și deductivă cu descoperirea prin analogie.

a. *Exerciții structurale de imitație sau de repetare* pot fi folosite în special ca exerciții de pronunțare și ortografiere a cuvintelor în care norma fonetică se deosebește de cea ortoepică. Profesorul repetă, rar, cuvântul de câteva ori, se repetă în cor, elevii îl pronunță singuri și apoi îl scriu. Profesorul va avea în vedere cuvintele care conțin grupurile de litere: *ce, ci, ge, gi, ghe, ghi, che, chi* (ghiveci, cercel); *e* rostit la începutul unor cuvinte (eram, el), diftongul *oa* (oameni) etc.

b. *Exerciții structurale de substituție* vizează înlocuirea unui cuvânt cu altul din aceeași clasă morfologică, introducerea unor elemente noi sau înlocuirea unui element esențial, în enunț, apărând transformări majore (în special, de acordul):

b.1. Înlocuiește pronumele inițial pentru a forma structuri noi:

De exemplu:

I-am adus un buchet de flori.

___-am adus un buchet de flori. (ție)

___-am adus un buchet de flori. (vouă)

___-am adus un buchet de flori. (lor)

___-am adus un buchet de flori. (nouă)

b.2. Înlocuiește cuvântul subliniat cu cât mai multe substantive potrivite contextului.

De exemplu:

Vlad are un scaun negru. (telefon, ghiozdan, pix etc.)

Lavinia este o fată frumoasă. (amuzantă, isteasă, curioasă etc.)

b. 3. Rescrie următoarele propoziții, înlocuind substantivele subliniate care se află la numărul singular cu substantive la plural. Fă modificările necesare pentru ca enunțurile să fie corecte.

De exemplu:

Roata bicicletei s-a spart. → Roțile bicicletei s-au spart.

Cartea citită nu mi-a plăcut atât de mult. → Cărțile citite nu mi-au plăcut atât de mult.

c. *Exerciții structurale de transformare.* Pot fi luate în considerare schimbări ale formei verbale (mod, timp, construcții verbale) sau schimbări ce țin de trecerea de la afirmație la negație.

c.1. Rescrie enunțurile punând verbele la timpul perfect compus.

De exemplu:

Formația mea preferată este Maroon 5.

Primesc un cadou de la bunici în fiecare an.

c.2. Rescrie verbele din enunțurile date la modul imperativ, forma afirmativă.

De exemplu:

Vino aici repede!

Spală-te pe dinți de două ori pe zi!

c.3. Concurează pentru răspunsul corect!

Exercițiu oral, aplicabil la toate tipurile de schimbări gramaticale, la evocarea unor structuri specifice. Elevii concurează câte doi, indicând varianta corectă a celor solicitate de profesor. Formele pot fi diferite, ștafetă, jocul pistoalelor etc.

2. Dialogurile tematice

Dialogurile tematice permit exersarea cunoștințelor și a regulilor gramaticale în contexte familiare elevilor, astfel fiind înțeleasă mai bine utilitatea lor. Elevii pot alcătui dialoguri recreând nenumărate contexte: *La farmacie, La restaurant, La cumpărături, Rezervarea unei camere de hotel, La dentist* etc.

De exemplu: Alcătuiește un dialog, de 8-10 replici, cu titlul *La piață*. În textul tău, vei folosi: două numere cardinale și două numere ordinale. Subliniază-le!

3. Compunerile gramaticale

Compunerile gramaticale pot fi folosite pentru fixarea cunoștințelor gramaticale, numai dacă elevii dețin o experiență lingvistică suficientă pentru a elabora texte de dimensiuni variate.

Prin intermediul lor se exersează ortografia și se dezvoltă imaginația elevului. Elevilor li se poate cere să elaboreze:

a. o compunere în care să utilizeze părțile de vorbire învățate pe care le vor sublinia;

De exemplu: Redactează o compunere, de 80-100 de cuvinte, în care să descrii cum vrei să arate viața ta peste 15 ani. În compunerea ta, vei folosi verbe la modul indicativ, timpul viitor. Subliniază-le!

b. o compunere în care să transpună conceptele gramaticale în texte literare în care acestea devin personaje.

De exemplu: Alcătuiește o compunere, de 60-80 de cuvinte, cu titlul: *Cearta pronumelor*.

3.3.2. Jocuri gramaticale

1. Pune întrebarea potrivită!

Pentru această activitate profesorul trebuie să pregătească un set de cartonașe colorate. Pe fiecare cartonaș este inscripționat un cuvânt. Elevii sunt împărțiți în două echipe, iar între ei sunt puse cartonașele cu fața în jos. Un membru al echipei A alege un cartonaș și trebuie să pună întrebări echipei adverse până cineva dă răspunsul exact care se află pe cartonaș. Elevii trebuie să țină cont și de particularitățile gramaticale ale cuvintelor (gen, număr, articulat/nearticulat, mod, timp, grad de comparație etc.)

MAȘINI

A FUGIT

FOARTE
CURAJOS

ALBASTRU

2. Ce se află în sacoșă?



Ce se află în sacoșă este un joc dinamic care dezvoltă creativitatea și oferă posibilitatea elevilor să exerseze timpurile verbale. Copiii stau în cerc. Unul dintre ei primește o sacoșă goală. Se uită în sacoșă și se gândește la un obiect care ar încăpea acolo. Apoi întreabă persoana din dreapta sa: *De ce ai o/un _____ în sacoșă?* Elevul răspunde folosind viitorul.

De ex: *De ce ai o carte în sacoșă?*

O voi citi săptămâna viitoare.

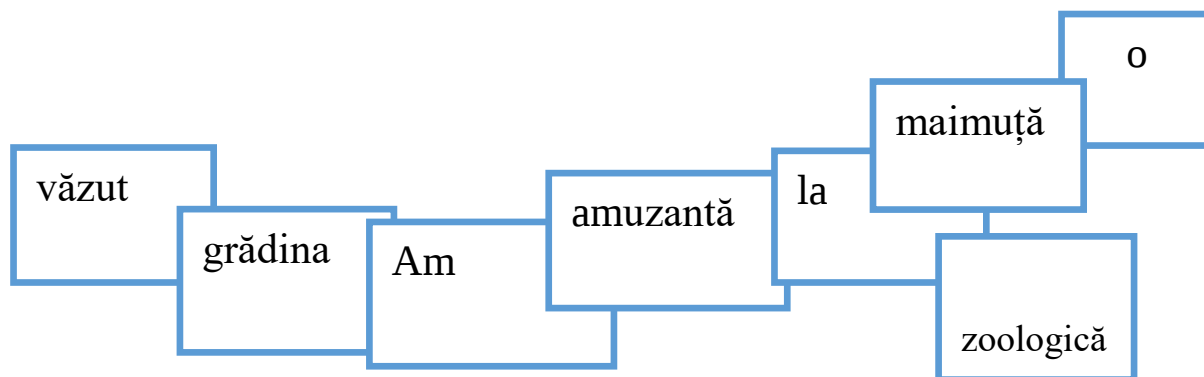
3. Ordonează cuvintele!

Elevii trebuie să ordoneze cuvintele dintr-o propoziție astfel încât să obțină enunțuri corecte. Ei trebuie să aibă în vedere regulile de punctuație și specificul topicii în limba română.

De exemplu: *roșie / de / Bluza / sus / raftul / este / pe;*

Corect: *Bluza roșie este pe raftul de sus.*

Această activitate poate fi organizată și sub formă de concurs. Profesorul va pregăti două serii de plicuri numerotate de la 1 la 12. Fiecare plic conține cartonașe de cuvinte pe care elevii trebuie să le ordoneze pentru a alcătui enunțuri. Ambele plicuri cu nr. 1 vor conține aceleași cuvinte și tot așa.



4. Răspunde și câștigă!

Răspunde și câștigă este un joc gramatical care poate fi folosit ca metodă alternativă de evaluare la finalul unui modul sau al unui capitol sau pentru fixarea cunoștințelor. Este o metodă antrenantă care stimulează competitivitatea, gândirea creativă și cea critică. Elevii sunt puși să rezolve diferite cerințe, contra timp, în echipe.

Materiale necesare: o tablă de joc, jetoane, fișele cu cerințe, cronometru.

Etapele jocului:

1. Elevii sunt împărțiți în 5 echipe.
2. Fiecare echipă primește o tablă de joc și șase jetoane de culori diferite.

Tabla de joc este împărțită în șase câmpuri, și fiecărui câmp îi corespunde câte un jeton de aceeași culoare. Elevii primesc o fișă cu sarcini. Dacă rezolvă corect sarcinile din runda I, pun jetonul verde pe câmpul verde și tot așa.

3. Împărțirea fișelor pentru runda I.

Vor fi șase runde de întrebări. O rundă poate cuprinde mai multe cerințe. Elevilor li se împart fișele și li se specifică timpul alocat rezolvării sarcinilor. Când timpul expiră, pixurile sunt puse pe bancă. Un reprezentant al fiecărei echipe citește rezolvarea, iar în urma răspunsurilor primește sau nu cartonașul colorant.

4. Rundele II, III, IV, V, VI.

Câștigă echipa care acumulează mai multe jetoane. Învingătorii pot fi răsplătiți cu nota 10, puncte roșii sau orice alt premiu.

Dacă este egalitate, urmează o etapă de întrebări fulger. Fiecare echipă se gândește la o întrebare din modulul respectiv pe care să le-o pună adversarilor. Aceștia au un timp de gândire și consultare, după care răspund. Dacă au răspuns corect, e rândul lor să pună o întrebare. Pierde echipa care răspunde greșit prima.

Posibile cerințele pentru clasa a VI-a:

Runda I - Textul narativ

Notează instanțele comunicării narative.

Runda a II-a - Fonetica

Precizează câte litere și câte sunete au următoarele cuvinte:

ciocan, gen, cenușă, chemat, ceară, gheață, examen, este

Runda a III-a - Verbul

1. Conjugă verbul *a conduce* la modul indicativ, timpul perfect compus.
2. Conjugă verbul *a rupe* la modul conjunctiv, timpul prezent.
3. Conjugă verbul *a aduce* la modul condițional-optativ, timpul prezent

Runda a IV-a - Verbul

1. Notează verbele auxiliare.
2. Trece verbul, din enunțul dat, la toate formele verbale nepersonale.

Ioana plimbă câinele în parc.

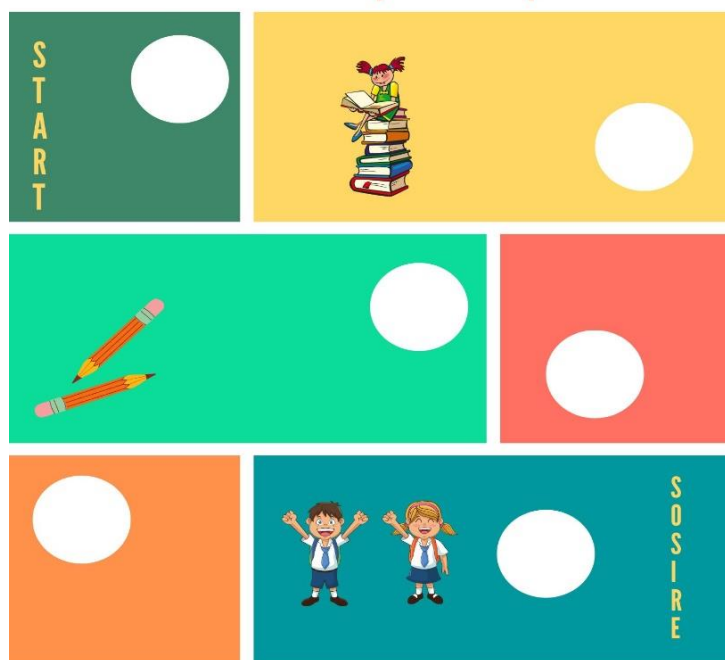
Runda a V-a - Vocabularul

1. Alcătuiește câmpul lexical al *rechizitelor*.
2. Alcătuiește propoziții cu omonimele: *sare, lac*.
3. Scrie un sinonim și un antonim pentru cuvântul *deștept*.

Runda a VI-a - Textul descriptiv

Alege un obiect din sala de clasă. Redactează, în 3-5 rânduri, un text descriptiv în care să îl prezinți.

RĂSPUNDE ȘI CÂȘTIGĂ!



GRAMATICĂ ÎN JOACĂ

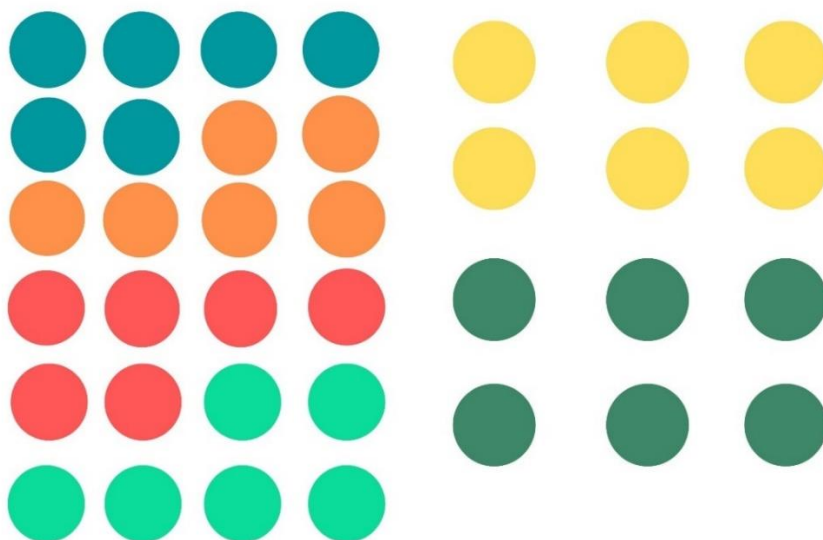


Fig.8 Tablă de joc și accesorii (realizate de prof. Andrea Precup)

5.Jocul pistolalelor

Acest joc este destinat învățării și exersării diferitelor categorii gramaticale, el putând fi adaptat la orice element de vocabular, lexicologie sau morfologie.

Elevii formează un cerc, profesorul este conducătorul jocului. Cel al cărui nume îl rostește conducătorul jocului trebuie să stea ghemuit, iar cei doi din vecinătatea lui se vor întrece pentru păstrarea locului în cerc. Conducătorul jocului spune problema de rezolvat, iar cel care răspunde corect mai repede câștigă și adversarul este eliminat. Jocul continuă până când rămân doi jucători, care vor concura într-un duel. Numele jocului provine din poziția mâinilor conducătorului jocului, care arată spre jucătorul care trebuie să stea ghemuit, element ce poate fi înlocuit cu rostirea numelui acestuia.

Exemple

1. Conjugarea verbelor/timpuri/moduri verbale

- a. a lucra – el, prezent, a dansa – eu, prezent, a se juca – noi, prezent etc.
- b. a lucra – conjunctiv, prezent, pers. I
- c. se indică verbul într-un anumit timp verbal, elevii trebuind să-l transforme în timpul indicat de conducătorul jocului: am fost – prezent etc.

2. Pronumele personal

- a. Se dă verbul conjugat, la care elevii trebuie să alăture pronumele potrivit. ex: lucrează – el, vom merge – noi etc.
- b. Se dă felul pronumelui, persoana și numărul: reflexiv, pers.I, nr. singular (mă)
- c. Se spune o propoziție, elevii trebuie să stabilească felul pronumelui.

3. Funcții sintactice

- a. Cuvântul rostit de conducătorul jocului să fie Subiect/Atribut etc.
- b. Se spune o propoziție, elevii trebuie să identifice subiectul/predicatul, etc.

4. Mijloace de îmbogățire a vocabularului, fonetică

- a. Cuvântul rostit de conducătorul jocului este derivat cu sufix/prefix.
- b. Cuvântul rostit de profesor este accentuat corect/incorect.

6. Jocul Bingo

Jocul Bingo presupune identificarea unor categorii gramaticale printre cuvintele trecute în pătrățelele tablei de joc. Conducătorul jocului rostește categoria gramaticală de depistat, iar elevii caută pe foile lor cuvântul care se potrivește criteriilor date. Trei, patru sau cinci răspunsuri corecte (lăsat la latitudinea profesorului) într-un rând, într-o coloană sau diagonal, îndreptățește elevul să strige Bingo și să își revendice recompensa. Jocul este foarte ușor de realizat și adaptat la orice element de construcție a comunicării, fiind foarte util la valorile morfologice care dispun de mai multe feluri și forme diferite. Există foarte multe site-uri pe

care se pot realiza cărțile de bingo, iar câștigătorilor li se pot oferi puncte sau orice alte recompense folosite de profesor în clasa respectivă.

Exemplul de mai jos este destinat recunoașterii timpurilor verbale. Profesorul spune timpul verbal de căutat, elevii caută forma potrivită.

am văzut	va veni	vor
se duce	auzeam	voi merge
prezintă	mă duc	eram

Fig.9 Model joc Bingo

Acest joc este multifuncțional, el poate fi aplicat și în cadrul comunicării orale sau în orice situație pentru a antrena spiritul jucăuș și competitiv al copiilor.

7.Elefantul

Acest joc este destinat exclusiv învățării și fixării derivării. Prefixele și sufixele se imprimă pe bucăți de foi, se laminează și se pun pe o bancă, împrăștiate. Jucătorul primește un cuvânt și o ventuză în mână, cu care trebuie să aleagă cât mai multe prefixe și sufixe potrivite cuvântului primit. În varianta originală a jocului – invenție proprie – elefantul era o jucărie pentru copii, dar și brațul elevului poate fi trompa elefantului cu care adună răspunsurile corecte.



Fig.10 Prefix-sufix (Imagine realizată de prof. Salamon Boróka-Emese)

8.Mima

Deși mima se folosește de obicei în activitățile de comunicare sau de îmbogățire a vocabularului, verbele aflate la diateza reflexivă, introduse prin rutina zilnică sau programul zilnic al elevilor se pot învăța sau exersa prin acest joc, în grup, condus la început de profesor, apoi de elevii care știu să conjuge corect toate verbele în speță. Programul zilnic se mimează

de către conducătorul jocului, elevii fiind rugați să rostească verbele arătate la persoana I. La prima încercare profesorul mimează la o viteză foarte lentă, apropiată de peliculele lente, accentul fiind pe indicarea corectă a acțiunii. Apoi se trece la viteza normală, iar pe urmă activitățile se arată la o viteză mare. Prin repetarea acțiunilor se creează prilej pentru repetarea cuvintelor în forma corectă, iar prin schimbarea vitezei desfășurării, se obține o atmosferă ludică și veselă. După așezarea în bănci, elevii pot fi rugați să transforme verbele la timpul trecut sau viitor, exersându-se poziționarea alternantă a pronumelui reflexiv.

Activitățile care pot fi mimate, fără exigența exhaustivității:

*mă trezesc *mă scol *mă spăl * mă pieptăn *mă îmbrac * mă aranjez * mă duc * mă așez
* mă odihnesc * mă joc * mă uit la un film * mă spăl pe dinți * mă culc

9. Activități pentru fixarea acordului adjectivului cu substantivul determinat

Acordul adjectivului cu substantivul determinat, de altfel destul de greu de reținut de copiii vorbitori nonnativi de limbă română, se poate înlesni prin imprimarea sau achiziționarea unor cărți cu obiecte, plante sau animale și descrierea acestora cu câteva adjective, care trebuie potrivite la genul și numărul substantivului. De aici se poate continua cu o compunere



gramaticală, realizându-se un text descriptiv în care trebuie să se includă anumite adjective, potrivite substantivelor în speță:

Eu am pe imagine un **fluturaș colorat**, care stă pe o **floare galbenă** și care are **aripi maro** cu **pete albastre, negre și galbene**. Petele sunt într-un **cerc negru** și în mijloc au o **pată mică de culoare închisă**.

Fig.11 Model (imagine preluată de pe Creative Commons, fără licență)

3.4. Sugestii metodologice pentru dezvoltarea competenței de redactare

Activitățile de redactare pe care le realizăm împreună cu elevii trebuie gândite în așa fel încât să ajute la înțelegerea importanței dezvoltării acestei competențe în vederea integrării sociale. Activitățile de redactare își propun familiarizarea elevilor cu tiparele textuale menționate în programa școlară, asimilarea unor deprinderi procedurale, tehnici de redactare care sprijină elevii în organizarea ideilor și sprijină transferul achizițiilor în contexte noi de învățare.

Sugestiile metodologice propuse de autorii ghidului constituie abordări diferite asupra competenței de comunicare scrisă și au fost grupate în trei categorii: *abordări imitative, modelatoare, abordări creative și abordări sociale*.

Abordarea imitativă sau modelatoare este o abordare de tip normativ și vine în sprijinul elevului a cărui competențe de redactare sunt mai puțin exersate, profesorul oferind modele de redactare. Această abordare are la bază tiparul *Eu fac/Noi facem/Tu faci*.

Activitatea va debuta cu exemplificarea făcută de profesor, va continua cu practica ghidată și practica independentă, iar la final profesorul va realiza o sinteză a celor învățate și exersate, urmând să ofere feedback fiecărui elev în maximum trei zile.

Șabloanele sunt utile elevilor care nu vorbesc limba română ca limbă maternă, deoarece servesc ca repere ale scrierii corecte. Atunci când concepem astfel de modele de fișe de lucru ne gândim la faptul că utilizarea șabloanelor nu îngreunează creativitatea, iar atunci când elevii vor avea deja competențe de redactare mai bine dezvoltate, le vor putea utiliza cu imaginație.

Pentru ca această abordare să fie cu adevărat utilă, e important ca elevii să aibă acces la o varietate de exemple.

Un model de șablon pe care se poate axa compunerea imaginativă poate arăta în felul următor:

Mergeam spre casă când _____. Nu mi-aș fi putut imagina un asemenea moment! Nu o/il/ii/le mai văzusem până atunci prin satul nostru, iar acum era/erau chiar în fața mea. Uimit, am continuat drumul spre casă, crezând că nu m-a văzut. În momentul în care o luasem la stânga pe lângă biserică _____. Apoi, _____. Dar asta nu a fost cu siguranță tot _____. Mai târziu a urmat _____

Abordarea creativă, mai puțin rigidă decât cea imitativă, stimulează creativitatea elevilor și oferă fiecărui elev șansa de a se exprima și de a gândi critic. Această abordare favorizează elevii cu un vocabular bogat, capabili să construiască universuri ficționale. Profesorul va evalua în primul rând capacitatea de a construi lumi ficționale, de a introduce și descrie personaje și locuri imaginare și doar apoi greșelile de scriere.

Pentru a stimula creativitatea elevilor, profesorul poate face apel la resurse diferite precum imagini, tablouri, secvențe muzicale, caricaturi. Una dintre resursele cel mai des utilizate este fragmentul de text. Acesta poate constitui un punct de plecare în scrierea creativă.

Prin activitățile sale, profesorul va încerca medierea transferului conținuturilor studiate în sala de clasă spre viața de zi cu zi și invers, astfel încât elevul să observe acea legătură directă între conținuturile studiate și dezvoltarea personală și socială.

3.4.1. Exemple de activități de scriere ce implică rețele de cuvinte

În realizarea sarcinilor ce implică scrierea creativă, elevii pot primi ca sursă de inspirație rețele de cuvinte pentru a alege locuri/însușiri/ introduceri.

Scrierea creativă poate fi sprijinită prin oferirea unor surse de inspirație diferite sau a unor planuri de redactare. Redactarea poate fi începută în sala de clasă, cu schițarea elementelor importante. Poate fi realizată o dezbatere în care elevii vor decide cine este eroul, care este cadrul, o posibilă intrigă, problema sau nevoia eroului, adversarul etc.

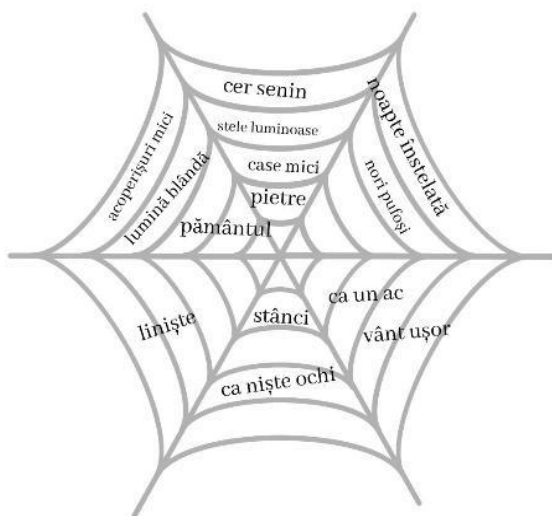


Fig.12 Model rețea de cuvinte

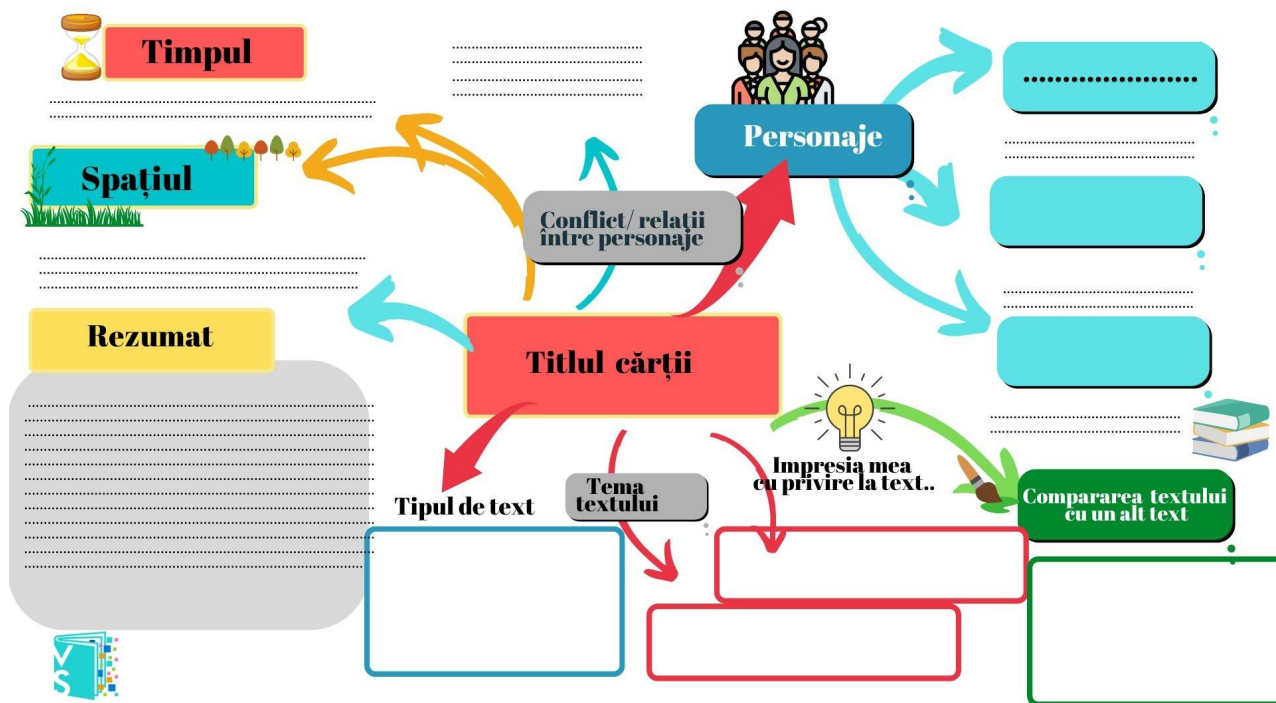


Fig.13 Harta textului

3.4.2. Exemple de activități ce au la bază născocirea unor povești

Pune cărțile de joc în poveste

Jocul este preluat din „Gramatica fanteziei” de Gianni Rodari și constă în inventarea și ilustrarea unei povești colective, astfel întreaga clasă este implicată în procesul creării unei istorisiri. Profesorul are nevoie de un set de 50 de cartonașe care conțin figuri și imagini variate. Acestea se pot cumpăra sau se pot confecționa prin decuparea unor imagini din ziare, reviste, cărți vechi. Setul de cartonașe se așază în mijlocul cercului de copii, iar un elev alege la întâmplare o carte și o interpretează verbal începând, astfel, povestea colectivă. Pe o coală mare, albă, fiecare elev va ilustra partea sa de poveste. Colegul următor va continua povestea, interpretând la rândul său un cartonaș, pe care-l va lega de episodul precedent și va reprezenta printr-un desen firul narativ. Jocul continuă până la ultimul elev care are misiunea de a încheia povestea. Rezultatul activității constă într-un lung colaj realizat de întreaga clasă.

Un verb pentru a ne juca

- Era odată un copil care se numea Mihai. Era pilot și îi plăcea să zboare printre norii pufoși ca o vată de zahăr.

- Ce vedea de acolo de sus?

- Vedea întreaga lume, munții cei înalți cu crestele acoperite de zăpadă, râurile șerpuite, animalele alergând pe nesfârșitele câmpii.

- Și pe urmă? Ce a făcut Mihai?

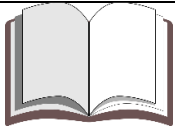
Protagonistul acestui joc este elevul și are la bază dialogul clasic dintre mamă și copil. Povestea începe cu un verb la imperfect, un verb adesea folosit de copii pentru a începe un joc. Un elev poate prelua rolul mamei și se așază pe scaunul povestitorului pentru a le spune o poveste copiilor, în cazul nostru, celorlalți elevi. Elevii, în rolul de ascultători, participă activ la poveste, punând întrebări pentru a afla desfășurarea narațiunii.

Abordarea socială implică adaptarea scrierii la comunitatea din care elevul face parte, la experiențele sale de viață. Această abordare permite scrierea colaborativă, prioritară fiind adecvarea la temă, la contextul selectat. Sarcinile de lucru pot viza atât redactarea de texte ficționale cât și nonliterare (redactarea unei scrisori oficiale, a unui regulament). Evaluarea

acestei metode va implica atât corectitudinea redactării, cât și componenta atitudinală în cazul scrierii colaborative.

Exemple de activități:

Pornind de la textul literar din manual, elevul poate completa o fișă de lucru, asemănătoare celei de mai jos, cu posibilitatea valorificării propriilor experiențe.

Ce îți spune autorul direct în text despre.....?	
Ce crezi că vrea să spună autorul dar nu o spune direct în text?	
Ce anume din viața ta personală te poate ajuta să iei o decizie cu privire la dovada/detaliul din text?	
Ce anume din ceea ce ai învățat la școală te-ar putea ajuta să iei o decizie cu privire la detaliul/dovada din text?	
Ce trăsătură te-ar ajuta să rezolvi problema/situația dată din text?	

Un alt exercițiu distractiv, care permite elevului să facă apel la experiențele sociale și sprijină munca colaborativă, este cel care propune elevului să intre în pielea unui personaj sau a unei persoane.

Elevii vor crea, în echipă sau individual, seturi de întrebări. Întrebările vor fi formulate din prisma personajului indicat.

Un hoț

Puneți 10 întrebări pentru a putea jefui casa liniștiți.

Un agent imobiliar

Găsiți 10 informații care vă vor ajuta să vindeți casa.



Un cumpărător

Puneți 10 întrebări prin care să vă lămuriți dacă acea clădire merită cumpărată.

Un prieten rătăcit

Pune 10 întrebări care vă vor ajuta să găsiți casa prietenului vostru.



4.1 Noțiuni introductive

Motivul pentru care acest aspect al procesului educațional constituie un capitol distinct în prezenta lucrare este acela de a sprijini profesorul de limba și literatura română în schimbarea paradigmei nu numai la nivelul predării limbii române elevilor nonnativi, ci și în privința evaluării competențelor acestora, oferind o serie de tehnici de evaluare, tipuri de itemi, grile de evaluare adaptate evaluării bazate pe competențe. Astfel, mai întâi propunem un set de cunoștințe indispensabile privind taxonomia evaluării, trecând apoi la evaluarea pe competențele prevăzute de programa școlară pentru clasa a VI-a, încercând pe tot parcursul demersului informativ să ancorăm conținutul în nivelul cunoștințelor dobândite sau dezirate a fi dobândite în cursul clasei a VI-a de către un elev vorbitor nonnativ de limbă română. Ultima parte a prezentului capitol prelucrează tematica evaluării alternative, implicând și posibilitățile oferite de instrumentele digitale.

Evaluarea, în general, înseamnă măsurarea performanței școlare, care însă constituie o activitate mult mai complexă decât o simplă măsurare, atât în ceea ce privește taxonomia acesteia, cât și în privința impactului său asupra procesului educațional. Este binecunoscut faptul că evaluarea presupune o serie de operațiuni: „culegerea, valorificarea, aprecierea și interpretarea informațiilor rezultate din procesul de învățare” (Schaub, Zenke, 2001, 100-101), întregul proces având ca rol principal optimizarea și eficientizarea procesului de învățământ.

În pregătirea evaluării, de orice fel, profesorul trebuie să aibă în vedere mai multe aspecte, după cum urmează:

***Ce evaluez?**

- Care sunt conținuturile a căror achiziție doresc să o verific?
- În cazul unei evaluări orale care sunt cele mai importante aspecte de apreciat, fluența sau corectitudinea?
- Ce tip de competență evaluez?

***Cu ce scop evaluez?**

- Care este finalitatea verificării nivelului de cunoștință a conținuturilor vizate?
- De ce doresc să măsoar performanța elevilor?

***Când evaluez?**

- Evaluarea se realizează la începutul învățării, pe parcursul acesteia sau la final?

- Am adecvat tipul evaluării la stadiul procesului de învățare?

***Cum evaluez?**

- Ce instrument de evaluare am ales pentru măsurarea performanței?
- Acest instrument este adecvat competenței și/sau conținutului de evaluat?
- Acest instrument este adecvat nivelului de cunoștințe al clasei a VI-a?
- Informațiile obținute îi oferă elevului un feedback despre nivelul său de cunoștințe, despre lipsurile sau punctele sale tari?

***Care sunt criteriile pe baza cărora apreciez performanța elevului?**

- Am stabilit criteriile, am indicat descriptorii pentru a obține o notare obiectivă?
- Am stabilit corect punctajul?
- Prin punctajul stabilit pot realiza o apreciere uniformă?

***Cum prelucrez informațiile obținute?**

- Planific o evaluare a rezultatelor?
- Am stabilit măsuri remediale dacă rezultatele se dovedesc a fi sub nivelul așteptat?
- Care ar fi acestea?

4.2. Tipuri de evaluare

În funcție de conținutul, de scopul, de momentul și de instrumentul de evaluare, diferențiem mai multe tipuri ale acestui proces, după cum urmează:

4.2.1. Evaluarea inițială

Evaluarea inițială sau de pornire, are rolul de a stabili care este nivelul de pregătire al elevilor la începutul unui an sau al unui ciclu școlar, având rol predictiv, de prognoză, întrucât permite profesorului să primească o imagine de ansamblu asupra cunoștințelor elevilor și în funcție de rezultate să își construiască o strategie didactică eficientă. Prin urmare, evaluarea inițială se impune claselor la început de ciclu sau celor preluate de alți profesori, dar nu numai, tocmai datorită faptului că oferă o reprezentare a situației existente, ceea ce poate fi de real folos și profesorului care a predat la aceeași clasă anul școlar anterior.

Un aspect important ce trebuie avut în vedere la întocmirea instrumentului de evaluare este programa școlară a anului anterior. Cu ajutorul unui test formulat pe baza acesteia se pot detecta lacunele existente în urma însușirii materiei din clasa a V-a, se pot planifica unele măsuri remediale, respectiv se pot determina premisele asimilării noilor conținuturi și cele pentru formarea unor noi competențe.

Exemplu:

Evaluare inițială pentru clasa a VI-a

Citește atent textul:

„Ziua mea de naștere este pe 10 octombrie. Îmi place data: zece a zecea. Ar fi fost nemaipomenit dacă m-aș fi născut chiar la ora zece, dimineța sau seara, dar nu s-a întâmplat așa. M-am născut imediat după miezul nopții. Dar tot mi se pare o dată de naștere grozavă.

De obicei, ai mei organizează o mică petrecere acasă, dar anul ăsta i-am întrebat pe mama și pe tata dacă n-aș putea avea o petrecere mare, la bowling. Mama a fost surprinsă, dar fericită.

M-a întrebat pe cine vreau să invit de la școală, dar eu i-am răspuns că pe toți cei din clasa mea, plus Summer.

- Sunt o mulțime de copii, Auggie, zicea mama.
- Vreau să invit pe toată lumea ca să nu se supere nimeni că altcineva a fost invitat, iar el nu.
- Peste două săptămâni, am întrebat-o pe mama cine vine la petrecerea mea.
- Jack Will, Summer, Reid Kingsley și cei doi Max. Încă doi copii spuneau că vor încerca să vină.
- Cine anume?
- Mama Charlottei mi-a spus că Charlotte are un recital de dans mai devreme în aceeași zi, dar că va încerca să ajungă la petrecere, dacă timpul i-o va permite. Iar mama lui Tristan mi-a spus că băiatul s-ar putea să vină după meci.
- Țștia sunt toți? am zis eu. Nu-s decât...cinci persoane.
- Sunt mai mult de cinci, August. Cred că mulți își făcuseră deja alte planuri, mi-a răspuns mama.”

(R.J. Palacio, „Minunea”)

Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect, valorificând informațiile din text.

1. „Auggie a invitat la petrecerea sa”: (5 puncte)

- a. toată școala.
- b. Jack Will, Summer, Reid Kingsley și cei doi Max
- c. toată clasa
- d. Charlotte și Tristan

2. „Anotimpul în care s-a născut Auggie este”: (5 puncte)

- a. primăvara
- b. vara
- c. toamna
- d. iarna

3. Notează „X” în dreptul fiecărui enunț pentru a indica dacă este „adevărat” sau „fals”, bazându-te pe informațiile din textul dat. (6 puncte)

Enunțul	Adevărat	Fals
Auggie s-a născut la ora 10.		
De obicei, părinții lui Auggie organizează o petrecere mare de ziua lui.		
La petrecerea lui Auggie vor veni cinci persoane.		

4. De ce dorește Auggie să invite pe toată lumea la petrecerea de ziua lui? (6 puncte)
5. Precizează două personaje din textul dat. (4 puncte)
6. Indică două moduri de expunere prezente în text, cu exemple. (8 puncte)
7. Crezi că este bine să avem mulți prieteni? Răspunde în minimum 20 de cuvinte și caută în text un exemplu/o motivare pentru răspunsul tău. (10)
8. Transcrie din text două substantive comune și două substantive proprii. (4 puncte)
9. Transcrie din text: (8 puncte)
 - a. un verb la modul Indicativ, timpul prezent
 - b. un verb la modul Indicativ, timpul perfect compus
 - c. un verb la modul Indicativ, timpul imperfect
 - d. un verb la modul Indicativ, timpul viitor
10. Transcrie din text două pronume personale. (4 puncte)
11. Redactează un sms prietenilor tăi în care îi inviți la ziua ta de naștere. În mesajul tău trebuie să folosești un verb la timpul viitor și un substantiv propriu. (10)
12. Scrie, în minimum 50-80 de cuvinte, o întâmplare cu ocazia unei zile de naștere la care ai participat și tu, în care să incluzi. (20 puncte)
 - a. un dialog de 3 replici (6 puncte)
 - b. o întâmplare (8 puncte)

Pentru redactarea textului vei primi 6 puncte: 2 puncte pentru corectitudine, 2 puncte pentru coerență și 2 puncte pentru respectarea cerințelor.

4.2.2. Evaluarea formativă

Evaluarea formativă este o evaluare centrată pe procese, adică pe totalitatea operațiunilor cognitive care permit realizarea produselor avute în vedere prin evaluarea sumativă, de la final de ciclu. Acest tip de evaluare se poate aplica oricând pe parcursul anului școlar, nefiind condiționat de finalizarea completă a unei unități, finalitatea sa fiind tocmai furnizarea unui feed-back imediat profesorului și elevului asupra gradului de stăpânire a materiei și a dificultăților întâmpinate pe parcursul procesului de învățare. Marele avantaj al evaluării formative este diagnosticarea conținuturilor problematice, iar în eventualitatea unor rezultate nesatisfăcătoare, posibilitatea organizării unor programe de remediere, având ca scop ameliorarea procesului educațional-instructiv.

Exemplu:

Conținut: Modurile verbale prevăzute în programa școlară pentru clasa a VI-a:

B.1 Expriarea unei acțiuni, stări și existențe (verbul) ➤ Verbul în propoziție: predicat verbal și nominal ➤ Verbul <i>a fi</i> cu valoare copulativă ➤ Modul imperativ (afirmativ și negativ) ➤ Modul conjunctiv, timpul prezent ➤ Modul condițional-optativ, timpul prezent Aplicativ: ➤ Alte forme de exprimare a timpului trecut (conjunctiv perfect, condițional-optativ perfect) ➤ Modurile nepersonale (modul supin și gerunziu)

Fig. 13 Imagine preluată din Programa școlară

Scopul: Verificarea însușirii particularităților de conjugare în diferitele moduri și timpuri verbale

Se dă textul: A sunat clopoțelul și a urmat o mare foială*. Toată lumea s-a ridicat să plece. Mi-am verificat orarul. Următoarea oră aveam engleză, la sala 321. Nu m-am oprit să văd dacă mai merge cineva din clasa mea în aceeași direcție.

Sarcina 1: Transcrieți din textul dat patru verbe la timpuri sau moduri diferite:

Rezolvare:

Indicativ, perfect compus	Indicativ, imperfect	Conjunctiv, prezent	Indicativ, prezent
a sunat	aveam	să văd	merge

Sarcina 2: Indicați forma de Indicativ, prezent, persoana a III-a, singular a verbului „să plece”

Rezolvare: el pleacă

Sarcina 3: Conjugăți verbul „a merge” la un mod verbal care nu a apărut în textul dat.

Rezolvare: Condițional-optativ: aș merge, ai merge, ar merge, am merge, ați merge, ar merge

Sarcina 4: Indicați modul de formare a Imperativului negativ și dați un exemplu.

Rezolvare: Imperativ negativ: nu+ infinitiv

Exemplu: Nu merge!

4.2.3 Evaluarea sumativă

Evaluarea sumativă presupune judecarea unei faze a procesului de învățare, este destinată să evalueze produsul și nu procesul. Evaluarea sumativă se realizează, de obicei, la sfârșitul unui ciclu în procesul educațional, dar putem vorbi de evaluare sumativă și în cazul unor unități tematice sau a unor instrumente de evaluare mai complexe, care includ mai multe segmente ale materiei. Avantajele acestui tip de evaluare includ măsurarea obiectivă a însușirii conținuturilor pe un eșantion relativ ridicat, prin aplicarea acelorași criterii tuturor participanților, deci este o evaluare centrată pe rezultate globale. Nefiind divizată, evaluarea sumativă poate include elemente ale evaluării formative, dar volumul celei sumative este considerabil mai mare. Dezavantajul acestui tip de evaluare rezidă în caracterul său global și cronofag, anume în faptul că nu oferă un feed-back individual elevului, îmbunătățirea strategiilor de predare-învățare va viza generația viitoare, respectiv în faptul că nu oferă o imagine completă a dificultăților de învățare și promovează competiția, prin urmare învățarea mecanică, pregătirea pentru un singur test sau pentru o singură ocazie.

Un tip de evaluare sumativă afectează elevii din clasa a VI-a, aceștia fiind subiectul Evaluării Naționale la finalul clasei a VI-a, care presupune două părți, primul test vizând evaluarea unor competențe din aria curriculară „Limbă și comunicare”, iar al doilea, evaluarea unor competențe din aria curriculară „Matematică și Științe ale naturii”. Testul din aria curriculară „Limbă și comunicare” vizează, în cazul elevilor de la școlile și secțiile cu predare în limba minorităților naționale, cunoștințele de limba română, maternă și limba modernă, cele trei texte de tematică asemănătoare fiind în cele trei limbi studiate, iar itemii testului urmăresc înțelegerea cumulativă a acestora. Pentru a consulta un asemenea test, accesați link-ul: https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2021/05/EN_VI_2021_Limba_si_comunicare_Test_1_maghiara_materna_R_O_MA_EN.pdf

4.3. Evaluarea centrată pe competențe

Evaluarea centrată pe competențe vizează capacitatea elevului de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse cognitive, afective, relaționale, comportamentale etc. pentru a rezolva eficient o sarcină de învățare în raport cu standardele determinate. Evaluarea competențelor presupune situații concrete în care elevul pune în practică cele învățate, astfel încât cunoștințele sale se transferă din tărâmul lucrurilor știute în cel al lucrurilor făcute.

În programa școlară pentru clasa a VI-a, sunt vizate 6 competențe:

- receptarea mesajului oral în diverse situații de comunicare
- producerea mesajului oral în diverse situații de comunicare
- receptarea mesajului scris de diverse tipuri
- redactarea mesajului scris de diverse tipuri
- manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse
- competența lingvistică

4.3.1. Evaluarea competenței de receptare a mesajului oral în diverse situații de comunicare

În activitățile de ascultare, elevii trebuie să recepteze și să prelucreze un mesaj oral produs de unul sau mai mulți vorbitori. Elevii pot audia diverse convorbiri cotidiene, fragmente ale unor spectacole, emisiuni de radio, televiziune, podcasturi, anunțuri publicitare. Profesorul poate utiliza aceste activități pentru a evalua diferite aspecte ale înțelegerii textului, aspecte ce țin de informația globală, informația specifică și detaliată sau sensul implicit al discursului. Competențele de receptare ale textului oral sunt măsurate cu ajutorul unor descriptori ilustrativi formulați pe niveluri. Acești descriptori oferă atât o privire globală, cât și una particulară asupra progresului școlar. Ascultarea elevilor de gimnaziu va include texte literare și nonliterare. În alegerea textelor nonliterare, profesorul va avea în vedere o serie de caracteristici ce țin de tipul de text, forma textului, lungimea acestuia, tematica, varietatea vocabularului și noțiunile gramaticale.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi propune o scală pentru a ilustra comprehensiunea generală a vorbirii orale (ascultarea). Informațiile cuprinse în această scală pot constitui un reper în elaborarea baremelor de notare și în analizarea rezultatelor, iar descriptorii pot facilita formularea itemilor.

Înțelegerea generală a vorbirii

- **B1** - Poate înțelege o informație factică directă asupra unor subiecte din viața cotidiană sau cu privire la muncă, recunoscând mesajele generale și punctele detaliate cu condiția ca dicția să fie clară și accentul obișnuit.
 - Poate înțelege punctele principale dintr-un discurs asupra unor subiecte familiare întâlnite regulat la serviciu, la școală, în timpul distracțiilor, inclusiv din unele povestiri scurte.
- **A2** - Poate înțelege suficient pentru a putea răspunde unor nevoi concrete cu condiția ca dicția să fie clară și debitul lent. Poate înțelege expresii și cuvinte purtătoare de sens relativ la unele domenii de prioritate imediată (de exemplu, informația personală și familială de bază, cumpărăturile, geografia locală, serviciul).
- **A1** - Poate înțelege un discurs oral cu condiția că ritmul este lent și că este bine articulat și dacă cuprinde pauze lungi ce permit asimilarea sensului acestuia.

Înțelegerea unei conversații între locutori nativi

- **B1** - Poate înțelege în linii generale punctele principale dintr-o discuție lungă ce se desfășoară în prezența sa, cu condiția ca limba să fie standard și clar articulată.
- **A2** - Poate identifica în linii generale subiectul unei discuții ce se desfășoară în prezența sa, dacă schimbul este înfăptuit lent și dacă articularea este clară.
- **A1** – Nu există descriptor disponibil.

Comprehensiunea în calitate de auditor

- **B1** - Poate înțelege o conferință sau o expunere în propriul său domeniu cu condiția ca subiectul să fie familiar și prezentarea să fie directă, simplă și clar structurată.
 - Poate înțelege planul general al unor expuneri scurte asupra unor subiecte familiare cu condiția ca limba acestora să fie o limbă standard și clar articulată.
- **A2** – Nu există descriptor disponibil.
- **A1** – Nu există descriptor disponibil.

Comprehensiunea anunțurilor și a instrucțiunilor orale

- **B1** - Poate înțelege informații tehnice simple, cum ar fi modurile de întrebuințare pentru un echipament de folosire curentă. Poate urma niște instrucțiuni detaliate.
- **A2** - Poate desprinde punctul esențial dintr-un anunț sau un mesaj scurt, simplu și clar. Poate înțelege indicațiile simple privind modalitatea de a ajunge dintr-un punct în altul, pe jos sau cu transportul în comun.

- **A1** - Poate înțelege instrucțiunile ce-i sunt adresate cu un debit lent și bine articulat și urma indicațiile scurte și simple.

Comprehensiunea emisiunilor de radio și a înregistrărilor

- **B1** - Poate înțelege informația conținută în majoritatea documentelor înregistrate sau radiodifuzate al căror subiect este de interes personal, iar limba standard este clar articulată.

- Poate înțelege punctele principale ale buletinelor de informație radiofonice și ale unor documente înregistrate simple asupra unui subiect familiar, dacă debitul este destul de lent și limba corespunzător articulată.

- **A2** - Poate înțelege și extrage informația esențială din mici pasaje înregistrate privind un subiect curent previzibil, dacă debitul este lent și limba clar articulată.
- **A1** – Nu există descriptor disponibil.

Textele orale folosite în procesul de evaluare a competenței de ascultare au, cu precădere, un caracter colocvial. Scopul evaluării este măsurarea nivelului de înțelegere a mesajului și mai puțin verificarea nivelului de cunoaștere a structurilor gramaticale, morfo-sintactice. Această competență presupune decodarea mesajului de către receptor și folosirea cunoștințelor lingvistice și a celor generale, referitoare la mediul înconjurător.

Două aspecte semnificative pentru competența de înțelegere a mesajelor orale sunt: *viteza de reacție* în urma audierii unui material audio și *capacitatea de a înregistra și interpreta mesajul*, fără posibilitatea de a reveni asupra textului, așa cum e posibil în cazul lecturii. Astfel, nivelul de competență pe care trebuie să îl atingă elevul de gimnaziu presupune decodarea informației în timp real făcând apel, strict, la ce s-a reținut.

4.3.1.1. Modele de itemi folosiți în testarea înțelegerii după auz

A. Receptarea orală a unui text nonliterar

Exemple de itemi obiectivi

1. Ascultă înregistrarea și subliniază răspunsul corect. 6p
 - a. Cristi este prieten cu Adam/George.
 - b. Cei doi băieți se joacă împreună Wordcraft/Fifa.
 - c. Ana a rămas/nu a rămas prietenă cu Georgiana.
 - d. Cele două fete sunt pasionate de citit/de vizionat filme.
 - e. Miruna ia ore de engleze/germană.

f. Miruna și Victoria participă la acțiuni de voluntariat pentru a proteja mediul înconjurător/animalele.

Se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect; 1 x 6 punct = 6 puncte

Exemple de **itemi semiobiectivi**

2. Vei asculta părerea a trei elevi despre prietenii online. Notează sub fiecare fotografie numele potrivit.

6p



Imagini preluate de pe <https://www.pexels.com/>

Se acordă câte 2 puncte pentru fiecare răspuns corect; 2 x 3 punct = 6 puncte

3. Ascultă din nou înregistrarea și completează tabelul cu informațiile cerute.

14p

	Cristi	Ana	Miruna
Numele prietenilor cunoscuți în mediul virtual			
Interese comune			
Sau întâlnit față-n față? Da sau nu?			

Cum îşi petrec timpul împreună?			

Se acordă câte 1 punct pentru răspunsul corect 12x1=12p, 2 puncte pentru respectarea normelor de exprimare corectă, de punctuație și ortografie (0-1 greșeli -2p, 2 greșeli – 1 puncte, 3 sau mai multe greșeli – 0 puncte)

Transcrierea înregistrării:

Cristi: „Totul a început cu jocul FIFA. Te poți juca cu oameni din toată lumea. Jocul are o secțiune unde se pot trimite mesaje. Comentariile lui Adam erau tare amuzante, mă făceau, mereu, să râd. I-am răspuns la comentarii, iar el a scris alte glume. Apoi, am început să ne scriem și în afara jocului. La fel ca mie, lui Adam îi place să facă drumeții pe munte. Amândurora ne place istoria și suntem pasionați de civilizațiile din Antichitate. Nu ne-am întâlnit niciodată deoarece el locuiește în Anglia, iar eu în România. Însă am vorbit foarte mult și sper ca într-o bună zi să ne întâlnim și față-n față. Este uimitor câte avem în comun!”

Ana: „Eu și Georgiana ne-am cunoscut prin intermediul unei pagini web adresate fanilor trilogiei „Jocurile foamei” de Suzanne Collins. Amândouă credem că este cea mai grozavă carte care a fost scrisă vreodată. Spre deosebire de alți fani ai seriei, care vorbesc doar despre această carte, Georgianeii îi plac multe alte scrieri de tip SF, precum: „Dune” de Frank Herbert, „Descifrarea universului” de Stephen și Lucy Hawking sau „O piatră pe cer” de Asimov. Am hotărât să ne vedem prin video chat o dată pe săptămână să schimbăm impresii despre cărțile citite. Însă Georgiana a fost tot mai ocupată cu antrenamentele de baschet și lecțiile de pian. A început să îmi scrie tot mai rar. E ok, mă bucur că am cunoscut-o!”

Miruna: „Din ianuarie, am început să iau ore de engleză online. Părinții m-au înscris la o școală recomandată de mătușa mea. Lecțiile au loc pe ZOOM și suntem 10 elevi într-o grupă. Victoria s-a remarcat de la primul curs. Are cele mai originale idei. E sigură pe ea, mereu zâmbitoare. E interesată de tot ce înseamnă protecția animalelor și găsește cele mai ingenioase soluții pentru a le ajuta. În scurt timp, ne-am dat seama că locuim în același oraș. I-am scris și ne-am întâlnit

în parc. De atunci suntem prietene și împreună cu alți iubitori de animale am inițiat diferite acțiuni caritabile pentru a sprijini animalele din orașul nostru.”

B. Receptarea orală a unui text literar

Pentru a exemplifica evaluarea acestei competențe, am ales recunoașterea *tiparului textual narativ* într-un text audiat de elevi, fie după un CD, fie în lectura profesorului. Exercițiul de evaluare presupune recunoașterea textului narativ și a trăsăturilor sale. Am optat pentru un fragment din *Desene năvălăse* de Italo Calvino. Iată ilustrarea unei fișe de evaluare, cu cerințe structurate în pași mărunți, de la primul nivel al comprehensiunii până la definirea deductivă a trăsăturilor textului narativ.

Fișă de evaluare

Se ascultă textul:

„Într-o după-amiază, părinții Lodolindei ies în oraș și lasă fetița acasă împreună cu fiul unor prieteni, un copil pe nume Federico. Lodolinda nu-l suferea deloc pe Federico. (...) Lodolinda nu vrea să se joace cu Federico și se duce la ea în cameră să deseneze. Cum este foarte supărată, desenează un taur furios, care lasă coarnele la pământ și pornește la atac. (...) În acel moment intră Federico. (...) Federico ia și el o foaie și creioane. (...)”

Lodolinda încearcă să arunce o privire pe foaia lui Federico și ce vede? Federico desenează un tigru, cu cele patru labe în aer, ca și cum ar sări asupra prăzii. Care pradă? Cu siguranță tigruul lui Federico vrea să sară în spinarea taurului Lodolindei și de aceea taurul este așa de speriat. Iute de tot, Lodolinda începe să deseneze pe foaia ei un șarpe boa care-și încolăcește trupul. (...)”

(text adaptat după Italo Calvino, „Desene năvălăse”)

Exemple de **itemi obiectivi**

1. Stabilește, printr-o săgeată, corespondența termenilor din cele două coloane. 10p

taur

a nu suporta pe cineva

a nu suferi pe cineva

Mascul din specia taurinelor, cu capul mare, pielea groasă, părul de pe frunte lung și adesea creț;

pradă

A (se) face ca un cerc, a (se) înfășura în formă de colac;

încolăcește

Vietate care servește ca hrană animalelor sălbatice carnivore sau păsărilor răpitoare.

Se acordă câte 2,5 puncte pentru fiecare răspuns corect; $2,5 \times 4 \text{ punct} = 10 \text{ puncte}$

2. Ascultă, cu atenție, textul și stabilește dacă enunțurile următoare sunt adevărate sau false:

10p

Într-o seară, părinții Lodolindei ies în oraș și lasă fetița acasă. _____

Federico și Lodolinda sunt prieteni buni. _____

Cei doi copii își petrec timpul desenând. _____

Lodolinda vede că Federico desenează o pisică. _____

Se acordă câte 2,5 puncte pentru fiecare răspuns corect; notarea a două răspunsuri pentru un enunț – 0 puncte; $2,5 \times 4 \text{ punct} = 10 \text{ puncte}$

Exemple de **itemi semiobiectivi**

Completează spațiul liber cu informația corectă.

3. Locul și timpul în care au loc întâmplările sunt _____, _____. 6p

Se acordă 3 puncte pentru precizarea unui indice de timp și 3 puncte pentru precizarea unui indice de spațiu. $2 \times 3 = 6$

4. În text, predomină verbe la modul _____, timpul _____. 6p

Se acordă 3 puncte pentru notarea modului verbal și 3 puncte pentru notarea corectă a timpului verbal folosit cu precădere în text. $2 \times 3 = 6$

5. În fragmentul ascultat, apare un narator _____. 6p

Se acordă 6 puncte pentru precizarea tipului de narator.

Pornind de la textul ascultat, rezolvă următoarele cerințe.

6. Cum se numesc cele două personaje care iau parte la întâmplări? 10p

Se acordă câte 4 puncte pentru numirea fiecărui personaj, $2 \times 4 = 8$, 1 punct pentru formularea răspunsului în enunț și 1 punct pentru respectarea normelor de exprimare corectă, de punctuație și ortografie (0-1 greșeli -1p, 2 sau mai multe greșeli – 0 puncte)

7. Ce fac cei doi copii? 10p

Se acordă câte 8 puncte pentru numirea activității desfășurate de copii, 1 punct pentru formularea răspunsului în enunț și 1 punct pentru respectarea normelor de exprimare corectă, de punctuație și ortografie (0-1 greșeli -1p, 2 sau mai multe greșeli – 0 puncte)

8. Alcătuiește, în 3-4 enunțuri, rezumatul fragmentului.

14p

Redactarea rezumatului textului

Conținut – 10 puncte

– 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 – 3 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

Redactare – 4 puncte

– coerența textului (respectarea logicii interne a textului): în totalitate – 1 punct; parțial sau lipsa coerenței – 0 puncte;

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

– respectarea normelor de exprimare corectă, de punctuație și a ortografiei (0 – 2 greșeli – 2 punct; 3 sau mai multe greșeli – 0 puncte)

4.3.2. Evaluarea competenței de producere a textului oral în diverse situații de comunicare

Curriculumul școlar pentru limbi are în centru *competența de comunicare*, iar activitățile implicate de această competență sunt cele de receptare orală și scrisă, de producere orală și

scrisă și de interacțiune. Cea mai folosită competență în afara școlii este cea de producere a textului oral (vorbitura), de aceea este recomandat ca exprimarea orală să fie testată periodic în cadrul orelor de curs. La finalul ciclului gimnazial, elevul ar trebui să poarte cu ușurință o convorbire pe teme familiare, să povestească sau descrie ceva într-o manieră coerentă și fluentă.

În cele ce urmează, vom prezenta, descriptorii CECR cu privire la competența de producere a mesajului oral, pentru nivelurile A1, A2, B1. Dorim să specificăm faptul că elevii ar trebui să încheie ciclul primar la nivelul A2, ca apoi, în gimnaziu, să poată atinge următoarele praguri.

Producerea orală generală

- **B1** – Poate înfăptui cu ușurință o descriere directă și necomplicată a unor subiecte variate din domeniul său, prezentând-o ca pe o succesiune liniară de puncte.
- **A2**- Poate descrie sau prezenta în termeni simpli persoane, condițiile de trai, activitățile cotidiene, ceea ce îi place sau nu, prin șiruri scurte de expresii sau fraze neîncheiate.
- **A1** - Poate produce expresii simple izolate despre oameni și lucruri.

Monologul continuu: descrierea experienței

- **B1** – Poate face o descriere directă și simplă a unor variate subiecte familiare în cadrul domeniului său de interes. Poate reda destul de fluent o narațiune sau o descriere simplă sub forma unei succesiuni de puncte. Poate relata amănunțit experiențele sale descriindu-și sentimentele sau reacțiile. Poate relata detaliile esențiale ale unei întâmplări neprevăzute, cum ar fi un accident. Poate povesti intriga unei cărți sau a unui film și descrie propriile reacții. Poate descrie un vis, o speranță sau o ambiție. Poate descrie un eveniment real sau imaginar.
- **A2** - Poate povesti o istorie ori descrie ceva printr-o simplă listă de puncte. Poate descrie aspectele anturajului său cotidian, cum ar fi: oamenii, locurile, experiența profesională sau școlară. Poate face o descriere scurtă și elementară a unui eveniment sau a unei activități. Poate descrie proiecte și preparative, obișnuințe și ocupații zilnice, activități trecute și experiențe personale. Poate descrie și compara pe scurt, într-un limbaj simplu, obiectele și lucrurile ce-i aparțin. Poate explica prin ce anume un lucru îi place sau îi displace.
Poate să-și descrie familia, condițiile de trai. Poate descrie oamenii, locurile și lucrurile în cuvinte simple
- **A1** - Poate să se descrie, să descrie ce face, precum și locul său de trai.

Monologul continuu: argumentarea (de exemplu, în timpul unei dezbatere)

- **B1** - Poate dezvolta destul de bine o argumentație pentru a fi înțeles fără dificultate în cea mai mare parte a timpului.
Poate argumenta pe scurt și da explicații referitoare la anumite opinii, proiecte și acțiuni.
- **A2, A1** - Nu există descriptor disponibil

Anunțuri publice

- **B1** - Poate face mici anunțuri pregătite din timp referitor la un subiect apropiat de faptele cotidiene din domeniul său, eventual chiar cu un accent și o intonație străină care nu împiedică să fie perfect inteligibil.
- **A2** – Poate face mici anunțuri pregătite de cu vreme cu un conținut previzibil și învățat în așa fel încât acestea să fie înțelese de către ascultătorii atenți.
- **A1** - Nu există descriptor disponibil

A se adresa unui auditoriu

- **B1** – Poate face un expozeu pregătit simplu și direct, asupra unui subiect familiar din domeniul său, care să fie destul de clar pentru a fi urmărit fără dificultate în cea mai mare parte a timpului și în care punctele importante să fie explicate cu destulă precizie. Poate înțelege și răspunde la întrebările care urmează, însă i se întâmplă de a cere să se repete, dacă debitul a fost rapid.
- **A2** - Poate face un scurt expozeu pregătit asupra unui subiect privind viața sa cotidiană, poate prezenta succint anumite justificări și explicații privitor la opiniile, proiectele și faptele sale. Poate face față unui număr limitat de întrebări simple și directe.
 - Poate face o scurtă expunere elementară, repetată, asupra unui subiect familiar. Poate răspunde la întrebările ce urmează dacă acestea sunt simple și directe și cu condiția să poată cere să se repete și să fie ajutat la formularea unui răspuns.
- **A1** - Poate citi un text foarte scurt și repetat, de exemplu, pentru a propune un toast.

Pentru a evalua competența de comunicare orală, profesorul urmărește mai multe paliere ale limbii ca pronunția, fluența, vocabularul folosit, coerența și corectitudinea gramaticală. Se recomandă ca, în cazul evaluării vorbirii, profesorul evaluator să nu fie și interlocutor. Astfel, el va putea urmări cu mai multă obiectivitate și detașare actul de comunicare care are loc între doi elevi.

Grila pentru evaluarea orală ar putea arăta în felul următor:

Criteriul	Punctaj
Pronunția	
Fluența	
Vocabularul folosit	
Coerența	
Corectitudinea gramaticală	

Tabel 10 Grilă pentru evaluarea orală

Pentru fiecare criteriu în parte, profesorul poate construi propria scală pentru a măsura performanța elevilor. În exemplul următor, sunt prezentați descriptorii pentru *fluență*.

Puncte	Descriptori
0	Elevul nu reușește să articuleze niciun cuvânt ori enunț inteligibil.
1	Elevul vorbește ezitant, folosind expresii simple, izolate.
2	Elevul vorbește lent, făcând pauze dese.
3	Elevul vorbește destul de fluent folosind șiruri scurte de expresii, dar cu ezitări.
4	Elevul vorbește fluent cu pauze ocazionale.
5	Elevul vorbește fluent, redând cu detalii sarcina, are un ritm natural de vorbire cu ușoare ezitări.

Tabel 11 Grilă pentru evaluarea orală

Modele de itemi ce pot fi folosiți pentru evaluarea competenței de comunicare orală:

I. a) Marchează cu X acele activități pe care le-ai făcut în ultima perioadă.

- ☐ ai fost în vizită la bunicii tăi;
- ☐ ai cunoscut pe cineva la o petrecere;
- ☐ te-ai întâlnit cu un vechi prieten pe care nu l-ai văzut de mult timp;
- ☐ ai postat un story pe Facebook sau Instagram;
- ☐ ai ascultat muzica ta preferată;
- ☐ ai început un curs nou;

b) Privește activitățile marcate de colegul tău și scrie trei întrebări pe care i le-ai adresa:

Model: ☒ te-ai întâlnit cu un vechi prieten pe care nu l-ai văzut de mult timp;

Unde v-ați întâlnit?

De cât timp vă cunoașteți?

Ce sentimente ți-a stârnit revederea?

c) Alege o activitate pe care ai marcat-o și vorbește-i colegului tău despre ea.

II. a) Răspunde la următoarele întrebări:

- În câte limbi știi să spui *Mulțumesc!*?
- În câte limbi poți purta o conversație simplă sau poți comanda mâncare?

3. În afară de limba ta maternă, ce limbă vorbești cel mai bine?

b) Alege o variantă, din lista de mai jos, și continuă ideea folosind cuvântul *deoarece*...

Când înveți o limbă străină simți că ...

îți faci un prieten nou ...

faci o călătorie ...

plantezi un copac ...

c) Privește imaginile de mai jos și discută cu colegii tăi pornind de la următoarele întrebări.

Ce modalități de a învăța o limbă străină cunoști?

Care sunt avantajele și dezavantajele fiecărei metode de învățare?

Ce metodă de a învăța o altă limbă ai încercat?



Imagini preluate de pe <https://www.pexels.com/>

III. Citește următoarele afirmații. Exprimă-ți acordul sau dezacordul, motivându-ți opțiunea.

În viitor...

1. Oamenii nu vor mai tăia pădurile și nu vor mai omorî animalele sălbatice.
2. Nivelul de poluare va crește tot mai mult în orașele mari.
3. Se vor descoperi noi specii de animale.
4. Oamenii vor avea grijă mai mare de mediul înconjurător.

5. Nivelul de sărăcie al oamenilor va crește.

IV. Un prieten din străinătate te-a rugat să îi recomanzi un obiectiv turistic care merită vizitat în țara ta. În prezentarea ta, vei include:

30 de puncte

- numirea și descrierea obiectivului turistic;
- locul în care se găsește;
- activități pe care le poți desfășura în împrejurimi;
- perioada din an în care se poate vizita.

Descriptori pentru conținut	Puncte (20)
Elevul numește clar obiectivul turistic	4p
Elevul descrie amănunțit obiectivul, prezentând două elemente de detaliu Elevul prezintă schematic obiectul, ilustrând un singur element caracteristic	6p 3p
Elevul încearcă să descrie. Descrierea lipsește.	1p 0p
Elevul indică locul în care se află obiectivul turistic.	3p
Elevul reușește să prezinte două activități. Elevul prezintă o singură activitate. Prezentarea celor două activități lipsește.	4p 2p 0p
Elevul precizează perioada din an în care se poate vizita obiectivul turistic.	3p

Tabel 12 Grilă pentru evaluarea orală

Descriptori pentru prezentarea orală	Puncte (10)
Elevul pronunță corect majoritatea cuvintelor. Elevul pronunță cu dificultate cuvintele. Elevul se face greu înțeles.	2p 1p 0p
Elevul vorbește fluent, redând cu detalii sarcina, are un ritm natural de vorbire cu ușoare ezitări. Elevul vorbește lent, făcând pauze dese. Elevul nu reușește să articuleze enunțuri inteligibile.	2p 1p 0p
Elevul folosește în totalitate termeni potriviți temei date. Elevul folosește parțial termeni potriviți temei date. Elevul nu reușește să folosească termenii potriviți temei date.	2p 1p 0p
Elevul își exprimă ideile coerent și clar aproape în totalitate. Elevul își exprimă ideile parțial coerent. Ideile exprimate sunt lipsite complet de coerență și de claritate.	2p 1p 0p
Elevul vorbește, cu mici ezitări, corect din punct de vedere gramatical. Elevul vorbește parțial corect din punct de vedere gramatical. Elevul face greșeli grave din punct de vedere gramatical.	2p 1p 0p

Tabel 13 Grilă pentru evaluarea orală

4.3.3. Evaluarea competenței de receptare a mesajului scris de diverse tipuri

Proiectarea pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului scris de diverse tipuri trebuie să includă mai multe metode. Este indicat să fructificăm toate oportunitățile de evaluare de la clasă, astfel încât ea să devină cât mai diversificată și permanentă.

Competențele și atitudinile vizate prin lectură pot fi evaluate atât prin metode tradiționale, cât și prin metode complementare de evaluare: investigația, proiectul, referatul, portofoliul sau autoevaluarea. Miza este ca elevii să progreseze în ceea ce privește competența de lectură.

Una dintre metodele de evaluare a competenței de receptare este inventarul de lectură. Inventarul de lectură poate fi conceput ca un test al interacțiunii cu mai multe tipuri de texte specifice vârstei elevilor de clasa a VI-a și este potrivit pentru a determina cum înțeleg elevii activitatea de lectură și sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească.

Pregătirea inventarului de lectură necesită parcurgerea următorilor pași:

1. Alegem o sarcină de lectură pentru elevi. Această sarcină poate reprezenta în cazul nostru lectura unui text, efectuarea unor cercetări pe internet sau la bibliotecă.
2. Cerem elevilor să citească sarcina de lucru. Discutăm pe marginea acesteia: Ce trebuie să faceți? Cum veți începe? Ce va trebui să faceți pentru a o îndeplini?
3. După ce elevii duc la capăt sarcina de lucru le vom cere să explice cum au procedat pentru a rezolva sarcina.
4. Acordăm atenție felului în care elevii folosesc mijloacele menite să îi ajute (folosesc scheme, dicționarul, diagrame, imagini). Mulți dintre elevi, în special cei care au probleme cu receptarea textului, nu vor lua în calcul aceste elemente ajutătoare. Pentru a sprijini elevii cu probleme în receptarea textului putem continua prin a explica cum s-a folosit dicționarul pentru a putea înțelege sarcina de lucru sau fragmentul de text.

Evaluarea performanței elevilor în cadrul unei astfel de activități implică:

1. Observarea dificultăților legate de lectura textului. Elevul petrece foarte mult timp încercând să înțeleagă textul? Elevul înțelege textul în urma efortului de lectură depus? Elevul are probleme cu anumite sarcini de lucru (rezumare, identificare de idei principale)?
2. Observarea abilității elevilor de a recepta textul. Cititorii cu experiență mai puțină și un vocabular redus vor ignora fragmente importante în detrimentul înțelesului. Cititorii cu mai multă experiență vor utiliza toate informațiile din text.

Deși, aparent, greu de aplicat, metoda observării sistematice îi poate oferi profesorului informații relevante despre felul în care elevul a receptat mesajul textului scris. Pentru o evaluare autentică, profesorul poate realiza propria listă de verificare a strategiilor de înțelegere a textului.

Listă de verificare a strategiilor de înțelegere a textului

Nume _____ Data _____ Clasă _____

Cititorul ineficient	Cititor competent
Crede că sarcina e rezolvată în momentul în care a decodat toate cuvintele dintr-un text.	Știe că înțelegerea sensului textului este scopul lecturii.
Nivel minim	Nivel maxim
1	2
3	4
5	
Nu reușește să activeze cunoștințe anterioare în timpul lecturii sau înainte de aceasta.	Se gândește la subiect înainte de a citi textul (pornind de la titlu) și încearcă să evalueze textul (Este accesibil? Este dificil? Este un text ficțional sau nonficțional?)
Nivel minim	Nivel maxim
1	2
3	4
5	
Își limitează atenția la decodarea sau la lectura propozițiilor ca înșiruire de cuvinte izolate. Nu reușește să construiască sensul textului și să realizeze conexiuni între ideile acestuia.	Observă legătura între idei în timp ce citește.
Nivel minim	Nivel maxim
1	2
3	4
5	
Poate să nu recunoască structura povestirilor sau elementele care semnalează această structură. Are dificultăți în selectarea informațiilor esențiale dintr-un text.	Recunoaște structura povestirilor și poate să selecteze informația esențială dintr-un text.
Nivel minim	Nivel maxim
1	2
3	4
5	
Nu are abilitatea de a folosi notițele și dicționarele. Nu recitește textul pentru a rezolva sarcinile de lucru.	Știe cum să folosească notițele și dicționarele. Recitește întotdeauna textul pentru a rezolva sarcinile de lucru.
Nivel minim	Nivel maxim

1	2	3	4	5
E obișnuit să nu înțeleagă ceea ce citește. Nu folosește strategii de lectură.			Se oprește periodic pentru a verifica dacă a înțeles ceea ce a citit. Folosește în mod conștient strategii de lectură.	
Nivel minim			Nivel maxim	
1	2	3	4	5
Citește în primul rând pentru a răspunde cerinței altcuiva.			Citește pentru a descoperii cuvinte noi, idei noi sau de plăcere.	
Nivel minim			Nivel maxim	
1	2	3	4	5
Renunță atunci când întâlnește dificultăți, preferă să abandoneze textul/ lectura.			Are o atitudine pozitivă față de text.	
Nivel minim			Nivel maxim	
1	2	3	4	5

Tabel 14 Listă de verificare a strategiilor de înțelegere a textului

Exemplu de activitate de evaluare

Citește cu atenție articolul „**Simona Halep, între bucuria trofeului WTA Praga și plictiseala din zilele petrecute în camera**” de pe <https://ebenmedia.ro/2020/08/17/simona-halep-triumfa-la-praga-si-castiga-cel-de-al-21-lea-trofeu-al-carierii/>.

Notează timpul necesar lecturii în spațiul prevăzut pe foaia de răspuns. Închide telefonul/calculatorul și răspunde la prima întrebare, apoi, ajutându-te de textul articolului, răspunde celorlalte întrebări.

Timp alocat lecturii: _____

Partea I

Instrucțiuni: Închide telefonul/calculatorul (*dacă textul articolului este imprimat pe foaia de lucru, elevul va răspunde pe cealaltă parte a foi).

Răspunde următoarei întrebări:

Care este ideea principală a textului?

Partea a II-a

A.Instrucțiuni: Deschideți telefonul/calculatorul și răspundeți următoarelor întrebări:

1. Meciul Simonei Halep s-a jucat la Praga:

Adevărat

Fals

Nu știu

2. Simona Halep a cucerit al 21-lea trofeu al carierei.

Adevărat

Fals

Nu știu

3. Elise Mertens i-a pus mari probleme în finală.

Adevărat

Fals

Nu știu

4. Trofeul obținut este cel de-al treilea trofeu al anului.

Adevărat

Fals

Nu știu

B. Instrucțiuni: Aceste întrebări vizează sarcini legate de textul selectat.

1. Alcătuiește enunțuri cu următoarele 5 cuvinte prezente în text.

turneu

trofeu

condiție

siguranță

excelent

2. Completează punctele de suspensie cu informații din articolul citit.

- a) „Sunt foarte fericităacest turneu, am revenit în Praga după 15 ani, nici nu mai știam cum e. M-am simțitși sper să mai vin, pe viitor, aici”.
- b) Simona Halep a cucerit al trofeu al carierei, la..... Româncă s-a descurcat..... în Cehia, iarnu i-a pus mari probleme în finală.
- c) „Vreau să vă mulțumesc tuturor că ați venit aici, știu că suntnu a fost ușor.”

C. Instrucțiuni: Răspunsurile la următoarele întrebări nu sunt indicate direct de către autorul articolului. Va trebui să apelezi la cunoștințele tale pentru a putea răspunde:

1. Praga este capitala:

Franței

Cehiei

României

2. Dorești să participi la activitățile unei tabere sportive. Pentru a demonstra că ai minime cunoștințe sportive ți se cere să numești câteva lucruri necesare derulării unui meci de tenis de câmp. Privește imaginile și notează obiectele.



Imagini preluate de pe <https://pixabay.com/ro/>

Receptarea textului scris este înainte de toate un proces personal de constituire de sens ce implică cunoștințe anterioare, reacții afective și interese personale. În limba a doua, receptarea textului scris diferă de cea a lectorului competent în limba maternă. În primul rând lectura elevilor este mult mai lentă, este lineară și fragmentară. Elevii au tendința de a citi literă de literă, apoi cuvânt de cuvânt.

În realizarea activităților de evaluare a competenței de receptare a textului scris, profesorul va ține cont de dimensiunea psihologică a textului și intenția care orientează lectura. Accesul elevului la text este determinat de lizibilitatea acestuia, care la rândul ei este mai mare cu cât scade numărul de cuvinte din frază. Structura textelor devine deci un alt factor ce determină nivelul de înțelegere. Textele narative: povestea, povestirea, schița, basmul sunt considerate cele mai accesibile pentru că ele urmează unui subiect care pornește dintr-un punct inițial, se dezvoltă spre un punct culminant, urmat de un moment final. O altă componentă a accesibilității textului în limba nematernă este domeniul referențial al textului. Textele având subiecte familiare elevilor sunt mult mai interesante și sunt înțelese mai repede de elevi și mai corect.

Prezența cuvintelor necunoscute încetinește lectura și îngreunează comprehensiunea textului. În această situație o soluție ar putea fi explicarea unor cuvinte înainte de începerea lecturii textului sau după prima lectură și de ce nu, abordarea ambelor variante. Pentru exemplificare am ales un text familiar elevilor, cu o acțiune și o temă potrivită vârstei lor, „Băieții din strada Pál” de Molnár Ferenc.

Fișă de evaluare

Textul următor îți propune să reintri în atmosfera unei săli de clasă pline de copii. Citește cu atenție textul, pentru a putea apoi rezolva exercițiile propuse:

„Exact la ora unu fără un sfert, pe catedra amfiteatrului de științe naturale, după experimente lungi și neizbutite, a izbucnit în sfârșit, cu mare greutate și ca răsplată a așteptării

încordate, o minunată fâșie de culoarea smaraldului în flacăra albă a lămpii Bunsen, dovedind astfel că substanța despre care profesorul spusese că are însușirea să coloreze flacăra în verde o colora într-adevăr așa.[...] În acea zi caldă de martie, ferestrele fuseseră deschise larg și muzica zbură ușor în sala de curs, pe aripile vântului jucăuș de primăvară. [...]

Minunata fâșie verde din lampa Bunsen continua să pâlpaie vesel, însă nimeni nu o mai lua în seamă, în afară de câțiva băieți din banca întâi. Privirile celorlalți erau îndreptate spre ferestrele prin care se vedeau acoperișurile caselor învecinate, și colo, departe, în strălucirea de aur a soarelui de amiază, turnul bisericii pe al cărui ceas minutarul înainta izbăvitor spre cifra 12.

Întreaga clasă fu cuprinsă de un freamăt ușor. Unii dintre băieți începură să cotrobăiască prin pupitre după cărți, alții mai ordonați, își ștergeau tocurile. Boka își închise mica lui călimară de buzunar îmbrăcată în piele roșie, atât de meșteșugit construită, încât nu lăsa să curgă cerneala din ea...numai atunci când o țineai în buzunar. Csele își strânse foile pe care le aducea la școală în loc de cărți. În ultima bancă, Csónakos căscă ca un hipopotam plictisit. Weisz își întoarse buzunarul pe dos, scuturându-l de firmiturile rămase de la cornul pe care îl ciugulise toată dimineața. Geréb își târai picioarele pe sub bancă, nerăbdător să plece, pe când Barabás își întinse fără sfială mușamaua pe genunchi și își împachetă în ea cărțile așezate după mărime. Într-un cuvânt, toată lumea se pregătea de plecare, numai profesorul nu voia să știe că peste 5 minute ora se va termina. De aceea, plimbându-și privirea blândă peste întreaga clasă, întrebă:

- Ce este?"

(Molnár Ferenc, „Băieții din strada Pál”)

Item de asociere

1. Pentru o mai bună înțelegere a textului potrivește definiția din dreapta cu etichetele din partea stângă.

călimară

amfiteatru

mușama

Loc destinat jocurilor publice, de formă circulară sau ovală, de obicei neacoperit, având la mijloc o arenă înconjurată de trepte (gradene) și tribune pentru public.

Vas mic de sticlă, de metal, de material plastic etc., în care se ține cerneala

Țesătură de pânză impermeabilizată prin lăcuire pe una dintre fețe, utilizată în gospodărie, în ateliere, în industrie etc. pentru a proteja obiectele împotriva prafului, a apei, a murdăriei.

Item cu alegere duală

2. Stabilește, pe baza textului, dacă următoarele afirmații sunt adevărate (A) sau false (F):

Ceasul arăta ora unu fără un sfert.

A / F

Călimara nu lăsa niciodată să curgă cerneala. **A / F**

Sinonimul cuvântului „pupitru” este „bancă”. **A / F**

Csónakos căscă ca un leu plictisit. **A / F**

Item de completare

3. Transcrie mai jos indicii de timp și spațiu identificați în text.

Indici de spațiu:

Indici de timp:

Itemi cu alegere multiplă

4. Alege momentul acțiunii potrivit pentru acest fragment.



5. Alege, prin bifare, justificarea potrivită pentru faptul că băieții din clasă erau agitați.

- ☐ Băieților le era frică de profesor.
- ☐ Se apropia o furtună.
- ☐ Era ora terminării cursurilor.
- ☐ Profesorul urma să îi asculte.

Item cu răspuns scurt

6. În text sunt prezente mai multe personaje. Notează personajele identificate în textul citit înainte.

Item de completare

7. Fii atent la detalii! Notează ce face fiecare băiat?

Boka.....

.....

Item cu întrebări structurate

8. Răspunde la întrebări pe baza informațiilor din text.

La ce oră se petrece acțiunea?

Care este luna în care se petrece acțiunea fragmentului?

Ce fel de lampă folosea profesorul pentru experimente?

Fișa poate continua cu o serie de întrebări legate de structura textului. Putem apela la imagini sau grafice pentru a face evaluarea mai puțin monotona și pentru a sprijini elevul.

Item cu răspuns scurt

8. Indică autorul textului citat și sursa de unde a fost preluat.

Itemi cu alegere multiplă

9. Selectează modul de expunere predominant întâlnit în text?

☐ Descriere ☐ Dialog ☐ Narațiune

10. Cine povestește acest text?

☐ Molnár Ferenc ☐ un personaj ☐ naratorul

11. La ce persoană este povestit acest text? La ce persoană sunt verbele întâlnite în acest text?

☐ la persoana a III-a ☐ la persoana I-a ☐ la persoana I-a și a II-a



Item de completare

12. Completează fiecare coloană din tabelul următor cu câte trei informații din text, în funcție de importanța pe care le-o acorzi.

Foarte importante	Importante	Puțin importante

Item cu alegere multiplă

13. Încercuiește litera/literele corespunzătoare răspunsului pe care îl consideri corect.

Textul citat are ca scop:

- a. informarea publicului cu privire la activitățile derulate la școală;
- b. sensibilizarea cititorilor prin intermediul limbajului expresiv;
- c. evidențierea talentului scriitorului;
- d. stimularea fanteziei cititorului.

Standardele de evaluare a competenței de receptare a textului scris de diverse tipuri sunt date de programa școlară. Elevul de clasa a VI-a corelează informații explicite și implicite dintr-unul sau mai multe texte continue/discontinue/multimodale, distinge sensul unor cuvinte/sintagme, prin raportare la tema textului citit, la context și/sau folosind dicționarul, identifică tema în relație cu ideile principale și cu tiparul textual, recunoaște corectitudinea grafică etc. Observăm cum fiecare item pune accentul nu numai pe cunoștințele referitoare la obiect (în cazul nostru clasă, școală, prieteni), ci mai ales pe folosirea scrisului și cititului pentru a exprima ceea ce elevul știe sau intuiește, susține, pentru a face predicții folosind informații disponibile, pentru a sintetiza și pentru a combina lectura cu experiențe de viață. Textele ce au la bază teme familiare sprijină elevul în crearea de legături ce vor sprijini propriul proces de înțelegere și lucru.

4.3.4 Evaluarea competenței de redactare a mesajului scris de diverse tipuri

Scrierea este un act social și cultural care se desfășoară într-un anumit context, având un anumit scop. Aceasta se construiește „în funcție de cel căruia i se adresează.” (Hamp-Lyons și Kroll 1997: 8). Diferențele discursive sunt date de convențiile sociale, valorile culturale și experiențele personale. În urma unui experiment didactic, se ajunge la concluzia că profilul cultural al elevilor determină alegerile lingvistice ale acestora. Ținând cont de acest aspect, putem afirma faptul că și așteptările evaluatorului vor fi strâns legate de contextul cultural din care provine.

Descriptorii prezentați mai jos se concentrează pe precizia mesajului, pe claritatea și coerența acestuia și pe adaptarea textului la diferite situații de comunicare. Ei pot fi folosiți pentru a determina gradul de stăpânire a limbii în cadrul unui anumit nivel și reprezintă puncte de plecare în alcătuirea unor teste de evaluare/autoevaluare.

Producerea scrisă generală

- **B1-** Poate scrie texte exprimate simplu asupra unei game de subiecte variate din domeniul său, legând un șir de elemente discrete într-o secvență liniară.
- **A2** - Poate scrie un șir de expresii și fraze simple legate între ele prin conectori simpli, cum ar fi: „și”, „însă” și „pentru că”.
- **A1** - Poate scrie expresii și fraze simple izolate.

Scriere creativă

- **B1** - Poate face în scris descrieri detaliate simple și directe asupra unei game variate de subiecte familiare în cadrul domeniului său de interes.
 - Poate face darea de seamă a unor experiențe, descriindu-și sentimentele și reacțiile într-un text simplu și încheșat.
 - Poate face în scris descrierea unei întâmplări, a unei călătorii recente, reale sau imaginare. Poate istorisi o poveste.
- **A2** - Poate scrie despre aspectele fizice ale mediului său, cum ar fi: oamenii, locurile, munca sau studiile, cu fraze legate între ele. Poate face o descriere scurtă și elementară a unei întâmplări, a unor activități trecute și a unor experiențe personale.
 - Poate scrie un șir de fraze și expresii simple despre familia sa, condițiile de trai, pregătirea profesională, serviciul actual sau ultimul ca dată. Poate scrie biografii imaginare sau poeme scurte și simple despre oameni.
- **A1** - Poate scrie fraze și expresii simple despre sine și despre personaje imaginare, unde viețuiesc acestea și ce fac.

Interacțiunea scrisă generală

- **B1** - Poate prezenta informații cu privire la subiectele abstracte și concrete, poate controla informația, poate să pună întrebări cu privire la o anumită problemă sau să o expună destul de precis. Poate scrie note și scrisori personale pentru a cere sau transmite informații de primă necesitate și poate insista asupra punctelor pe care le consideră importante.
- **A2** - Poate scrie mici note simple în legătură cu anumite nevoi de primă necesitate
- **A1** - Poate cere sau transmite în scris informații personale amănunțite.

Correspondența

- **B1** - Poate scrie o scrisoare personală pentru a da vești sau a-și expune părerea cu privire la un subiect abstract sau cultural, cum ar fi un film sau o piesă muzicală.

Poate scrie scrisori personale, descriind în detaliu experiențe, sentimente și întâmplări.

- **A2** - Poate scrie o scrisoare personală foarte simplă pentru a exprima mulțumiri sau scuze
- **A1** - Poate scrie o carte poștală simplă și scurtă.

Note, mesaje și formulare

- **B1** - Poate înregistra un mesaj referitor la o cerere de informație, la explicarea unei probleme.

- Poate lăsa mesaje ce transmit o informație simplă și pertinentă unor prieteni, unor profesori și altor persoane cu care are relații frecvente în viața cotidiană, comunicând pe înțeles chestiunile ce-i par importante.
- **A2** - Poate înregistra un mesaj scurt și simplu, cu condiția de a putea cere să i se repete și să i se reformuleze.
 - Poate scrie o notă sau un mesaj simplu și scurt, referitor la niște nevoi de primă necesitate.
- **A1** - Poate scrie cifrele și datele, numele, naționalitatea, adresa, vârsta, data nașterii sau sosirii în țară etc. pe o fișă de hotel, de exemplu.

În evaluarea probelor de exprimare scrisă este indicat să se ia în considerare mai mulți factori. În primul rând, profesorul trebuie să stabilească care este *scopul testului*. Astfel, evaluatorul poate urmări asimilarea unor abilități lingvistice ale elevilor, sau poate diagnostica punctele forte și slabe, pentru a adapta procesul de predare nevoilor copiilor. În al doilea rând, etapa premergătoare elaborării testului trebuie să aibă în vedere definirea *constructului*, adică abilitățile pe care urmează să le evalueze un test. Nu în ultimul rând, trebuie avută în vedere *utilitatea testării*. Evaluatorii vor ține seama de formularea adecvată a cerinței de lucru, de criteriile de evaluare, vor urmări dacă se poate stabili o corespondență între rezolvarea itemilor și diverse situații din viață, nivelul de implicare al elevilor în rezolvarea sarcinilor și de impactul testării asupra candidaților.

4.3.4.1. Formularea sarcinilor de lucru în vederea evaluării competenței de producere a mesajului scris

Sarcinile de lucru joacă un rol esențial în procesul evaluării, acestea trebuie să fie clare, concise și suficient de simple pentru a fi înțelese de toți elevii. Vor conține specificațiile privind lungimea textului și criteriile de notare, precum și informațiile legate de construct (abilitatea evaluată). Cerințele trebuie să fie accesibile, oferind șanse egale de reușită tuturor elevilor. Exemple de subiecte accesibile pentru clasa a VI-a ar fi: călătoriile, casa și familia, școala, cumpărăturile, sănătatea, timpul liber, vremea, mediul înconjurător etc.

Evaluarea competenței de producere a mesajului scris poate să se limiteze la indicarea sarcinii de lucru, fără a oferi un material ajutător sau se poate sprijini pe un text de lungimi diferite, o imagine sau o succesiune de imagini. Dacă se alege ca punct de pornire un text suport, trebuie avut în vedere faptul că rezolvarea sarcinilor va fi influențată de nivelul individual de înțelegere a textului.



Fig. 13 Imagine suport (sursa imaginii <https://www.orientat.ro/>)

Cerința nr. 1:

Citește cu atenție anunțul de mai sus. Scrie un e-mail la adresa precizată în anunț, în care să ceri informații despre:

- data de începere și de încheiere;
- orele de lucru;
- vârsta copiilor implicați.

Cerința nr. 2:

Ai câștigat o excursie de patru zile în Italia. Scrie un e-mail unui prieten, în care să precizezi:

- locul în care te afli;
- motivul pentru care ești acolo;
- ce îți place în acea excursie.

Cerința nr. 3:

Ai stabilit că ieși în parc, diseară, cu Ana. Din păcate, a intervenit ceva în planurile tale și nu vă mai puteți vedea. Scrie-i un sms în care:

- să îți ceri scuze și să explici de ce nu te poți duce la întâlnire;
- să sugerezi o altă dată în care să ieșiți în parc.

Cerința nr. 4:

Urmează ziua ta de naștere. Alcătuiește o invitație prin care îți inviți prietenii la petrecere. În invitație, vei integra:

- formula de adresare;

- motivul petrecerii;
- detalii legate de timpul și locul în care se va desfășura evenimentul.

Cerința nr. 5:

Se apropie Crăciunul. Scrie o felicitare bunicilor tăi în care să le urezi sărbători fericite.

În textul tău, vei integra:

- un substantiv propriu;
- un verb la modul conjunctiv;

Cerința nr. 6:

Imaginează-ți că primești un card nelimitat cu ajutorul căruia ai putea călători oriunde în lume. Scrie un text, de 60-80 de cuvinte, în care să spui care este destinația vacanței tale, cu ce ai dori să călătorești, cine ai vrea să te însoțească și ce fel de activități ai face.

În textul tău, vei folosi:

- două verbe la modul condițional-optativ, timpul prezent;
- un adverb de loc și un adverb de timp;
- două pronume personale.

Cerința nr. 7:

Alcătuiește un text descriptiv, de 100-120 de cuvinte, în care să prezinți o persoană dragă ție. În compunerea ta, vei nota:

- două trăsături fizice și două trăsături morale;
- motivul pentru care acea persoană este importantă pentru tine;
- ce îți aduce aminte de acea persoană.

Model de grilă pentru evaluarea textului scris:

Criteriu	Punctaj
Elemente de gramatică	
Vocabular	
Ortografie și punctuație	
Fluența (stilul și ușurința comunicării)	
Forma de organizare	

Tabel 15 Grilă pentru evaluarea textului scris

Pentru fiecare criteriu în parte se poate construi o scală pentru a măsura evoluția școlară a elevilor. Spre exemplificare, am ales FLUENȚA, STILUL ȘI UȘURINȚA COMUNICĂRII.

Puncte	Descriptori
0	Un amestec de structuri pe jumătate învățate, folosite greșit, și elemente lexicale inadecvat utilizate, care duce la imposibilitatea comprehensiunii mesajului.
1	Comunicarea mesajului blocată de folosirea greșită și inadecvată a anumitor structuri și elemente lexicale.
2	Structuri și elemente lexicale greșit folosite; lasă impresia generală de efort pentru comunicarea mesajului.
3	Alegerea unor structuri și elemente lexicale nepotrivite, în neconcordanță cu stilul general al textului.
4	Inconsistență în alegerea structurilor sintactice și a vocabularului, fapt care nu afectează exprimarea coerentă.
5	Alegere potrivită a structurilor și elementelor lexicale, apropiată de cea a unui nativ educat.

Tabel 16 Grilă pentru evaluarea textului scris

4.3.5 Evaluarea competenței 5 - Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse

Diversitatea culturală, libera circulație și nevoia de interacțiune sunt doar câteva elemente care întăresc necesitatea formării competențelor interculturale. Programa școlară are în vedere dezvoltarea empatiei, a înțelegerii și respectării alterității culturale, preocuparea pentru autoexprimarea sinelui în contextul alterității lingvistice și pentru cunoașterea valorilor celuilalt. Procesul de formare a competențelor interculturale este în strânsă conexiune cu atitudinile, abilitățile și cultura de sine a individului. În funcție de multitudinea interacțiunilor cu alte culturi și de consecvența realizării activităților specifice, individul capătă tot mai multe tipuri de competențe concretizate atât în mediul extern, cât și în cel intern.

Ca punct de reper pentru profesorii care vor să dezvolte și să evalueze Competența 5, poate fi luat modelul celor 22 de tipuri de competențe interculturale, după Bertelsmann Stiftung:

- 1) Înțelegerea punctelor de vedere a celorlalți asupra lumii;
- 2) Cunoaștința culturală de sine și capacitatea de conștiință de sine;
- 3) Adaptabilitatea/Adaptarea la un nou mediu cultural;
- 4) Abilități de ascultare și observare;
- 5) Deschidere spre învățarea unei culturi noi și spre întâlnirea cu persoane din alte culturi;

- 6) Abilitatea de adaptare la o varietate de metode de comunicare interculturală și la diferite stiluri de învățare;
- 7) Flexibilitate;
- 8) Abilități de analiză, interpretare și relaționare;
- 9) Acceptarea ambiguităților și implicarea în acestea;
- 10) Cunoașterea aprofundată și înțelegerea culturii personale și a celorlalte;
- 11) Respect pentru alte culturi;
- 12) Empatie față de alte culturi;
- 13) Înțelegerea valorii diversității culturale;
- 14) Înțelegerea rolului și a impactului culturii și a contextelor sociale și istorice;
- 15) Flexibilitate cognitivă;
- 16) Competențe socio-lingvistice;
- 17) Atenție;
- 18) Reținerea judecăților;
- 19) Curiozitate și descoperire;
- 20) Învățare prin interacțiune;
- 21) Viziune etno-relativă;
- 22) Cultură.

Evaluarea trebuie să aibă în vedere atât procesul, cât și produsul învățării ca atare, se recomandă utilizarea metodelor alternative de evaluare, precum: studiul de caz, proiectul, portofoliul, investigația etc.

4.3.5.1. Proiectul ca metodă alternativă de evaluare a Competenței 5

Proiectul de grup, prin sarcinile complexe pe care le implică, încurajează o abordare transcurriculară, cizelează abilitățile de comunicare și pe cele sociale. Abilitățile pe care le dezvoltă depășesc granițele școlii, având o aplicabilitate concretă în viața reală. Prin intermediul proiectului, elevii sunt obligați să culeagă informații, să le organizeze, să examineze, să producă, să planifice etc. Ca urmare, se dezvoltă abilitățile de a lucra în echipă, de a lua decizii, de a prelua inițiativa sau de a rezolva probleme. La ciclul gimnazial, proiectul, ca instrument evaluativ, ar putea conține: descrierea, prezentarea orală, jocul de rol, simularea, înregistrarea video etc.

Etape în planificarea și elaborarea unui proiect:

- stabilirea temei;
- precizarea intervalului temporal necesar realizării proiectului;

- stabilirea componenței grupelor;
- informarea și organizarea datelor;
- realizarea proiectului;
- revizuirea și corectarea;
- prezentarea proiectului;
- autoevaluarea și/sau evaluarea.

Model de grilă pentru evaluarea proiectului *Ghidul localității*. Fiecare criteriu va fi divizat în subcriterii.

Criteriu	Punctaj
Conținutul proiectului	
Materialele folosite	
Prezentarea proiectului	
Vocabularul folosit	
Corectitudinea gramaticală	

Tabel 17 Grilă pentru evaluarea proiectului

Proiectul poate cuprinde și o fișă de inter- și autoevaluare, pe care o completează fiecare membru al echipei. Astfel, profesorul va avea date adiționale despre cum au fost îndeplinite sarcinile în interiorul grupului.

Nume și prenume elev: _____

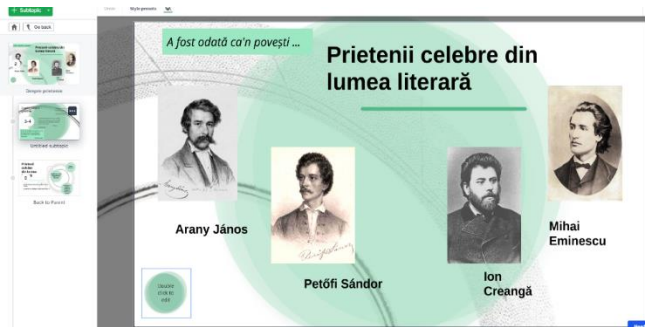
	Elevul _____	Elevul ____	Autoevaluare
A folosit un limbaj politicos în timpul discuțiilor de grup.			
Și-a ascultat colegii.			
A participat cu idei și a colectat informații.			
A manifestat interes cu privire la realizarea sarcinilor.			
Și-a îndeplinit sarcinile.			

Tabel 18 Grilă pentru evaluarea proiectului

Exemple de proiecte, având o componentă socio-culturală, care pot fi folosite ca evaluare alternativă:

1. Realizarea unui ghid bilingv al localității;

2. Alcătuirea unei cărți de bucate care poate fi însoțită de amintiri legate de mâncarea/prăjitura preferată;
3. Prietenii celebri din lumea literară (Elevii pot prezenta, în oglindă, amicitia dintre Ion Creangă și Mihai Eminescu, respectiv, Arany János și Petőfi Sándor);
4. Povestea Mărțișorului.



Proiect, Prietenii celebri din lumea literară



Ghidul localității



Fig. 14 Proiect, Copii în bucătărie (imagini realizate de prof. Andrea Precup)

4.3.6. Evaluarea competenței lingvistice

Competența lingvistică constituie un spațiu privilegiat de contact al competențelor de receptare și de producere a textelor orale și scrise, aceasta determinând atât nivelul de înțelegere a textului, cât și calitatea textului produs, dar și componenta emoțională legată de comunicarea într-o altă limbă decât cea maternă. Este fără putință de tăgadă deci că această competență trebuie dezvoltată atât izolat, în sensul formării structurilor corecte, cât și integrat, în contextul comunicării scrise sau orale, cu atât mai mult, cu cât elevii va trebui să identifice anumite categorii gramaticale și la examenul de evaluare națională de la finalul clasei a VIII-a. În aceeași

ordine de idei, propunem ca evaluarea competenței lingvistice să se realizeze deopotrivă și izolat, pentru verificarea însușirii formelor gramaticale corecte, dar și integrat, în scopul evaluării abilității de aplicare a acestora și de adaptare funcțională a diferitelor structuri la scopul și stilul comunicării. De exemplu, evaluarea izolată ar putea viza desinențele verbale în timpul viitor, iar cea integrată, realizarea planului unei zile din cadrul Săptămânii verzi, în care cerința folosirii viitorului se subînțelege prin context.

Pentru formarea și evaluarea competenței gramaticale în clasele gimnaziale, propunerea specialiștilor se concentrează asupra demersului inductiv, ceea ce presupune realizarea unui parcurs ce pornește de la particular spre general, pentru a se întoarce, apoi, la particular, la recontextualizarea conceptului (Platon ș.a. 2011:178). Alături de acesta, în unele cazuri se poate aplica și abordarea deductivă, constând în prezentarea aspectelor generale, urmată de exemplificarea conceptului, mai ales în cazurile speciale, cum ar fi de exemplu substantivele masculine cu terminația în „e”, unde articolul hotărât va deveni „le” nu „l” sau „ul”, pentru a evita greșelile prin analogie „câinul”, „fratul”, „peretul” etc.

În cadrul competenței lingvistice, se pot distinge următoarele subcategorii: (Platon ș.a., 2011:178-179)

- competența lexicală, care se referă la cunoașterea vocabularului unei limbi și la capacitatea elevului de a-l folosi. Vocabularul cuprinde atât elemente lexicale, expresii și locuțiuni, formule de salut, cât și elemente gramaticale: articole, prepoziții, conjuncții etc.
- competența gramaticală vizează cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi, adică de a înțelege și de a exprima sensuri, prin formularea și recunoașterea enunțurilor corecte. (cf. CECR 2003: 94).
- competența semantică privește înțelegerea și folosirea corectă a sensului cuvintelor, relația dintre cuvânt și context, sensul propriu și cel figurat al cuvintelor, polisemia, relațiile inter-lexicale, sinonimia, antonimia, omonimia, paronimia și confuzia paronimică.
- competența fonologică presupune aptitudinea de a percepe și de a produce: unitățile sonore ale limbii (fonemele) și realizarea lor în contexte specifice (alofone), trăsăturile fonetice care disting fonemele (de exemplu: sonoritatea sau nazalitatea), compoziția fonetică a silabelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor) și fonetica frazei (forme accentuate și neaccentuate, accentuarea și ritmul frazei) (cf. CECR 2003: 97).

- competența ortografică și ortoepică. Competența ortografică se referă la cunoașterea și înțelegerea semnelor ce alcătuiesc textele scrise, iar competența ortoepică vizează capacitatea de pronunțare corectă pornind de la forma scrisă, atunci când elevul este pus în situația de a citi cu voce tare un text sau de a utiliza în vorbire cuvinte întâlnite pentru prima dată în forma lor scrisă.

După modelul cunoscut, evaluarea competenței lingvistice se ramifică în funcție de nivelul de cunoștințe al elevilor, prin urmare vom avea descriptori diferiți pentru nivelurile A1, A2 și B1. În ceea ce privește competența gramaticală, în evaluarea corectitudinii gramaticale se dau următorii descriptori:

Nivelul A1: Menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și forme gramaticale simple, aparținând unui repertoriu memorat.

Nivelul A2: Poate utiliza corect structuri simple, dar comite, în mod sistematic, erori elementare ca, de exemplu, confuzia de timpuri și uitarea acordului. Totuși, sensul general rămâne clar.

Nivelul B1: Comunică cu suficientă corectitudine în contexte familiare; de regulă, are un bun control gramatical, în pofida unor influențe clare ale limbii materne. Se pot produce erori, dar sensul general rămâne clar. Poate folosi cu suficientă corectitudine un repertoriu de expresii frecvent utilizate și asociate unor situații previzibile.

4.3.6.1. Tipuri de itemi

În evaluarea competenței gramaticale se pot utiliza toate tipurile de itemi, după cum urmează:

1. itemi obiectivi:

- **cu alegere duală** – pentru alegerea variantei corecte din două răspunsuri posibile, de tip Adevărat/Fals, Corect/Greșit;
 - *În enunțul următor există trei componente: A/F*
Prietenul meu a găsit un portofel ieri pe stradă.
- **cu alegere multiplă** – pentru a selecta varianta corectă de desinență sau acord;
 - *Regiunile din România sunt în continuă scădere.*
a.) păduroase
b.) păduroși
c.) păduros
d.)păduroasă

- **de tip pereche** – pentru realizarea unei corespondențe între termenii unei relații logice, semantice sau gramaticale;

Realizează corespondența:

<u>Aici</u> ne întâlnim în fiecare zi.	adverb de mod
<u>Iarna</u> , timpul parcă se oprește la loc.	substantiv comun
Scrie <u>frumos</u> !	adverb de timp
<u>Primăvara</u> este anotimpul meu preferat.	adverb de loc

2. itemi semiobiectivi:

- **cu răspuns scurt** – determinarea valorii sau a categoriei morfologice, respectiv a funcției sintactice;

- Indică funcția sintactică a cuvântului subliniat:

Primăvara este anotimpul meu preferat.

- **de completare** – identificarea variantei corecte și completarea textului lacunar în mod corespunzător;

Completați spațiile punctate cu forma neaccentuată a pronumelui personal în acuzativ:

.....-am căutat pe colegii mei, dar nu-am găsit.

SAU

Completează enunțurile următoare, cu formele corecte ale cuvintelor indicate între paranteze.

Dragă !(mamă)(a dori, condițional-optativ, prezent) să te invit la salonul (tu) preferat pentru o ședință de înfrumusețare!

- **întrebări structurate** – solicitarea identificării unei categorii gramaticale și alcătuirea unui enunț cu respectivul termen;

Identifică adverbul în enunțul:

Ai rezolvat greșit exercițiul.

adverbul: _____

Alcătuiește un enunț în care adverbul identificat să apară ca adjectiv:

3. itemi subiectivi (care solicită răspuns deschis):

- rezolvare de probleme – redactarea unui text mai scurt care are diferite componente obligatorii, de exemplu nota de jurnal, scrisoarea, mesajul etc;

- *Redactează, în minimum 20 de cuvinte, un mesaj unui prieten/unei prietene în care îl/o inviți la o expoziție de parfumuri. În redactarea răspunsului tău, vei utiliza o pereche de antonime, pe care le vei sublinia.*
- **eseu structurat** – alcătuirea unui text după o temă și structură dată, utilizarea unor elemente gramaticale în cadrul acestuia, cum ar fi programul zilnic la verbele reflexive;
 - *Scrie o însemnare de jurnal, de 50-70 de cuvinte, în care povestești despre o excursie cu clasa ta, folosind cel puțin trei verbe la timpuri verbale diferite.*
 - *Prezintă, în 70-100 de cuvinte, un obiectiv turistic din orașul tău sau din apropierea localității unde locuiești. Indică cel puțin o informație legată de timp, una de spațiu și una de caracteristica obiectivului. De asemenea, integrează în prezentarea ta o descriere de tip tablou.*
- **eseu liber (nestructurat)** – compunerile gramaticale.
 - *Prezintă, în 70-100 de cuvinte, mâncarea ta preferată. În redactarea răspunsului tău va trebui să utilizezi cel puțin 5 adjective.*

4.3.6.2. Alte forme de evaluare a competenței lingvistice și/sau gramaticale

Pe lângă pregătirea evidentă pentru evaluarea de la finalul ciclului gimnazial prin teste docimologice scrise și punctate conform standardelor naționale, încurajăm diversificarea formelor de evaluare, apropiind elevii de uzul funcțional al limbii, prin crearea unor situații de comunicare în care ei își pot dovedi și competența gramaticală. În evaluarea competenței lingvistice, mai ales în testarea automatizării unor procese de utilizare a timpului și modului verbal corespunzător sau a acordării corespunzătoare a adjectivelor cu substantivele determinate, se propun mai multe forme de evaluare, după cum urmează:

Evaluarea orală

- conversația dirijată: cumpărarea unui produs într-un magazin (adjectiv, formule de salut, de cerere, de mulțumire etc.)
- monolog: prezentarea unui obiect dat într-un număr de propoziții, detaliind informații ca mărimea, forma, greutatea, utilizarea lui etc.
- interacțiunea verbală: rezervarea unei camere la un hotel, cumpărarea unui bilet la un anumit spectacol sau eveniment sportiv etc.

Grilă de evaluare:

Criteriu	Punctaj total	Punctaj parțial	Punctaj 0
Elemente de gramatică: numărul de adjective/verbe folosite	>80%	>50&	<30%
Vocabular adecvat cerinței/ parțial adecvat/neadecvat	x		
Corectitudinea acordului adjectivelor cu substantivul / timpurilor și modurilor verbale	>80%	>50&	<30%
Fluența (stilul și ușurința comunicării) -inconsistență – înțelegerea mesajului este compromisă (<30%) -consistență perturbată de alegerea unor structuri greșite, dar înțelegerea mesajului nu este compromisă (>50%) - alegerea potrivită a structurilor și elementelor lexicale (>80%)	>80%	>50&	<30%
Total:			

Tabel 18 Grilă pentru evaluarea competenței lingvistice

O altă formă de evaluare, deloc de neglijat este autoevaluarea elevilor, prin realizarea unei analize a performanțelor proprii în privința exprimării, a alcătuirii de enunțuri, a determinării unor valori sau funcții sintactice etc. Propunem cu titlu de exemplu o fișă de autoevaluare după parcurgerea modurilor și timpurilor verbale.

Fișă de autoevaluare

Alege un simbol care exprimă ce crezi tu despre performanța ta sau scrie enunțul adevărat pentru tine! Nu uita, poți folosi simboluri diferite, nu trebuie să fie toate la fel!



Alege ariciul dacă crezi că mai ai de învățat./Mai am de învățat.

Ce înseamnă acest enunț?

- nu ai reușit să faci corect mai mult decât jumătate din exerciții.
- nu reușești să construiești propoziții corecte în mai mult decât jumătate din sarcinile asemănătoare.
- îți este greu să înțelegi un text citit, nu poți realiza ușor rezumatul acestuia.
- îți este greu să răspunzi la întrebări, să povestești ce ai făcut.



Alege cățelul dacă crezi că te descurci destul de bine./Mă descurc.

Ce înseamnă acest enunț?

- ai reușit să faci corect mai mult decât jumătate din exerciții.
- reușești să construiești propoziții corecte în mai mult decât jumătate din sarcinile asemănătoare.

- nu îți este greu să înțelegi un text citit, poți realiza rezumatul acestuia.
- nu îți este greu să răspunzi la întrebări, să povestești ce ai făcut.



Alege bufnița dacă crezi că stăpânești materia./Am învățat, știu.

Ce înseamnă acest enunț?

- ai reușit să faci corect cele mai multe exerciții, ai avut greșeli ocazionale.
- reușești să construiești propoziții corecte în cadrul unor sarcini asemănătoare, ai doar greșeli ocazionale.
- îți este ușor să înțelegi un text citit, poți realiza ușor rezumatul acestuia.
- îți este ușor să răspunzi la întrebări, să povestești ce ai făcut.

Nume, prenume, clasa	Simbolul / enunțul
Acum este mai ușor să înțeleg textele citite.	
Acum este mai ușor să alcătuiesc propoziții corecte.	
Pot să stabilesc corect timpul unui verb.	
Pot să stabilesc corect modul unui verb.	
Pot să folosesc verbele în comunicare.	
Pot să vorbesc liber.	

Tabel 19 Grilă pentru evaluarea competenței lingvistice

4.4. Evaluarea alternativă

Opțiunile de evaluare în cadrul activităților față în față și online au beneficiat în ultima perioadă de o mai mare atenție din partea didacticienilor. Evaluarea, din punct de vedere mental și al planificării, va începe întotdeauna cu finalul, gândind înapoi de la ceea ce știe elevul la

tipurile de evaluare care vor spune cu precizie dacă obiectivul a fost realizat și în ce măsură competența a fost dezvoltată.

4.4.1. Portofoliul

Portofoliul reprezintă una dintre metodele de evaluare ce are ca scop implicarea elevilor în acordarea de feedback propriilor activități și conține o varietate de indicatori ai învățării. Portofoliul oferă o imagine completă asupra evoluției elevului, progres care poate fi văzut cu mai mare ușurință de elevi, dar și de părinți.

În funcție de sarcinile alese și de tematica selectată, profesorul va putea oferi elevului de clasa a VI-a posibilitatea de a demonstra competențe de literație, mijloacele sale de cunoaștere, modul său de a comunica și motivația de a face acest lucru.

În funcție de nevoia la care răspunde, putem identifica mai multe tipuri de portofolii. În calitate de profesori, putem construi pentru clasele noastre *portofolii școlare*, *portofolii tematice*, *portofolii pentru identificare profilului de personalitate*, *portofolii de dezvoltare*.

Portofoliile școlare sunt colecții ce reunesc materialele realizate de elev, mostre ale activităților realizate în clasă (teste, diferite exerciții) explicații ale acestor materiale, argumentări, feedback oferit de profesor, colegi, autoevaluări etc.

Portofoliul de dezvoltare poate fi un indicator foarte bun cu privire la dezvoltarea elevului pe o anumită secvență/arie de conținut și reprezintă un adaos la evaluarea continuă, deoarece nu vizează doar un moment.

De exemplu, profesorul poate sprijini anumiți elevi să construiască portofolii axate pe progres centrându-se pe scrierea liberă/descriere/argumentări. Elevii de clasa a VI-a vor avea nevoie de multă îndrumare pentru selectarea pieselor potrivite pentru portofoliu și mai ales pentru motivarea propriilor alegeri.

Evaluarea portofoliilor

Unul dintre avantajele portofoliului este faptul că oferă posibilități multiple de evaluare. Profesorul poate construi o rubrică simplă de notare folosind competențele din programa școlară.

	Nicio dovadă	Câteva dovezi			În mod exemplar
Distinge sensul unor cuvinte/sintagme, prin	1	2	3	4	5

raportare la tema textului citit, la context și/sau folosind dicționarul					
Identifică tema textului în relație cu ideile principale și cu tiparul narativ, descriptiv, explicativ de structurare a ideilor din texte diverse	1	2	3	4	5
Identifică tipuri de comunicare artistică/nonartistică în texte diverse	1	2	3	4	5
Manifestă preocupare pentru de a decoda semnificația textelor continue/discontinue/multimodale, indiferent de tipul de comunicare	1	2	3	4	5
Poate redacta un răspuns personal și/sau creativ pe baza unor texte, pe teme diverse, care actualizează tipuri de comunicare artistică/nonartistică	1	2	3	4	5
Utilizează achizițiile metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme diverse	1	2	3	4	5
Exprimă o atitudine pozitivă față de diversitatea lingvistică și culturală, față de valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse	1	2	3	4	5

Tabel 19 Grilă pentru evaluarea portofoliului

4.4.2. Autoevaluarea

Așa cum precizam inițial, este esențial să oferim elevilor oportunitatea de a-și evalua propriile portofolii. În mod sigur, elevii vor avea nevoie de ajutor în a-și evalua munca, așa că primul pas va fi să introducem și să familiarizăm elevii cu ideea de muncă de calitate.

Pentru ca ei să înțeleagă ceea ce li se cere, e important să discutați la nivel de clasă ce presupune acea sarcină și în ce va consta rezolvarea acesteia.

Tu cum ai reacționa în locul personajului....?

Redactează unui răspuns personal și creativ pe baza textului citit.

Vom ține cont de: corectitudinea scrisului, alineate etc.

Implicarea elevilor în selectarea unor piese pentru portofoliu și argumentarea alegerii, aduce cu sine un bun exercițiu de exprimare scrisă și de reflecție asupra propriei lucrări, a propriului material. Profesorul poate ghida autoevaluarea prin întrebări de sprijin de tipul:

- *Care este materialul pe care îl consideri cel mai reușit?*
- *De ce este această piesă de portofoliu preferata ta?*
- *Privește cu atenție felul în care ai scris textele din portofoliul tău. Crezi că felul în care scrii s-a îmbunătățit? Cum?*
- *Privește cu atenție greșelile pe care le-ai făcut în compunerile redactate de tine. Care sunt greșelile care se repetă?*
- *Cum crezi că poți îmbunătăți felul în care scrii?*

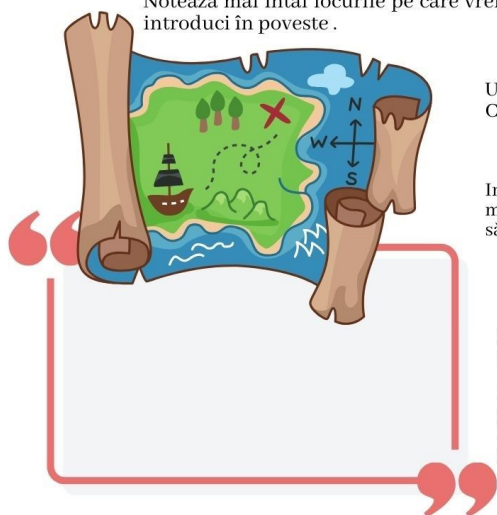
Exemple de componente ale unui portofoliu

Alegerile făcute pentru completarea portofoliilor pot fi lăsate în sarcina elevilor, care la rândul lor vor veni cu scurte argumentări. Elevii pot selecta lucrări de control, compuneri, hărți ale textului, caracterizări ale personajelor, exerciții gramaticale, benzi desenate.

Stabilirea cadrului acțiunii

Poți folosi hărți online și alte informații de pe internet. Dacă acțiunea ta se petrece în Munții Bucegi, poți face o plimbare virtuală.

Notează mai întâi locurile pe care vrei să le introduci în poveste.



Unde se desfășoară acțiunea din povestea ta ?
Cadrul pe care îl alegi va influența narațiunea ?

Introdu detalii legate de peisaje, sunete, mirosuri și senzații, toate îl pot ajuta pe cititor să își imagineze locul respectiv.

Notează detaliile pe care le-ai putea folosi pentru a prezenta aceste locuri.

Dacă te hotărăști să plasezi acțiunea într-un spațiu inventat de tine, notează aici ideile legate de acel spațiu. Dacă acțiunea se petrece într-un loc din comunitatea ta, ce-ar fi să îl vizitezi? Notează detaliile pe care le observi.



Fig.15 Indicatori privind stabilirea cadrului acțiunii

4.5. Opțiuni de evaluare online

Portofoliile, mapele care conțin materialele elevilor, se pot transforma oricând în e-portofolii, foldere online care pot facilita accesul elevilor și părinților la un depozit de experiențe, realizări, exemple de exerciții rezolvate și stocate în diverse formate.

Portofoliul online permite elevilor să încarce dovezi de tipul video, audio, document sau imagine. Acest tip de portofoliu invită elevii să reflecteze asupra hobby-urilor, a intereselor extracurriculare cu mai multă ușurință și să prezinte dovezi.

Un punct forte al acestui tip de portofoliu este că permite elevilor să vizualizeze portofoliile colegilor cu mai multă ușurință și să compare progresul făcut.

Pentru a schimba atitudinea elevilor față de evaluare, și mai ales pentru a motiva lectura, profesorul poate face apel la elemente digitale, folosind aplicații precum edpuzzle³ pentru a evalua înțelegerea textului, padlet⁴ pentru a verifica, în timp real, munca elevilor și pentru a facilita lucrul efectiv pe text, animoto⁵ pentru a pune în valoare creativitatea lor în etapa de transfer a lecției. Folosirea elementelor digitale, trecerea textului prin lectura cu voce tare în

³ <https://edpuzzle.com>

⁴ <https://padlet.com/dashboard>

⁵ <https://animoto.com/projects>

mediul virtual și împărțirea pe secvențe cu ajutorul aplicației *edpuzzle* poate facilita evaluarea competenței de ascultare a unui text. Audierea secvenței următoare de text va fi condiționată de înțelegerea fragmentului anterior, fie că a fost vorba de prima lectură, fie de relectura textului.

Tehnologia sprijină profesorul în oferirea unui răspuns în timp scurt și realizarea unor testări imediate. În felul acesta, evaluarea se va apropia mult mai mult de ceea ce înseamnă pentru ei realitate, fie chiar și o realitate virtuală. Fără să știe, elevul va deveni un cititor strategic, un arhitect al autoevaluării.

Cu ajutorul claselor virtuale de tipul *edmodo*⁶, profesorul poate evalua în permanență progresul elevilor în ceea ce privește lectura și asimilarea diferitelor concepte, chiar și în timpul vacanțelor școlare, în felul acesta lecturile suplimentare capătă plus valoare prin utilizarea unei simple platforme, cu o interfață asemănătoare rețelei de socializare.

⁶Platforma educațională, disponibilă la adresa web, <https://www.edmodo.com>.

Bibliografie

****Programa pentru Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasele a V-a – a VIII-a*, 2017, OMEN nr. 3393/28.02.2017

****Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, 2017, Cluj-Napoca, Editura Abel.

Crăciun, C., 2020, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu*, București, Editura Emia.

Conley, M.W., 2019, *Înțelegerea Textelor și ariile curriculare*, Iași, Editura Polirom.

Fisher, D.; Frey, N., 2021, *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*, Editura Ascd.

Harmer, J., 2008, *The Practice of English Language Teaching*, New York, Editura Macmillan.

Pachler, N., 2013, *A practical guide to teaching foreign languages in the secondary school*, Routledge, London, Editura Routledge.

Pamfil, A., 2007, *Limba și literatura română în gimnaziu, Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45.

Pavelescu, M., 2010, *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Corint.

Platon, E. (coord.), 2011, *Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul gimnazial RLNM: P2- ciclul gimnazial*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

Platon, E.; Vîlcu, D., (coord.), 2011, *Procesul de evaluare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul gimnazial RLNM, P5 - ciclul gimnazial*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

Platon, E. (coord.), 2012, *Româna ca limbă străină. Caiete didactice. A1+*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

Platon, E., 2021, *Româna ca limbă străină (RLS), Elemente de metadidactică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

Rodari, G., 2016, *Gramatica fanteziei*, București, Editura Art.

Rusu, M.-M.; Norel, M., 2017, *Ghidul profesorului de limba și literatura română*, Argeș, Editura Nomina.

Sânmihaian, F., 2014, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, București, Editura Art.

Scrivener, J., *Learning teaching*, 2005, London, Macmillan Books for Teachers.

Sonea I., Vasiu L., Vîlcu D., 2021, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS), Nivel B1*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.

Tódor, E.-M., *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, 2017, Cluj-Napoca, Editura Abel.

https://formare.educred.ro/resurse/CRED_P_M12_Noul_curriculum.pdf

<https://europa.eu/europass/ro/common-european-framework-reference-language-skills>

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

Beneficiarul proiectului: Ministerul Educației

Elaboratori: Salamon Boróka, Sandor Veronica, Precup Andrea

Validatori: Alt Adina, Galeș Iuliana, Kaitar Roxana, Szejke Ottilia

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