



GVERNUL
REPUBLICII MOLDOVA



GHID METODOLOGIC
Predarea-învățarea integrată
a limbii române în
Centrele Educaționale
din Diasporă

Chișinău, 2018

Predarea-învățarea integrată
a limbii române în
Centrele Educaționale din Diasporă

Ghid metodologic

Chișinău, 2018

AUTORI:

Alexandra Barbăneagră, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Lucia Cucu, magistru în management educațional, director, Asociația Națională a Trainerilor Europeni din Moldova (ANTEM)

Ala Zavadschi, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Liuba Petrenco, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Sabina Corniciuc, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova

În ghid au fost utilizate imagini realizate de pictorul **Diana Roșcovan**.

Corectură: **Arminia Cicală-Racu**



Acest ghid a fost realizat în cadrul proiectului „Consolidarea capacităților de dezvoltare a Moldovei prin crearea parteneriatelor dintre diasporă și țara de origine” finanțat de Fondul pentru Dezvoltare Internațională al Organizației Internaționale pentru Migrație (OIM), și implementat de OIM, Misiunea în Moldova în parteneriat cu Biroul Relații cu Diaspora și Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

Echipa de autori aduce mulțumiri profesorilor de limbă română din diasporă, care au contribuit la îmbunătățirea prezentei lucrări.

Prezenta ediție a apărut grație suportului financiar acordat de Fondul pentru Dezvoltare Internațională al OIM.

Cuprins:

Prefață	5
----------------------	----------

Capitolul I

PUNCTE DE PORNIRE: IDEI, PRINCIPII ȘI PERSPECTIVE DE ABORDARE

1. Despre interculturalitate. Puncte de reper.....	7
2. Despre educația plurilingvă	10
3. Despre bilingvism și plurilingvism.....	11
4. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi - model de abordare a limbilor prin prisma competențelor.....	13
5. Repere conceptuale ale predării-învățării integrate.....	19

Capitolul II

FORMAREA COMPETENȚELOR VERBAL-COMUNICATIVE

ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ A LIMBII ROMÂNE

1. Formarea competenței de receptare a mesajului oral. Audierea	25
2. Formarea competenței de receptare a mesajului scris. Lectura.....	30
3. Formarea competenței de exprimare orală. Vorbirea	35
4. Formarea competenței de exprimare scrisă. Scrierea	42
5. Formarea competenței de pronunțare.....	47
6. Formarea competenței de utilizare a vocabularului	50
7. Formarea competenței gramaticale.....	60

Capitolul III

MANAGEMENTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ

A LIMBII ROMÂNE ÎN DIASPORĂ

1. Proiectarea activităților de învățare integrată.....	70
a) Planificarea integrată	
b) Etapele activității de învățare	
2. Strategii didactice active și interactive în procesul de predare-învățare integrată	76
a) Imersiunea lingvistică	
b) Atelierele culturale	
3. Modalități de evaluare în procesul de predare-învățare integrată.....	80

Capitolul IV

RESURSE CURRICULARE PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ

A LIMBII ROMÂNE ÎN DIASPORĂ

1. Suporturi didactice.....	86
2. Suporturi curriculare	87
3. Suporturi didactice on-line	88

PREFAȚĂ

Ghidul metodologic *Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din diasporă* constituie un demers inedit al procesului didactic, bazat pe strategiile interactive, colaborare și cooperare, accentul punându-se pe actorul social — copilul conaționalilor noștri, care dorește să-și păstreze rădăcinile de unde se trage.

Abordarea nouă, inovativă, pe care o propun autorii, necesită implicare, creativitate, flexibilitate, crearea unui mediu propice învățării limbii române, ceea ce va duce inevitabil la conștientizarea păstrării tradițiilor naționale și a valorilor culturale. Structurat în patru capitole - *Puncte de pornire: idei, principii și perspective de abordare, Formarea competențelor verbal-comunicative în procesul de învățare integrată a limbii române, Managementul procesului de învățare integrată a limbii române în diasporă, Resurse curriculare privind predarea-învățarea integrată a limbii române în diasporă*, — ghidul oferă concepții metodologice de ultimă oră privind predarea-învățarea limbii române conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi. Este vorba de învățarea pe nivele, stabilirea unei tematici reieșind din factorii motivaționali și de necesitățile de comunicare ale copilului, dezvoltarea competențelor de receptare a mesajului oral, de receptare a mesajului scris, de exprimare orală, de exprimare scrisă, de pronunțare, de utilizare a vocabularului și a gramaticii.

În procesul de predare-învățare a limbii române în Centrele Educaționale din diasporă un accent deosebit se pune pe proiectarea integrată și pe etapele de realizare a acesteia, aspect subliniat în mod repetat de autorii ghidului. Dintre strategiile didactice active și interactive se evidențiază imersiunea lingvistică și atelierul cultural care sporesc gradul de însușire a limbii române, a tradițiilor strămoșești și a valorilor culturale. Se valorifică la maximum astfel potențialul emoțional și cel de apartenență la o cultură.

Ne exprimăm certitudinea că ghidul metodologic *Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din diasporă* va contribui la dezvoltarea competenței de comunicare fluentă în limba română în rândul copiilor conaționalilor noștri stabiliți în străinătate.

Succes!

Autorii

Puncte de pornire: idei, principii și perspective de abordare

1. Despre interculturalitate: puncte de reper

Astăzi trăim într-o lume în plină schimbare, într-o epocă globală, în care se profilează un *novus homo* și în care se produce o amplificare identitară, aceasta din urmă sprijinindu-se pe competențe interculturale, pe acceptare, apreciere, respect pentru celălalt.

Or, moldovenii din diasporă, sub impactul noului context cultural și lingvistic în care s-au stabilit, înțeleg cu adevărat valențele *comunicării interculturale*, care înseamnă, conform studiilor de ultimă oră în materie de comunicare prin cultură, nu numai noi deschideri către alte orizonturi culturale, dar și acumularea de noi informații, care permit cunoașterea mai profundă și respectarea celui de lângă noi, acceptarea reciprocă și, mai ales, o îmbunătățire a propriei culturi.

În lumea comunicării generalizate, în care comportamentele umane sunt tot mai frecvent analizate prin prisma unor termeni de natură culturală (valori, mentalități, semnificații și atitudini, alături de unitatea și diversitatea culturală, se impune și o tendință complementară, și anume cea de promovare a identității culturale locale, etnice și naționale.

Altfel spus, în lumea contemporană, cu tensiunea ei structurală dintre globalizare și identitate, interdependențele crescânde ale persoanelor de diferite culturi nu anihilează identitățile culturale ale lor, ci le obligă să se redefinească într-o lume nouă, ce a devenit globală și policentrică, o lume în care identitatea culturilor, după cum spunea Claude Levi-Strauss, este o funcție a relațiilor dintre ele, nu o consecință a izolării lor.

Așadar, susținem cu fermitate că nu doar diriguitorii centrelor culturale din diasporă, constituite anume din necesitatea de comunicare și de solidaritate de interese, de apartenență națională, accentuate în mod deosebit, mai ales, când te afli departe de casă, de patrie, ci și părinții au obligația să transforme această situație într-un atu, într-un avantaj, într-un capital suplimentar pentru tânăra generație, parte considerabilă născută în țara de adopție, care, firește, diferă considerabil de țara în care s-au născut părinții sau cel puțin unul dintre ei.

Accentuăm că, în acest exercițiu de maximă responsabilitate, n-ar trebui să existe loc pentru extremism etnocentriste, ce ar putea perturba realizarea unei misiuni nobile, și anume a celei de cunoaștere și perpetuare a culturii, implicit, a limbii părinților, a bunicilor. Acesta este punctul forte al identității extinse, deschise, care respectă atât *lex loci* (legea locului), cât și patrimoniul moștenit de la părinți, ambele dimensiuni consolidând principiul *unității prin diversitate*.

Are perfectă dreptate cercetătorul Ștefan Prutianu afirmând că ansamblul proceselor contemporane de globalizare și regionalizare simultană pot fi îngreunate de o concepție îngustă și extrem de limitativă, aflată în opoziție cu diversitatea și frumusețea lumii. Esența etnocentrismului

constă în convingerea neclintită că valorile, credințele și normele specifice propriei culturi sunt universale, sunt singurele valabile oriunde și oricând. Debarasarea de etnocentrismul exagerat se poate realiza ușor tălmăcind înțelepciunea populară, care spune: *câte bordeie, atâtea obicei.*

Cercetătorul român subliniază că fiecare cultură, etnie și chiar comunitate distinctă are valori morale, tradiții, cutume, obiceiuri și reguli de conduită diferite de ale tuturor celorlalte. Ele nu sunt nici mai bune, nici mai rele. Pur și simplu sunt altele. Mai mult decât atât, fiecare persoană poate avea valori, credințe și conduite diferite de ale mele, de ale tale sau de ale oricui altcuiva. Nu sunt nici mai bune, nici mai rele. Pur și simplu sunt diferite. Mare lucru să avem înțelepciunea de a învăța de la cei altfel decât noi.

Pornind de la aceste deziderate ale comunicării interculturale, dar și ale învățământului intercultural, promovat fervent în lumea contemporană, mai ales pe bătrânul continent ce are capacitatea de a se manifesta ca unitate în diversitate, avem toată încrederea în reușita moldovenilor din diasporă care, având conștiința de origine, nu pot renunța la valorile esențiale ale culturii proprii și se angajează în procesul de păstrare a patrimoniului cultural național prin a le transmite cu grijă copiilor lor ceea ce au mai de preț, deși aceștia din urmă, fiind ancorați într-un peisaj multicultural și multilingv, au deja o mentalitate europeană, cu deschidere spre alteritate.

Tocmai de aceea, multiculturalismul sau „dialogul pluralismelor”, după cum este numit în literatura de specialitate, pledează în favoarea unui spațiu cultural deschis, iar pentru gestionarea contactului dintre mai multe limbi, culturi, identități culturale, inclusiv ale celor minoritare (Emil Cioran spunea că „popoarele mici au întotdeauna orgoliul rănit”), e nevoie de a dezvolta învățământul intercultural al limbilor.

Situația copiilor născuți în țările-gazdă este una specială, paradoxală, la prima vedere, dat fiind că aceștia, din motive obiective, învață limba mamei ca pe o limbă străină.

Vom mai adăuga aici că celebrarea diversității lingvistice a Europei și promovarea învățării limbilor a fost inițiată în anul 2001, declarat de către Uniunea Europeană și Consiliul Europei *Anul European al Limbilor*, ale cărui obiective nu și-au pierdut actualitatea, fiind în consonanță cu preocupările conaționalilor noștri, care, fiind stabiliți în diferite țări europene de mai mulți ani, au deja un statut de protecție acolo, adoptând valențele comunicării interculturale și ale identității interculturale.

Această precizare este esențială, dat fiind faptul că cele trei mari obiective politicii europene sunt:

- salvagardarea patrimoniului comun al popoarelor Europei — limbile materne naționale, vii (*langues vivantes*);
- studierea mai intensă a limbilor europene (de circulație mai largă sau mai puțin largă);
- reanimarea și protejarea limbilor regionale sau minoritare istorice din Europa (aflate în pericol să dispară),

susținute de lucrări fundamentale, elaborate în cadrul Diviziunii de politici lingvistice de la Strasbourg: *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL), *Portofoliul European al Limbilor* (PEL), *Nivelul Prag* (versiunea românească a lucrării *The Threshold*), mai recent — *Carta europeană a plurilingvismului*, instrument de lucru al organismului Uniunii Europene *Observatorul european al plurilingvismului*, ne-au jalonat traseul și ne ghidează pașii în căutarea unor soluții adecvate și eficiente privind învățarea limbilor, în general, și a celei române, în special.

Pornind de la aceste valoroase lucrări cu statut de document, suplimentate de o solidă experiență și bune practici, suntem în măsură să emitem judecăți cu statut de axiomă pentru activitățile de instruire lingvistică:

- Studiarea unei limbi este o provocare, dar și o sfidare. Dacă o faci cu pricepere, va fi o plăcere, care generează un sentiment de imensă satisfacție. Iată de ce, pentru cei implicați în exercițiul instruirii lingvistice contează, în mod decisiv, nu doar *ceea ce fac* (în demersurile didactice), dar și *cum o fac*.
- Nu există o modalitate mai bună pentru a învăța o limbă decât *în și prin* comunicare. Iată de ce dimensiunea funcțional-comunicativă este fundamentală pentru învățarea limbilor.
- Nu există limite de vârstă dincolo de care nu poți învăța o limbă. Oricine poate învăța a vorbi sau a înțelege o altă limbă. Niciodată nu este prea devreme sau prea târziu. Cu cât mai devreme însă, cu atât mai bine. Maxima *învață de mititel și-ți va fi mai ușurel* se potrivește mănușă obiectivelor de învățare precoce a limbilor.
- Actualmente, când limbile circulă și culturile se întâlnesc ca niciodată înainte (pentru unii cercetători, lumea de astăzi a devenit un *sat global*), a fi monolingv nu mai e la modă. Mai mult decât atât, a vorbi o singură limbă constituie un veritabil handicap.
- Nu poți fi bilingv perfect, cum nici monolingv perfect nu poți fi vreodată, căci limbile, la fel ca și oamenii, se influențează reciproc, ele „nu se pot dezvolta sub un capac de sticlă” (A.Martinet). Pentru diaspora moldovenilor din țările latinității (Franța, Italia, Spania, Portugalia), învățarea va fi mai facilă din motive lesne de înțeles.
- A vorbi două sau mai multe limbi constituie un atu, un avantaj, întrucât facilitează contactele interumane din spații și culturi diferite.
- Aptitudinea de a comunica în două sau mai multe limbi, chiar și la un nivel modest (gluma *mai bine să vorbești cu greșeli decât să taci corect* este încurajatoare pentru a depăși barierele în comunicare, pentru ca apoi, cu puțin efort, să se transforme în *poduri de comunicare*), deschide noi orizonturi în materie de mobilitate personală, de carieră, de educație, de acces la informație.
- Multilingvismul, element central al proiectului european, contribuie la consolidarea toleranței, a înțelegerii dintre persoane și nu lasă loc ostilităților, excluziunii sau respingerii celuilalt, pentru că nu e la fel ca noi.
- A învăța o altă limbă înseamnă a merge înspre o altă cultură și, într-un anumit fel, a ți-o însuși (se susține că un bilingv nu este suma a doi monolingvi, ci integrează două culturi într-o singură identitate).
- Date fiind aceste raționamente, afirmăm că învățarea unei limbi este utilă, chiar dacă cei care încearcă să o facă nu vor ajunge să fie vorbitori perfecți și eficienți în toate situațiile de comunicare.

De aceste rațiuni ne-am condus, pe de o parte. Pe de altă parte, exercițiul este necesar pentru a lua pulsul la zi al comunității europene, unde diversitatea lingvistică și cea culturală (acestea fiind doar două fațete ale diversității umane) sunt la ele acasă, reflectând o realitate trăită și constatată, iar principiul *unitate prin diversitate* este liantul cetățenilor europeni.

I.2. Despre educația plurilingvă

Impulsionați de dorința de a ne desolidariza de speculații (ghidul nu e un teren propice pentru teoretizări excesive), dar și pentru a accesibiliza înțelegerea, apelăm, în loc de introducere, la o poveste relevantă pentru direcția noastră de gândire.

O pisică a prins un șoricel. Abil, acesta scapă din ghearele ei și o zbughește în gaură unde, speriat, stă chitic.

Supărată că a fost păcălită, pisica se gândește ce să facă pentru a se răfui totuși cu șoricelul... Și a lătrat...Șoarecele răsuflă ușurat și scoate capul din gaură, nimerind, astfel, din nou în ghearele pisicii...

Lingându-se pe bot și răsucindu-și mustățile, aceasta spune triumfător (ca să o audă și alții, probabil): „Ca să vezi, deloc nu e rău să cunoști măcar o limbă străină”.

Măcar pentru faptul că nu rămâi flămând și păcălit, am adăuga noi.

Trecând în alt registru stilistic, vom sublinia că în societatea postmodernă „ești impus” a fi cel puțin bilingv, ca să nu mai vorbim de aspirațiile europene de a educa cetățeni care ar trebui să vorbească, concomitent cu limba maternă, cel puțin încă două limbi comunitare.

Firește, în aceste condiții, *educația multilingvă* și-a cucerit locul legitim și e în totală corespundere cu evoluțiile care se produc în prezent în Uniunea Europeană și în Consiliul European pentru limbi străine.

„Detronarea” monolingvismului a fost semnalată în Raportul Consiliului Europei în anul celebrării diversității lingvistice. Cităm: „Contrar unei păreri foarte răspândite printre europeni, conform căreia modul de viață unilingv ar fi o normă, între 1/2 și 2/3 din populația globului este într-o anumită măsură bilingvă, iar un număr mare de indivizi sunt plurilingvi. Mai degrabă plurilingvismul este condiția umană care constituie o normă decât monolingvismul”.

În mod logic, expansiunea globalizării introduce corective în materie de statistică, nu însă și în promovarea multilingvismului.

Vom face încă o remarcă: Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) face diferență între *multilingvism* și *plurilingvism*, care pentru lucrarea de față ea este mai puțin relevantă. Autorii abordează fenomenele în cauză în sens larg (*lato sensu*, nu *stricto sensu*), fapt ce ne permite să le tratăm ca entități sinonime, substituibile în corpul lucrării.

Ceea ce cu adevărat s-a modificat în profunzime, odată cu deplasarea de accente în triada *monolingvism – bilingvism – plurilingvism*, e importanța studierii limbilor.

Apelăm din nou la CECRL, tocmai pentru a responsabiliza autoritățile din instituțiile educative în ceea ce privește modificarea opticii în instruirea lingvistică: „Astăzi nu se mai pune problema cunoașterii la perfecție a unei, a doua sau chiar a trei limbi luate izolat, etalonul de apreciere a gradului de cunoaștere fiind considerat „locutorul nativ ideal”. Scopul actual este de a dezvolta un repertoriu comunicativ, în care sunt antrenate toate capacitățile lingvistice. Aceasta presupune, bineînțeles, că oferta de limbi propusă pentru studiere de instituțiile educative ar trebui să fie diversificată, iar elevii ar trebui să dispună de posibilitatea de a-și dezvolta o competență plurilingvă. În plus, din momentul recunoașterii că învățarea unei limbi este o muncă de o viață, dezvoltarea motivației, a capacității și a încrederii de a

înfrunța o nouă experiență comunicativă, care depășește limitele mediului școlar, devine o necesitate primordială”.

O atare răsturnare a piramidei prin abordarea *plurilingvă* este condiționată pragmatic. Astfel, în politicile lingvistice europene se pune accentul pe faptul că, „pe măsură ce experiența lingvistică a unui individ, în contextul său cultural, se extinde de la limba utilizată în familie la limba de comunicare a unui grup social, iar apoi a altor grupuri sociale (indiferent de faptul că această extindere are loc prin intermediul sistemului școlar de învățare sau prin experiență directă), el/ea nu clasează aceste limbi și culturi în compartimente separate, dar își dezvoltă mai degrabă o competență comunicativă, la a cărei structurare contribuie tot felul de cunoștințe și orice experiență lingvistică. În competența comunicativă de această natură limbile se află în corelație și interacțiune”.

Firește, persoanele care cunosc mai multe limbi (nu neapărat foarte bine) au un arsenal de comunicare sporit, ceea ce le permite, în diverse situații, să apeleze la diferite componente ale competenței, surmontând deficiențele de comunicare și, implicit, simplificând considerabil utilizarea limbii.

Observatorul European al Plurilingvistului delimitează trei nivele de întrebuintare a limbii în cadrul funcționării ei sociale:

- limba maternă (*la langue maternelle*) — limba vorbită acasă, în familie;
- limba de școlarizare (*la langue de scolarisation*), care poate fi și alta decât limba maternă;
- limba (sau limbile) de socializare (*la langue (ou les langues) de socialisation*).

Triada *limba maternă — limba de școlarizare — limba de socializare* ia contururi specifice în context european, unde fluxurile migrației sunt substanțiale.

I.3. Despre bilingvism și plurilingvism

În cele ce urmează, vom face unele precizări terminologice pentru a familiariza beneficiarul lucrării de față cu fenomenele, respectiv consecințele acestora pentru actorii implicați în activitatea de instruire lingvistică.

Vom stăruii asupra unor noțiuni importante nu doar din punct de vedere strict științific și lingvistic, ci și didactic.

În vizorul atenției noastre va fi, în primul rând, *bilingvismul*, dat fiind că tipologiile și mecanismele lui de funcționare sunt similare cu cele ale *multilingvistului/plurilingvistului*.

Diferența constă doar în numărul limbilor folosite alternativ în diverse situații de comunicare, elementul de compunere *bi-*având sensul „de două ori”, „dublu”, iar prefixoidul *pluri-* conferind cuvintelor, la care se atașează, sensul „mai mulți”, „numeroși”.

Am găsit potrivit, de asemenea, să elucidăm și semnificația altor fenomene adiacente, cum ar fi *contactul lingvistic și interferența lingvistică*.

Discutând despre *bilingvism*, trebuie să ținem cont că ne aflăm în prezența unui fenomen com-

plex, cu deschidere interdisciplinară de natură lingvistică, psiholingvistică, neurologică, socioculturală, în care se înscrie procesul de dobândire a competenței de a vorbi două limbi.

Mai întâi de toate, vom sublinia că, în limbajul curent, în sensul cel mai larg al cuvântului, persoană *bilingvă* este cea care vorbește două limbi.

În știința limbii, majoritatea specialiștilor adoptă definiția *bilingvismului* în sens restrâns, ca *folosire alternativă a două limbi*, definiție ce se află în consonanță cu înțelegerea noastră.

Ne raliem cercetătorilor care susțin următoarea idee: cu cât învățăm mai devreme o a doua limbă, cu atât însușirea ei este mai ușor de realizat, și, respectiv, rezultatele sunt mai bune.

De aici se desprinde lesne adeziunea noastră la părerea privind susținerea *bilingvismului precoce*. În literatura de specialitate, *bilingv precoce* este considerat copilul care învață, concomitent cu limba maternă, o a doua limbă, înainte de vârsta de aproximativ zece ani (explicațiile sunt de natură neurolingvistică), iar ceea ce învață copilul ulterior (în materie de limbă, desigur) reprezintă *bilingvismul tardiv*. Pe bună dreptate, a deveni bilingv după perioada de pubertate este mai complicat, dar, în mod categoric, nu este imposibil. Mai amintim aici că un copil se află într-o situație favorabilă învățării, întrucât el nu se va complexa dacă va greși și, respectiv, nu se va inhiba în dorința de comunicare cu semenii săi, iar dacă va fi corectat cu măiestrie, nu se va simți lezat, lucru mai dificil de acceptat către adulți.

O problemă mult discutată în cazul *bilingvismului precoce* este chestiunea referitoare la perioada în care este recomandat ca un copil să înceapă să învețe cea de a doua limbă: după ce este bine fixată (cunoscută) prima, adică limba maternă (*bilingvism consecutiv*) sau ar fi posibilă (și recomandabilă) învățarea simultană a două limbi (*bilingvism simultan*). Răspunsurile la această problemă sunt împărțite, și, cu certitudine, nu sunt definitive (irevocabile), chiar dacă au suficient suport științifico-metodologic.

Suntem tentați să credem că, în virtutea actualei paradigme a societății, marcate de mobilitatea fără precedent a cetățenilor în plan global, care generează familii mixte, provenind nu doar din spații lingvistice, dar și culturale absolut diferite, cea de-a doua situație (de bilingvism simultan) este o realitate obiectivă tot mai frecventă, indiferent de existența opiniilor *pro* sau *contra*.

Nu vom lua în discuție alte tipuri de bilingvism (*echilibrat, compus, coordonat, aditiv, reductiv, semilingvism etc.*), nu pentru că minimalizăm importanța lor, ci pentru că o atare abordare depășește cadrul unei lucrări de felul pe care ne-am propus să o realizăm. Vom adăuga doar că cei interesați de cercetarea fenomenului în cauză pot beneficia de o bibliografie generoasă în acest sens.

Considerăm că e mai mult rezonabil să anticipăm temerile unor părinți preocupați de suprasolicitația intelectuală a copiilor, și încercând să spulberăm îngrijorările lor în legătură cu acest fapt.

Studiile de dată recentă arată că învățarea simultană a două limbi este nu doar benefică, ci și rațională, deoarece, prin solicitarea intelectuală sporită, stimulează creierul în sens pozitiv, favorizând, astfel, și dezvoltarea cognitivă. Specialiștii în domeniu recunosc, de comun acord, că a „jongla” cu două coduri lingvistice nu e un lucru ușor, dar, cu siguranță, nu este un aspect de neglijat. Dimpotrivă, acest demers didactic constituie un bun exercițiu de relativizare și de deschidere, iar copiii experimentază în mod judicios ambele componente.

Este dovedit deja că persoanele bilingve progresează mai rapid decât persoanele monolingve în anumite domenii de dezvoltare cognitivă precoce și că sunt în multe privințe mai creative în ceea ce privește competențele lingvistice ale lor. În acest sens, experții lansează și un semnal prin care atenționează că procesul de educație bilingvă nu trebuie să devină unul elitist, adică stimulativ pentru cei mai dotați, și, respectiv, inaccesibil pentru cei mai puțin înzestrați.

Menționăm, în mod expres, că sursa bilingvismului este *contactul lingvistic*. Termenul desemnează situația care presupune utilizarea alternativă de către anumite grupuri de persoane sau indivizi, purtători ai două limbi diferite. Ponderea și modul de manifestare a contactului lingvistic, gradul în care limbile aflate în contact se influențează, se află în strânsă legătură cu factori de natură extralingvistică. Menționăm câțiva dintre aceștia: aria geografică, natura populației (indigenă sau imigrată, rurală sau urbană), specificul etnic și cultural, vârsta, sexul, statutul social, ocupația vorbitorilor etc.

În general, contactul lingvistic determină apariția unor fenomene care privesc *interferență lingvistică*. *Interferența lingvistică* trebuie înțeleasă ca abatere de la normele uneia dintre limbile în contact, care se manifestă prin pătrunderea unor elemente specifice de ordin lexical (mai rar, de ordin gramatical și structural) din cealaltă limbă. Astfel, atunci când se învață o limbă străină (la școală sau individual), interferența se produce dinspre limba maternă spre limba-țintă. Or, se știe că individul modifică, „restructurează” limba pe care o învață în conformitate cu tiparele limbii sale materne.

În cazul folosirii alternative a două limbi, adică într-un mediu de comunicare bilingv, influențele pot fi reciproce și sunt condiționate de tipul bilingvismului, dar și de etapa acestuia. În acest sens, conceptul de interferență se poate suprapune cu acela de *transfer negativ*, fiindcă cel care învață stabilește corespondențe greșite între unitățile și structurile limbilor în contact (de exemplu, calcuri nerecomandabile, cuvinte - falși prieteni). Iar atunci când echivalențele structurale dintre prima limbă (limba nativă) și limba în curs de învățare sunt identificate corect, ne aflăm în prezența transferului *pozitiv*, care facilitează procesul de însușire a unei noi limbi. În acest context, demersurile didactice bine chibzuite și dexteritățile profesorului sunt decisive în ceea ce privește depășirea „capcanelor” pe care ni le pot „întinde” limbile în contact.

Experții în educație din cadrul Consiliului Europei au definit competențele fundamentale necesare în societatea modernă bazată pe cunoaștere. Pe lângă utilizarea tehnologiilor informaționale, cunoașterea limbilor străine este considerată o componentă-cheie în procesul de configurare a noului peisaj sociocultural european, teren propice pentru formarea unui *novus homo europaeus*.

Consiliul Europei promovează rolul esențial al competențelor lingvistice și interculturale în dezvoltarea economică, social-politică și culturală a noii Europe și racordează politicile sale lingvistice la noile cerințe.

I. 4. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi – model de abordare a limbilor prin prisma competențelor

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi este documentul-program ce constituie dovada exemplară a atitudinii față de culturile și limbile europene, extinzând acest suport spre orice altă limbă, spre orice altă cultură, indiferent de amplasarea ei geografică. Așa cum observă, pe bună dreptate, cercetătorii, prin acest comportament atitudinal, programele de transmitere-în-

vățare a limbilor își demonstrează calitatea de ambasadori interculturali, de structuri mobile, ce favorizează amplificarea identitară a individului.

O remarcă aparte merită faptul că, prin acest document, se asigură transferarea responsabilității de la profesor la elev. CECRL poate oferi răspunsuri și soluții pertinente tuturor actorilor implicați în procesul de predare-învățare-evaluare: profesori, elevi/studenti, autori de manuale, care nu mai vor să rămână în continuare tributari ai modelelor tradiționale și intenționează să obțină performanțe la capitolul comunicare plurilinguală. CECRL definește nivelul de competență de comunicare, care permite de a măsura progresul utilizatorului/elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și la orice etapă a vieții.

În documentul la care ne referim se disting 6 trepte de cunoaștere a limbii:

- nivelul introductiv sau de descoperire;
- nivelul intermediar sau de supraviețuire;
- nivelul prag sau intermediar;
- nivelul avansat;
- nivelul autonom sau de competență operațională efectivă;
- nivelul de măiestrie sau perfecțiune.

Aceste 6 niveluri corespund diviziunii clasice:

- nivel de bază (A) - utilizator elementar
- nivel intermediar (B) - utilizator independent
- nivel avansat (C) - utilizator experimentat.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) oferă două instrumente esențiale pentru măsurarea cât mai exactă a competențelor lingvistice din punctul de vedere cel mai relevant al acesteia — comunicarea.

1. Grila generală, care descrie competențele la toate nivelurile de la A1 la C2 (în total, șase niveluri A1, A2, B1, B2, C1, C2) pentru înțelegere — ascultare, înțelegere — citire, participare la conversație, exprimare liberă și scriere. Aceste descrieri sunt comune pentru toate limbile învățate și predate în Europa, inclusiv și pentru cele din afara statelor europene. Grila generală, rescrisă la persoana întâi, se referă la autoevaluarea competențelor lingvistice și este (sau ar trebui să fie) instrumentul cel mai frecvent folosit de către cel care învață o limbă și este pus în situația de a-și evalua el însuși cât mai obiectiv nivelul de cunoaștere al ei.

2. Grila pentru autoevaluare pe nivelurile comune de competențe — specificate în descriptorii de comprehensiune (audierea și citirea), vorbire (participarea la o conversație, exprimarea orală continuă), scriere (scrierea), „Pot să...”, care dau posibilitatea utilizatorilor să-și evalueze competențele de comunicare pe parcursul procesului de învățare și să monitorizeze procesul de atingere a obiectivelor stabilite. Acești descriptorii sunt forme „personalizate” ale grilei generale, reprezentând proiecții concrete ale descrierilor generale ale acesteia. De exemplu: *la sfârșitul acestei lecții știu să întreb cât costă ceva/să număr până la o sută/să descriu un obiect din punctul de vedere al dimensiunii și al formei etc.*

Rolul descriptorilor în predarea limbilor străine este esențial pentru toate părțile implicate în procesul de instruire.

- Descriptorii furnizează autorilor de manuale informații despre ce anume trebuie scris la fiecare nivel.

- Arată profesorilor ce trebuie să știe să *spună/să scrie/să înțeleagă* elevii/utilizatorii lor după parcurgerea unui anumit număr de lecții.
- Arată elevilor/utilizatorii ce trebuie să știe să *spună/să scrie/să înțeleagă* după parcurgerea unui anumit număr de lecții.
- Motivarea elevilor/utilizatorii crește simțitor, pentru că descriptorii sunt caracterizări pozitive, încurajatoare, arată ce *știe* elevul și nu *ce nu știe*. Această formă de evaluare pozitivă diferă în mod evident de evaluările tradiționale, punitive, care se bazează pe depunere în cazul lipsei de competențe și stimulează doar indirect achiziționarea de competențe.
- Descriptorii sunt un factor de motivare și prin faptul că dau valoare chiar și unui minim de competențe. Astfel, toate competențele lingvistice acumulate în școală și în afara școlii sunt valoroase, indiferent de amploarea lor și definesc profilul cetățeanului european.
- Îi familiarizează pe elevi/utilizatorii cu autoevaluarea, autocontemplarea în procesul de învățare și inevitabil cu dezvoltarea de strategii personale, care sunt pașii cei mai importanți înspre autonomia de învățare. Într-un proces de învățare care are loc de-a lungul întregii vieți, unicele arme de care beneficiază elevii/studentii sunt capacitatea lor de a se autoevalua corect și de a se decide pentru o strategie corectă. (idem)

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi definește atât competențele generale ale utilizatorului, cât și competențele în învățarea limbilor.

La competențele generale individuale ale elevilor, conform CECRL-ului, se referă *cunoștințele* (fr. *savoirs*, engl. *knowledge*), *deprinderile* (fr. *savoirs-faire*, engl. *skills*), *competența existențială* (fr. *savoir-être*, engl. *existential competence*), *capacitatea de a învăța* (fr. *savoir-apprendre*, engl. *ability to learn*).

Competența de comunicare lingvistică este conceptualizată drept competență care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice.

Definim, astfel, *competența de comunicare lingvistică* drept un ansamblu de cunoștințe și capacități dobândite de elevi prin învățare și utilizare în diverse domenii/situații, în dependență de necesitățile de comunicare ale individului.

Competența de comunicare lingvistică, conform CECRL-ului constă din trei părți componente, fiecare dintre ele fiind constituită din *cunoștințe, capacități/deprinderi și aptitudini*:

- *competența lingvistică,*
- *competența sociolingvistică,*
- *competența pragmatică.*

Competența lingvistică include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, gramaticale și alte dimensiuni ale sistemului limbii, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, dar și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, precum și cu accesibilitatea lor (aplicare, amintire și disponibilitate).

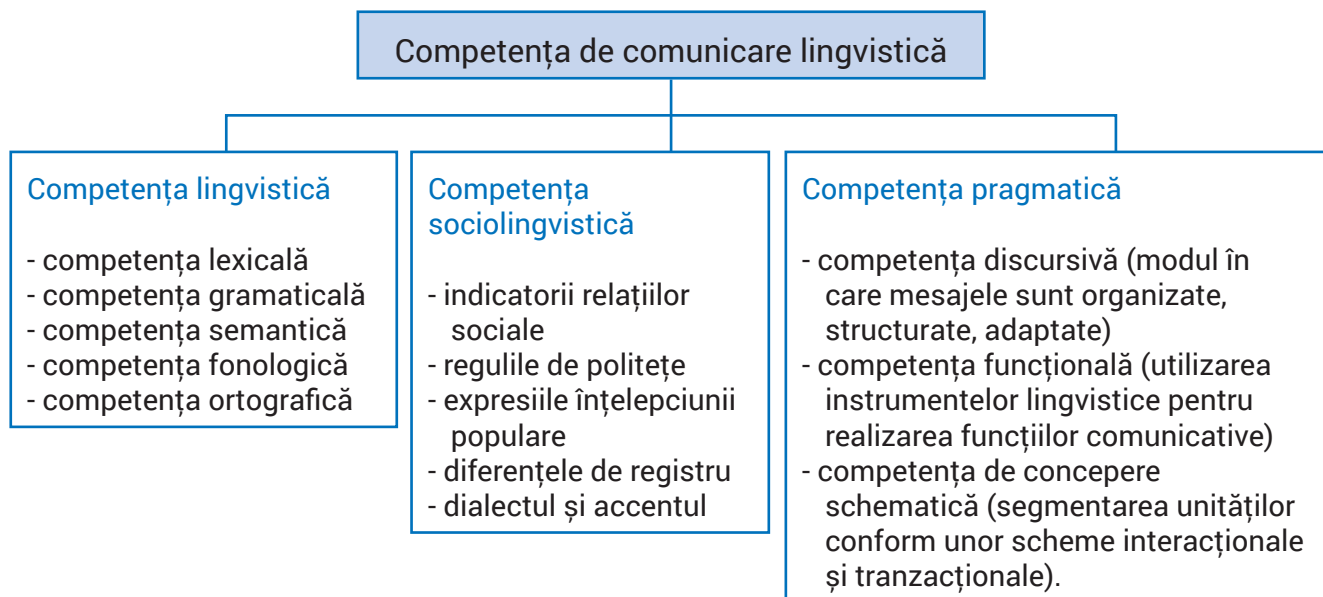


Figura nr. 1 Structura competenței de comunicare lingvistică

Structura competenței de comunicare lingvistică cuprinde cinci componente: *competența lexicală, competența gramaticală, competența semantică, competența fonetică, competența ortografică.*

CECRL-ul recomandă ca progresul capacității de învățare a unui elev în utilizarea resurselor lingvistice să fie evaluat în dependență de *volumul lingvistic general*, descris în documentul de referință.

Tabelul nr.1. Criterii de evaluare a volumului lingvistic general

A2	<p>Stăpânește un repertoriu lingvistic elementar ce-i permite să se descurce în situații curente cu conținut previzibil, deși are, în general, nevoie să-și caute cuvintele și să găsească un compromis în raport cu intențiile sale de comunicare.</p> <p>Poate produce scurte expresii curente pentru a răspunde unor necesități simple de tip concret: detalii personale, obișnuințe zilnice, dorințe și nevoi, cereri de informație.</p> <p>Poate folosi modele de fraze elementare și comunica cu ajutorul unor fraze memorizate, a unor grupuri din câteva cuvinte și îmbinări de cuvinte stabile, despre sine, despre oameni, despre ceea ce fac, despre bunurile lor etc.</p> <p>Stăpânește un repertoriu limitat de expresii scurte memorizate, ce acoperă primele necesități vitale ale unor situații previzibile.</p>
A1	<p>Posedă alternative elementare de expresii simple pentru informațiile despre sine și nevoile de tip curent.</p>

Competența sociolingvistică face referință la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii, cunoștințele și deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii.

Deoarece limba este un fenomen social, componenta sociolingvistică este o componentă definitorie a oricărui act de comunicare socioculturală. În acest context, e necesar a fi tratate în mod specific chestiunile privind normele sociale de utilizare a limbii, acestea referindu-se la:

• **indicatorii relațiilor sociale**

a. utilizarea și alegerea formulelor de salut (salutare, prezentare, rămas-bun), de ex., *Bună ziua! Salut! Buna! Bucuros de cunoștință! La revedere! Pe curând!*

b. utilizarea și alegerea formelor de adresare (oficială, neoficială, familiară etc.) de ex., *Domnu-le, Doamnă, Domnișoară, Doamnă* sau *Domnule + funcția (Domnule profesor, Doamnă director)*, *Domn* sau *Doamnă*+ numele de familie (*Domnul Lungu, Doamna Cotruță*) etc.;

c. formulele în luările de cuvânt, de ex. *Stimate doamne, domnișoare și domni; Onorată asistență* etc.;

d. utilizarea și alegerea exclamațiilor, de ex. *Vai!, Extraordinar!* etc.

• **regulile de politețe**

Regulile de politețe prezintă unul dintre motivele dintre cele mai importante pentru realizarea unei comunicări eficiente în limba română, deoarece ele variază de la o cultură la alta, generând destul de frecvent neînțelegeri interculturale, mai ales când exprimarea politeții este înțeleasă literalmente. De ex.: a. *politețea pozitivă* (manifestarea interesului pentru sănătatea altuia etc.; exprimarea admirației, afecțiunii, gratitudinii etc.; împărtășirea experienței și a grijilor altuia etc.); b. „*Politețe în lipsa acesteia*”; c. folosirea corectă a cuvintelor/sintagmelor *mulțumesc, fiți bun(ă), sărut mâna* etc.; d. *impolitețea* (neglijarea intenționată a regulilor de politețe).

• **expresiile înțelepciunii populare**

Tezaurul spiritual al poporului se regăsește în expresiile înțelepciunii populare, depozitate în proverbe, expresii idiomatice, expresii familiare, dictoane, clișee etc., de genul: *a bate apa în piuă, a turna apă la moară, (a fi (om) cu scaun la cap* etc.

• **diferențele de „registru”** reprezintă variațiunile stilistice de utilizare a limbii (exprimarea familiară, oficială, neoficială etc.), de care, de asemenea, trebuie să se țină cont în procesul de instruire.

• **dialectul și accentul**

Competența sociolingvistică cuprinde, de asemenea, capacitatea de recunoaștere a mărcilor lingvistice, cum ar fi, de exemplu, cele ale clasei sociale, ale originii regionale, ale originii naționale, ale grupului profesional etc.

În acest context, este important a ține cont și de forma dialectală de utilizare a limbii române în Republica Moldova, făcând referințe de diferența de registru dintre limba română și așa-zisa moldovenească (diferențe lexicale: „pătlăgele”, pentru roșii; „chiperi”, pentru ardei, „oleacă”, pentru puțin etc.; fonetice: „șine”, „și”, pentru *cine, ce* etc., precum și unele diferențe gramaticale, paralingvistice, corporale etc.)

Nu mai puțin importantă în procesul de învățare a limbii este și evaluarea competenței socioculturale, reflectată în CECRL prin indicatorii de *corectitudine sociolingvistică*.

Conceptul de componentă pragmatică cuprinde trei aspecte esențiale: *competența discursivă, competența funcțională, competența de concepere schematică*.

• **competența discursivă** vizează modul în care utilizatorul/elevul structurează, organizează, adaptează mesajele;

• **competența funcțională** se referă la capacitatea de utilizare a instrumentelor lingvistice pentru realizarea funcțiilor comunicative. Ea nu se limitează doar la *a ști* ce forme lingvistice expri-

Tabelul nr.2. Indicatorii de corectitudine sociolingvistică

A2	Poate să se exprime și să răspundă funcțiilor comunicative de bază cum ar fi schimbul de informații și solicitarea informațiilor și să exprime simplu o idee și o părere. Poate intra în relații sociale utilizând expresiile curente cele mai simple și urmând uzanțele de bază.
	Poate să se descurce în schimburile sociale foarte scurte, utilizând formele zilnice politicoase de salut și de rămas bun. Poate face invitații, cere scuze și răspunde la ele.
A1	Poate stabili un contact social de bază utilizând formele de politețe elementare, de salut, rămas bun; se poate prezenta, spune „mulțumesc”, „vă rog”, „mă iertați” etc.

mă anumite funcții specifice, ci și la cunoaște cum se utilizează aceste forme în procesul de comunicare. Această componentă, numită și competență conversațională, cuprinde utilizarea discursului oral și a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcționale specifice (de ex., cum solicităm și dăm informații, cum stabilim relații, cum exprimăm atitudini etc.; cum descriem, cum argumentăm, cum explicăm etc.).

- *competența de concepere schematică* se referă la capacitatea utilizatorului/elevului a realiza diferite schimburi verbale în baza unor scheme interacționale și tranzacționale, modele de interacțiune socială. De regulă, aceste schimburi interacționale, în forma lor elementară, se realizează în *schimburi duble și triple*, cum ar fi: întrebare→răspuns; declarație→acord/refuz; cerere/ofertă/scuze→acceptare/ refuz; salutări →răspuns etc.

Activitățile de comunicare lingvistică

Competența de comunicare a utilizatorului/elevului își găsește aplicare în realizarea activităților comunicative variate, care implică *recepția, producerea, interacțiunea, medierea*, fiecare din aceste moduri de activitate fiind posibile de a fi realizate fie în formă orală, fie în forma scrisă, fie în ambele forme.

Activitățile comunicative *de receptare* (orală și/sau scrisă) și *de producere* (orală și/sau scrisă) sunt de importanță socială majoră în învățarea limbii, deoarece sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă.

- *Receptarea și înțelegerea unui mesaj oral - audierea/ascultarea* presupune distingerea la auz a sunetelor, a cuvintelor, enunțurilor, stabilirea accentului, perceperea tonului, înțelegerea globală și detaliată a mesajului, în funcție de scopurile audierii.
- *Receptarea și înțelegerea unui mesaj scris - lectura* se referă la decodarea semnelor grafice și înțelegerea mesajului citit, identificarea sensului literal al textului și al contextului, intenția autorului.
- *Producerea unui mesaj oral/exprimarea orală — vorbirea* presupune capacitatea utilizatorului de a emite mesaje în situații de dialog, dar și de a realiza mesaje individuale în cadrul unei vorbiri monologate.
- *Producerea unui mesaj scris/exprimarea scrisă — scrierea* este o activitate de redare a unei structuri fonetice în una grafică și presupune producerea personală și autonomă a unui mesaj scris.

Actul comunicativ nu poate fi realizat dacă în procesul comunicativ nu sunt implicați minimum doi actori poziționați social. Doar în această situație are loc *interacțiunea* socială, are loc

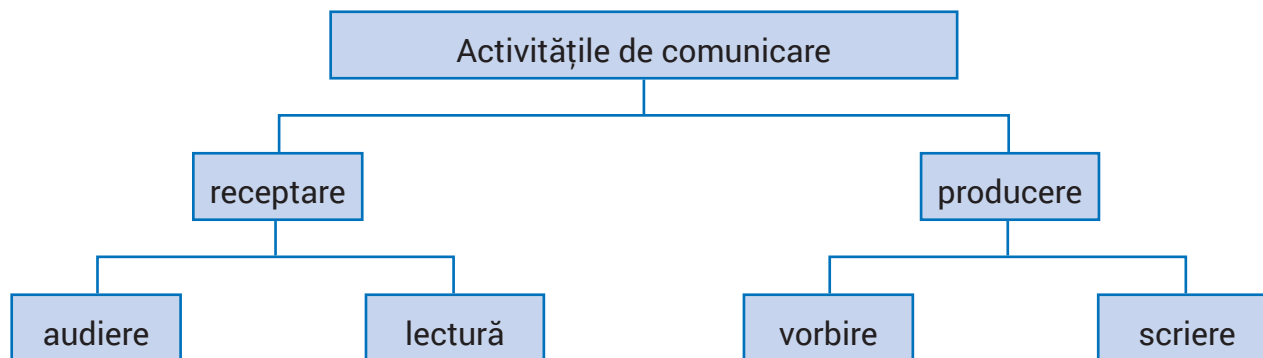


Figura nr. 2 Activitățile de comunicare

un schimb interacțional de mesaje în formă orală și/sau scrisă între interlocutori, în care producerea alternează cu recepția.

Procesul comunicativ presupune nu doar recepția și producerea de mesaje, dar și activități *de mediere* în forma lor scrisă și/sau orală, în care utilizatorul/elevul este plasat în situația de a restructura, rezuma textul, reinterpreta etc. pentru a-l transmite altor persoane. Aceste activități de (re)procesare a textului sunt extrem de importante în procesul de funcționarea a limbii.

Prin abordarea comunicativă, învățarea nu mai e considerată un proces pasiv, rezultat al primirii de stimuli externi, ci devine un proces activ, creator, contribuind la dezvoltarea autonomiei elevilor/utilizatorii în calitate de locutori.

I.5. Reper conceptuale ale predării-învățării integrate

Este cunoscut faptul că anturajul multi- și plurilingv de conviețuire a cetățenilor Republicii Moldova în afara hotarelor țării îi determină să vorbească, cocomitent cu limba maternă, încă două sau chiar trei limbi. Astfel, limba română este învățată și rămâne a fi vorbită mai mult sau mai puțin doar în spațiul familial sau în cadrul Centrelor Educaționale din Diasporă. În aceste condiții, copiii concetățenilor noștri au nevoie de formarea/dezvoltarea de competențe și fluentă de comunicare în limba română, iar aceasta se poate dobândi doar prin *învățarea integrată a limbii materne și a conținuturilor*.

Abordarea învățării integrate a limbii române poate fi privită drept o metodologie, o abordare pedagogică, o practică educațională inovatoare într-un context propriu, sau pur și simplu ca o activitate, un proiect inter-/transdisciplinar care cuprinde diverse arii de studiu: cultură - literatură, muzică, arte plastice, dans, obiceiuri, tradiții; istorie; geografie, etnologie, religie etc. cu învățarea limbii în scopul însușirii de noi conținuturi.

Așadar, învățarea integrată a conținutului și studierea unei limbi reprezintă un mod de învățare, în care însușirea și cunoașterea limbii respective (în cazul nostru, a limbii române) nu este un scop în sine, ci mai degrabă un mod de a acumula, odată cu învățarea ei, a unor cunoștințe despre cultura, obiceiurile, tradițiile neamului, stilul vestimentar, bucătăria tradițională, istoria (memoria) națiunii, normele comportamentale, valorile culturale și naționale.

Astfel, învățarea integrată reprezintă o balansare între limbaj și conținut în activitățile de învățare. Esența învățării constă nu în a pune accent fie pe conținut, fie pe limbă, ci în a le îmbina armonios [8, p.6]. În ceea ce privește modul de organizare a procesului de învățare a limbii, ca-



Figura 3. Arii de studiu în învățarea integrată a limbii române și a conținuturilor

drele didactice trebuie să ofere subiecte de studiu din care elevii să poată accesa idei, noțiuni, concepte, și să utilizeze diverse tehnici și strategii, care i-ar ajuta să-și dezvolte cunoștințele în domeniul (subiectul) abordat și, respectiv, să folosească adecvat vocabularul aferent.

La baza conceptului învățării integrate ar trebui puse câteva principii fundamentale. După părerea cercetătorilor, sunt patru elemente principale - **4 C: conținut, comunicare, cunoaștere și cultură**

Toate aceste patru elemente sunt interconectate și apar în contexte specifice.

Conținutul reprezintă cunoștințele pe care elevul trebuie să le achiziționeze sub îndrumarea

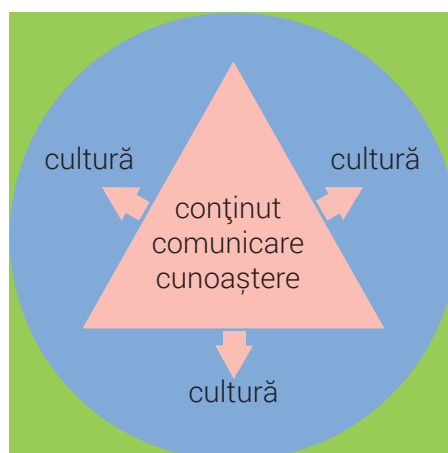


Figura 4. Conceptul învățării integrate a limbii române în diasporă

profesorului, familiarizarea lui cu subiecte de conținut, formarea de aptitudini și abilități, dar și verificarea gradului de înțelegere și asumare a informației.

Comunicarea vizează, în primul rând, folosirea limbii materne pentru a acumula informația, dar și interacțiunea în vederea dezvoltării competențelor de receptare (audiere, lectură) și producere a mesajelor în limba țintă (vorbitură și scriere).

Cogniția/cunoașterea constituie implicarea activă a elevului în activități (proces de gândire și înțelegere necesare), rezolvarea de probleme. În procesul învățării se aplică o abordare creativă, un mod de gândire și de prelucrare a cunoștințelor, axate pe învățarea experiențială (*reviewing*). Învățarea prin experiență este învățarea din interacțiunea cu ceilalți, din propriile experiențe, atunci când elevul este direct implicat într-un eveniment (*learning by doing*).

Învățarea experiențială este foarte utilă pentru dobândirea de abilități practice. În această acțiune procesul de încercare și eroare, precum și oportunitatea de a exersa tehnici practice vitale pentru sarcini reale sunt esențiale. În procesul de instruire, elevii învață să învețe, să ia singuri decizii, să își susțină punctul de vedere, utilizând limba maternă.

Cultura vizează înțelegerea propriei culturi și a identității, a sentimentului național, aprecierea diversității culturale, dezvoltarea competențelor culturale și interculturale, manifestarea interesului pentru comunicarea interculturală.

Tabelul 3. Modelul învățării integrate a conținutului și a limbii

<p>CONȚINUT Limba se învață prin conținut orientat spre subiect, oferit într-o manieră care să încurajeze învățarea naturală activă.</p> <p>Accentul, în învățarea limbii, se pune NU pe structură sau gramatică, ci pe utilizarea limbii în contexte de viața reală (pentru rezolvarea de sarcini/situații de comunicare).</p>	<p>COMUNICARE Accentul se pune pe educație lingvistică pentru o comunicare eficientă.</p> <p>Limba este folosită ca un mijloc de realizare de sarcini, de rezolvare a problemelor, de elaborare de proiecte, precum și pentru exprimarea ideilor axate pe utilizare imediată.</p>
<p>CUNOAȘTERE Învățarea se realizează din interacțiunea cu ceilalți, din propriile experiențe, atunci când elevul este direct implicat într-un eveniment (abordare experiențială). Procesul de cunoaștere se constituie din implicarea activă a elevului în activități, în rezolvarea de probleme, acceptarea provocărilor și reflectarea asupra lor.</p>	<p>CULTURĂ Învățarea limbii române înseamnă dobândirea de cunoștințe, înțelegerea propriei culturi și a identității, a sentimentului național.</p> <p>Limba, înțelegerea culturală, implicarea cognitivă și de gândire sunt toate conectate la conținutul și contextul învățării limbii române în procesul de instruire.</p>

Învățarea integrată nu se poate limita la căutarea și prezentarea unui model sau la aplicarea de modele. Trebuie să luăm în considerare faptul că învățarea limbii române se desfășoară în diverse medii lingvistice și contexte culturale, fiecare având specificul său. Astfel, Centrelor Educaționale din Diasporă le revine responsabilitatea de a conceptualiza modelul propriu, în dependență de situația sociolingvistică, culturală, de posibilitățile logistice/materiale și financiare care există la etapa respectivă în Diasporă. Centrele au menirea, astfel, de a-și forma propriile modele de învățare, care vor avea o influență definitorie asupra învățării culturii, în general, și asupra învățării limbii române, în special.

Conceptul învățării integrate deplasează atenția de la predare către învățare, astfel încât, în procesul de instruire, elevul va fi plasat în diverse situații comunicative de instruire, în care i se va solicita să interacționeze pentru a rezolva diverse probleme. În acest mod, elevul își va forma deprinderi reale de a gândi și comunica în limba părinților, bunicilor.

În acest context, cadrul didactic, în procesul de proiectare a activităților de învățare integrată, va ține cont de aspectele/principiile metodologice fundamentale ale concepției curriculare, acestea rezumându-se la următoarele:

Activitățile de învățare au o unitate tematică și cuprind conținuturile specifice disciplinei. Învățarea se realizează, astfel, prin întrepătrunderea granițelor dintre două sau mai multe arii. De ex., în manualele tradiționale — Tema: Sărbători și tradiții. *Mărțișorul*.

(1) *Limbă română integrată* — Textul *Mărțișorul* — origine și semnificație.

- Unități de vocabular: *mărțișor, șnur, noroc, barză, fertilitate, a răsuci*.

- Aspecte lexicale și gramaticale: antonime: *iarnă — vară, căldură — frig, lumină — întuneric*; utilizarea substantivelor la cazul dativ, singular și plural (*a dăruia cui? fetei, tinerilor etc.*), utilizarea substantivelor la cazul acuzativ (*a lega de ce? de un pom, de carnea boului etc.*); acordul adjectivului cu substantivul; utilizarea verbului reflexiv la modul indicativ, timpul trecut, imperfectul (*ce făcea?*) *mărțișorul se dăruia, se lega, se purta etc.*

(2) *Arta plastică* — confecționarea mărțișoarelor;

(3) *Muzică* — învățarea și interpretarea cântecului *Mărțișoare*;

(4) *Folclor* — *Legenda Mărțișorului*;

(5) *Teatru* — *Înscenarea Legendei*;

Învățarea este centrată pe copil, și nu pe materia de studiu. Astfel, învățarea va constitui sursa de acumulare a competențelor specificate în Curriculum.

Cadrul didactic trebuie să cunoască și să țină cont de necesitățile elevilor și, prin aceasta, să stimuleze dezvoltarea inteligențelor multiple: lingvistică, intrapersonală, interpersonală, muzicală/ritmică, spațială/vizuală, naturalistă, logică/matematică, kinestetică și existențială.

Scopurile, temele, conținuturile, formele și strategiile de învățare trebuie astfel definite, încât acestea să se racordeze la trăirile și experiența copilului. Ele trebuie să aibă importanță și utilitate în viața cotidiană a copilului. Materialele utilizate în activitățile de predare-învățare trebuie să fie alese corespunzător nivelului de dezvoltare al copilului.

Acțiunile de învățare a limbii trebuie să fie susținute prin exemple și ilustrații, activitățile trebuie să fie structurate logic, diferențiate și individualizate ca modalitate de abordare, comportament, metodă și activitate folosită pentru a eficientiza procesul de înțelegere și de aplicare a competențelor dobândite.

Atmosfera, în procesul de învățare, trebuie să fie prietenoasă și relaxantă. Totodată, nu trebuie să lipsească încurajarea și lauda copiilor.

Proiectarea și organizarea demersului didactic se realizează prin activități complexe, acestea având drept obiective însușirea integrată a materiei lingvistice (nivelul fonetic, lexical, morfologic, sintactic) și formarea competențelor de *audiere, lectură, vorbire și scriere*.

Învățarea se axează pe abordarea funcțional-comunicativă, care presupune organizarea acțiunii de învățare ca model al procesului de comunicare reală. Elevii, în cadrul diverselor situații comunicative concrete la clasă, simulează/imită procesul comunicării reale, cotidiene.

Selectarea unităților lingvistice se face în conformitate cu necesitățile de comunicare ale elevilor, iar materia de limbă se însușește în baza **unităților sintactice comunicative**: îmbinări de cuvinte/sintagme, propoziții, fraze, texte.

Procesul de învățare trebuie să fie unul pozitiv, realizat prin activități experiențiale.

Este cunoscut faptul că oamenii rețin informația *10% din ceea ce citesc; 20% din ceea ce aud; 30% din ceea ce văd; 50% din ceea ce aud și văd; 70% din ceea ce repetă verbal și scriu; 90% din ceea ce repetă verbal și experimentează*. Conceptul învățării experiențiale îl putem desprinde ușor și din proverbul chinezesc: „*Spune-mi și voi uita, predă-mi și îmi voi aminti, implică-mă și voi învăța.*”

Învățarea experiențială, numită și acțională, este o metodă practică de învățare, ce presupune implicarea elevului în activități didactice prin a căror realizare acumulează experiență — „*fac și, din ceea ce fac, învăț*”, iar cunoștințele, abilitățile acumulate le transpune în acțiunile viitoare. Abilitățile/deprinderile de tot genul se formează ca urmare a utilizării diverselor metode activ-participative în demersul didactic: jocuri de rol, dramatizări, simulări, dezbateri, pălării gânditoare etc., în care copiii sunt plasați în diverse roluri. De exemplu: profesor — elev (*La ora de limba română*), vânzător - cumpărător (*La Târgul de Suvenire*), ghid — turist (*Locuri memorabile din Moldova*), medic-pacient (*Ce te doare?*) etc.

Procesul de instruire trebuie să fie conceptualizat din perspectiva învățării multisenzoriale. Prin natura sa, învățarea este un proces care presupune atât informație de tip senzorial, cât și motrice. Caracterul multisenzorial al procesului de instruire constă în faptul ca învățarea este dependentă de ceea ce *vedem, ce pipăim, ce simțim, ce auzim* în urma efectuării unei mișcări.

Aplicarea pe scară largă a metodelor activ-participative. E vorba de diferite jocuri didactice: *jocul de rol/simulări, brainstormingul, pălării gânditoare, explozia stelară, reportajul, proiectul etc.*, prin care copiii vor învăța ușor și cu plăcere.

Metodele activ-participative solicită, valorifică, stimulează și dezvoltă învățarea prin cooperare, lucrul în perechi, în grup, în echipă, contribuind, totodată, la dezvoltarea comunicării, a colaborării, interrelaționării.

Procesul de învățare trebuie să se realizeze într-o manieră ludică, plăcută, amuzantă, emoțională, lipsită de stres, însă plin de provocări. Cu cât activitățile de învățare sunt mai variate și mai creative, cu cât mai distractiv este modul în care se învață limba, cu atât copilul va dori mai mult să o audă, să o cunoască și, respectiv, să o învețe.

Cadrelor didactice trebuie să se îngrijească să creeze o atmosferă corespunzătoare pentru copil, relaxantă, fără sentimente de frică, o atmosferă care oferă, în același timp, impulsuri și stimuli pentru a crește gradul de implicare a copiilor în diverse activități.

Jocurile transformă procesul de învățare într-unul plăcut și distractiv atât pentru copil, cât și pentru profesor. Prin joc, copilul achiziționează cunoștințe, formează deprinderi, descoperă lumea înconjurătoare, învață reguli și formează relații.

Procesul educațional trebuie să asigure șanse egale fiecărui copil, să promoveze un învățământ diferențiat de instruire. **Individualizarea învățării**, personalizarea demersului solicită adaptarea didactică a procesului instructiv la particularitățile individuale ale copilului.

Pentru a realiza un proces didactic eficient de învățare a limbii române, trebuie să se țină cont de nivelul de posedare a limbii, particularitățile de învățare ale tuturor copiilor din sala de clasă (*vizual, auditiv, tactil-chinestezic*), iar metodele și tehnicile de învățare să fie selectate potrivit fiecărui nivel și particularității de învățare.

CAPITOLUL II

Formarea competențelor verbal-comunicative în procesul de învățare integrată

1. Formarea competenței de receptare a mesajului oral. Audierea

Competența de comunicare presupune nu numai capacitatea de a *emite mesaje*, de a fi un *bun vorbitor/comunicator*, ci, în egală măsură, și calitatea de a fi un *bun ascultător*, deoarece *jumătate din procesul de comunicare este ascultare*.

Conform datelor prezentate de specialiștii în domeniu, dintre cele patru tipuri de activitate verbală perceperea mesajului la auz are ponderea cea mai mare - 45 %, în comparație cu celelalte activități:

- vorbirea - 30 %;
- lectura - 16 %;
- scrierea - 9 %.

Înțelegerea la auz sau audierea este prima abilitate de comunicare pe care o însușesc copiii în procesul de învățare a unei limbi. Audierea este un proces complex care presupune receptarea mesajelor orale, identificarea intenției vorbitorului, dar și o reacție la mesajele verbale și/sau nonverbale. Audierea este inclusă în ascultare, dar ea reprezintă doar o parte din procesul de ascultare.

Scopul audierii constă în formarea la elevi/utilizatori a competențelor de a înțelege despre ce se vorbește și de a reacționa adecvat la cele auzite.

Formarea competenței de audiere se desfășoară în trei etape: *preaudiere, audiere și postaudiere*.

Preaudierea are scopul de a motiva ascultătorii în perceperea mesajului, în actualizarea cunoștințelor anterioare și experiența de viață a copiilor.

În acest scop, profesorul:

- le spune elevilor ce fel de text vor asculta;
- le atrage atenția asupra cuvintelor necunoscute și le explică sensul lor contextual;
- formulează într-un enunț informația de bază;
- le dă elevilor o listă de propoziții-cheie;
- se formulează o sarcină etc.

Este important ca subiectul textului să nu fie dezvăluit în întregime, iar activitățile de preaudiere să sporească interesul față de text.

Audierea este procesul prin care sunt asimilate ușor și rapid cuvinte, îmbinări, expresii. Sunt recomandate 2 audieri. La început, se formulează sarcina. Dacă exercițiul trebuie realizat în scris (de ex.: *Completează enunțul*), după prima audiere, elevii au 30 de secunde pentru a completa

exercițiul. După a doua ascultare, se mai oferă 30 de secunde pentru verificare. În cazul în care răspunsul este oral, textul poate fi citit a doua oară în întregime sau pot fi citite doar unele fragmente pentru concretizarea unor fapte/evenimente etc.

Postaudierea are scopul este de a verifica dacă copiii au înțeles textul, dacă pot reproduce informația, pot răspunde la întrebări, pot analiza și își exprima propria opinie.

Pentru formarea/dezvoltarea competenței de înțelegere la auz, este necesar să ținem cont de vârsta copiilor și nivelul de cunoaștere a limbii.

REȚINEȚI:

- ✓ Audierea trebuie privită ca proces, nu ca produs!
- ✓ Ascultarea trebuie exersată, nu doar testată!
- ✓ Dovada că un elev a înțeles ceea ce a ascultat nu poate fi decât indirectă, deoarece comprehensiunea este un proces intern, care are loc în mintea elevului.
- ✓ Problemele de ascultare trebuie identificate, apoi corectate!

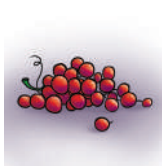
Strategii de formare a competenței de înțelegere la auz

1. Ascultați enunțurile, alegeți imaginea potrivită.

Maioul este oranj. Pisica are ochi albaștri. Iarna avem nevoie de mănuși. Strugurii sunt dulci.



a.



b.



c.



d.



e.



f.

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

2. Ascultați informația. Numerotați imaginile în ordinea în care apar în text.

Sunt Elena. Am 10 ani. În timpul liber practic dansurile. Fratele meu desenează frumos. Mama mea este medic. Seara ea citește. Tatăl meu este pasionat de tehnică. El repara totul în casă. Am și bunici. Ei sunt pensionari. De obicei, duminica toată familia merge în parc.



a.



b.



c.



d.



e.

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

3. Priviți imaginea. Ascultați enunțurile. Decideți dacă enunțurile de mai jos sunt adevărate (A) sau false (F).

- 1) Aceasta este camera mea.
- 2) În cameră sunt 2 noptiere.
- 3) Dulapul se află lângă pat.
- 4) Covorul este pe perete.
- 5) Noptiera este lângă pat.

A	F
A	F
A	F
A	F
A	F



4. Ascultați textul. Adevărat (A) sau fals (F)?

Republica Moldova este un stat situat în sud-estul Europei, între România și Ucraina. În antichitate, teritoriul Moldovei era locuit de daci. Republica Moldova a devenit stat independent la data de 27 august 1991. Capitala țării este orașul Chișinău. Drapelul Moldovei este Tricolorul cu Stema de Stat. Moneda națională este leul. Harta Republicii Moldova cuprinde 32 de raioane.

- 1) Republica Moldova este situată în sud-estul Europei.
- 2) În antichitate, teritoriul Moldovei a fost populat de romani.
- 3) Republica Moldova și-a proclamat independența la 27 august 1991.
- 4) Moneda națională este euro.
- 5) În Republica Moldova sunt 32 de raioane.

A	F
A	F
A	F
A	F
A	F

5. Ascultați textul.

A venit primăvara. Păsările cântă frumos. Florile își deschid mirate ochii. „Florile se desfac atât de frumos, deoarece cântăm noi”, s-au gândit păsările și au început a cânta și mai frumos.

Iar florile, ascultând cântecul păsărilor, s-au gândit: „Păsările cântă atât de frumos, pentru că înflorim noi”.

Și ele s-au desfăcut și mai tare.

6. Completați spațiile libere.

A venit primăvara. _____ cântă frumos. Florile își deschid mirate ochii. „_____ se desfac atât de frumos, deoarece cântăm noi”, s-au gândit păsările și au început _____ și mai frumos. Iar florile, ascultând _____ păsărilor, s-au gândit: „Păsările cântă atât de _____, pentru că înflorim noi”.

Și ele s-au desfăcut și mai tare.

7. Ascultați textul.

Elena a răcit. Nu se simte prea bine și de aceea trebuie să consulte un medic. Prietena ei Raluca o însoțește la policlinică. Acolo, la ghișeu de informații, asistenta medicală o roagă pe Elena să completeze o fișă. După ce completează fișa, asistenta o invită pe Elena în cabinet. Raluca intră cu ea.

- Bună ziua, domnule doctor!
- Bună ziua! Văd că sunteți două. Cine este bolnavă? Pe cine trebuie să examinez?
- Pe mine. Eu sunt bolnavă.
- Ce vă supără?
- De câteva zile am febră, tușesc și mă doare gâtul.

8. În baza textului audiat, selectați răspunsul corect.

1) Elena nu se simte prea bine și de aceea trebuie

- a) să consulte un medic;
- b) să cumpere medicamente;
- c) să stea acasă.

2) Asistenta medicală o roagă pe Elena să completeze

- a) un formular;
- b) o fișă;
- c) un tabel.

3) De câteva zile Elena

- a) nu poate dormi;
- b) are dureri de dinți;
- c) are febră, tușește și o doare gâtul.

9. Ascultați dialogul.

- Vreau o înghețată. Unde aş putea cumpăra?
- Ştiu un magazin nu departe de aici.
- Mergem pe jos sau luăm un troleibuz?
- Magazinul e aproape. Pe jos ajungem în 5 minute.
- Atunci să mergem!

10. Restabiliți dialogul.

	a. – Ştiu un magazin nu departe de aici.
1.	b. – Vreau o înghețată. Unde aş putea cumpăra?
	c. – Atunci să mergem!
	d. – Mergem pe jos sau luăm un troleibuz?
	e. – Magazinul e aproape. Pe jos ajungem în 5 minute.

11. Ascultați textul. Indicați timpul când se desfășoară acțiunea.

Este o zi obișnuită de muncă. Ceasul sună la ora 6.45. Mama prepară micul dejun, tata face gimnastica de dimineață. La ora 7.10 se trezește Nicu. El este elev și merge la școală.

Seara toată familia se întoarce acasă la ora 17.30, iau împreună cina. Apoi se odihnesc. La ora 21.30 toți se duc la culcare.

Mama prepară micul dejun	Nicu se trezește	Familia mănâncă la masă	Nicu se culcă
a. ora 6.45	b.	c.	d.

Model: Fragment de lecție
Subiectul: Suntem în Republica Moldova

Preaudiere

1. Potrivii cuvintele cu imaginile.

Republica Moldova

Capitala Moldovei este orașul Chișinău

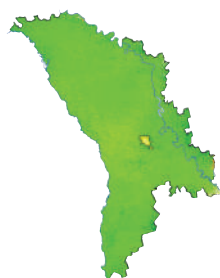
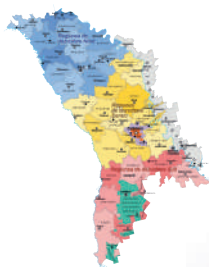
Tricolorul

Prefixul telefonic — 373

Stema

Moneda națională — leul.

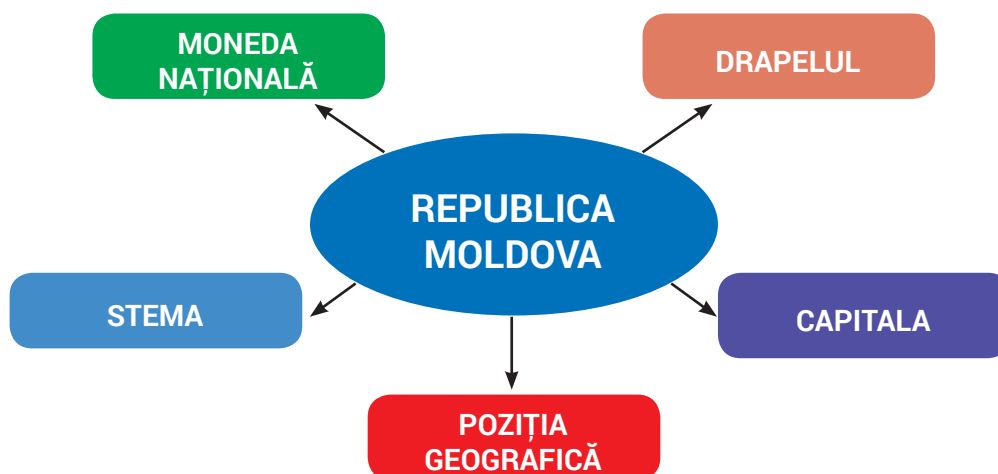
Europa



Audiere

2. Ascultați textul. Completați clusteringul.

Republica Moldova este în Europa de sud-est. Se învecinează cu România la vest și cu Ucraina la nord, est și sud. Drapelul de stat al Republicii Moldova este tricolorul albastru, galben și roșu. Stema de stat a Republicii Moldova reprezintă un scut. Pe scut este un cap de bour, care are o stea cu opt raze. Scutul este pe pieptul unei acvile naturale și are în cioc o cruce de aur. Capitala Republicii Moldova este orașul Chișinău. Moneda națională este leul. Republica Moldova este o țară mică și frumoasă.



Postaudiere

3. Răspundeți la întrebări

- 1) Care este moneda națională a Republicii Moldova?
- 2) Care sunt culorile drapelului de stat?
- 3) Cine sunt vecinii Republicii Moldova?
- 4) Spuneți ce ați aflat nou despre Republicii Moldova?

II.2. Formarea competenței de receptare a mesajului scris. Lectura

Lectura este o tehnică fundamentală de activitate intelectuală, care, în practica învățării unei limbi, devine o parte esențială a învățării, o activitate de studiu personală și formativă, o metodă de comunicare scrisă, care permite învățarea.

Se disting diverse funcții ale lecturii:

- a. **funcția de informare și documentare**, prin care cititorul ia contact cu textul și primește informații, le depozitează pentru un scop de perspectivă. Această funcție răspunde primei semnificații, aceea de citire și învățare.
- b. **funcția cognitivă** răspunde concepției despre lectură ca activitate „explicativ-științifică, cu accent pe participarea intelectual-rațională”. Lectura e văzută aici ca o activitate complexă de decodificare și emiteră, „o aventură extraordinară a cunoașterii”.
- c. **funcția de culturalizare**, prin care cititorul, metodic și consecutiv, înțelege lectura ca preocupare de perspectivă și de durată. Devine parte componentă a educației permanente.
- d. **funcția formativă, creatoare**, prin care lectura educă gustul și sensibilitatea estetică și răspunde concepției despre lectură ca „act contemplativ-psihologic, cu accent pe subiectivitatea cititorului, care se află în ipostaza plăcerii sau evaziunii”.

Formarea competenței de lectură trebuie concepută ca **învățarea unui instrument, formarea abilităților de a mânui acest instrument**, de care fiecare vorbitor urmează să se servească o viață întreagă.

Problema centrală a lecturii este cea a **raportului dintre limbajul oral, receptat auditiv și limbajul scris, receptat vizual**. Legătura între activitățile de emiteră-receptare: *oral — auditiv — vizual (grafic) motor* se stabilește, la același individ, treptat.

Lectura reprezintă un proces de **receptare** a semnelor grafice, corelarea lor cu anumite semnificații: **înțelegerea (decodarea, interpretarea)** și **prelucrarea** informației ce se conține într-un text scris, într-o limbă sau alta, în cazul nostru în limba română.

Procesul didactic de formare a competențelor de lectură poate fi structurat în trei etape:

I. **prelectură** (anticiparea/evocarea);

II. **lectură** (construirea cunoștințelor/realizarea sensului);

III. **postlectură** (consolidarea/reflecția).

La etapa I (de prelectură) cadrul didactic pregătește elevul pentru receptarea textului. Sarcinile planificate pentru această secvență de lecție trebuie să aibă drept scop crearea climatului psihologic necesar receptării, „acordarea sufletului” elevului, incitarea, trezirea interesului față de ceea ce va aborda textul, reactualizarea cunoștințelor dobândite anterior, stabilirea scopurilor învățării, focalizarea atenției pe subiectul nou etc. Activitățile propuse la această fază vor depinde în mare măsură de structura textului, „materialul pe care ni-l oferă textul”, de aceea se poate apela la experiența de viață a elevului, trăirile personale, cunoștințe din alte domenii ca istorie, artă, geografie, muzică etc.

La etapa a II-a - de **lectură** se realizează un antrenament concentrat cu scopul formării operațiilor automatizate de recunoaștere și înțelegere a materialului lecturat: intenția autorului, linia de subiect, relații, structura și conținutul textului etc.

La etapa a treia — de **postlectură** se realizează formarea deprinderilor de automatizare, care finalizează cu trecerea de la lectura didactică la lectura comunicativă. Scopurile acestei etape sunt:

reflectarea asupra celor citite, transferul informației receptate în situații noi, formularea unor opinii personale, raportarea celor examinate la viața reală etc.

Metode și tehnici utilizate la etapa prelectură/pretextuală

• Anticiparea

Elevii sunt puși în situația de a anticipa înțelegerea textului în baza titlului (Cum credeți despre ce va fi vorba în acest text? De ce credeți așa?), în baza cuvintelor-cheie, a imaginilor (Realizați, în baza cuvintelor/imaginilor propuse, un eseu), a subiectului (Elevilor li se oferă o scurtă prezentare a subiectului despre care urmează să citească. De ex.: La ce întrebări ați fi vrut să primiți răspuns?) etc.

• Trecerea rapidă prin text

Elevilor li se arată coperta cărții/titlul textului. Se discută pentru a afla ce știu deja elevii despre subiectul care va fi abordat în text și pentru a-i încuraja să formuleze întrebări despre cele ce vor fi citite.

• Termeni dați în avans

Se alege din text 4-6 cuvinte (sau se prezintă niște imagini) și li se propune elevilor ca, în baza termenilor respectivi, să anticipeze despre ce urmează să citească.

• Organizator verbal

Se face o scurtă prezentare a subiectului din textul care urmează să fie citit. Elevilor li se propune să formuleze întrebări, la care așteaptă să primească răspuns în urma citirii textului.

• Știu/Vreau să știu/Am învățat

Li se propune elevilor să completeze un tabel despre ceea ce știu, ce vor să știe și, mai apoi, despre ceea ce au învățat.

Știu	Vreau să știu	Am învățat
------	---------------	------------

• Aud. Văd. Simt

Elevilor li se propune să audieze un fragment de text/un fragment dintr-o melodie, iar, mai apoi, să relateze în scris ce au auzit/ce au simțit, audiind acest text/ascultând această melodie.

La etapa de prelectură în niciun caz nu trebuie neglijată și însușirea vocabularului. Semantizarea cuvintelor va preveni blocajul receptării mesajului, din cauza neînțelegerii textului. Această activitate constituie un prilej de a îmbogăți vocabularul și, implicit, sfera de cunoștințe și reprezentări ale elevilor.

Strategii utilizate la etapa de lectură

În procesul de lectură se pot utiliza diverse modalități de lecturare: lectura în voce, lectura în gând, lectura pe roluri, lectura până la prima greșeală, lectura selectivă etc.

În afara celor enumerate, se mai disting și alte tipuri de lectură:

- **globală** - tehnică rapidă pentru înțelegerea de ansamblu a celor citite, care se folosește la nivel avansat, când se propun texte de proporții mari;
- **scanarea** - citire rapidă în scopul identificării unor idei principale, unor anumite aspecte; de ex.: Despre ce este textul?; Care sunt personajele principale? etc.;
- **intensivă** - citire în profunzime (lectură lentă), căutându-se informații care ar putea oferi răspuns la întrebările formulate de către profesor;
- **selectivă** — tehnică folosită pentru a afla răspunsul la anumite probleme, pentru a găsi anumite informații din text;

- **dirijată** - citire ghidată de profesor;
- **comentată** - citire ce se suplinește cu comentarea textelor etc.

Alte tehnici de lectură:

- **Gândiți cu voce tare.** Este o tehnică de lectură utilizată pentru a demonstra interacțiunea elevului cu textul în timpul cititului. Pentru a le arăta elevilor cum să creeze imagini vizuale atunci când citesc, profesorul va apela la experiența proprie și va povesti elevilor ceea ce își imaginează, în timp ce citește textul. Pe măsură ce devin mai conștienți de ceea ce se întâmplă în mintea lor în momentul respectiv, elevii sunt mai capabili să utilizeze unele strategii cognitive, pentru a înțelege mai bine conținutul. Are loc un proces complex la nivel de gândire (de conștiință), numit metacogniție *Metacogniția înseamnă conștientizarea propriului mod de gândire, reprezentând baza dezvoltării abilităților de învățare și gândire.*

- **Activitate dirijată de lectură**

Activitatea dirijată de lectură este o strategie care ghidează **citirea în gând**, urmată de întrebări de comprehensiune (Gunning, 2000).

A. Profesorul adresează o întrebare, iar elevii citesc textul pentru a afla răspunsul, după care se discută răspunsul cu grupul.

B. Întrebările se pot referi la cele mai importante părți în ordinea în care sunt prezentate în text. În mod obișnuit, aceste întrebări sunt:

- Citiți pentru a afla care sunt personajele principale și unde are loc întâmplarea.
- Citiți mai departe pentru a afla ce fel de oameni sunt personajele.
- Citiți pentru a afla cu ce problemă se confruntă personajul central.
- Citiți pentru a afla ce face personajul ca să rezolve problema.
- Citiți pentru a afla ce se întâmplă ca urmare a acțiunilor personajului. Ce concluzii tragem, comparând situația de la începutul povestirii cu cea de la sfârșit.

Întrebările se adresează înainte ca elevii să citească fiecare parte a textului.

- **Activitate dirijată de lectură și gândire (ADLD). Activitate dirijată de ascultare și gândire (ADAG)**

Textul propus pentru lectură se divizează în câteva secvențe (astfel ca locul de întrerupere a lecturii să coincidă cu momentele de suspans). Elevii vor face previziuni, apoi vor citi textul până la punctele de oprire indicate, ca să vadă dacă ideile lor au coincis cu cele prezentate în text.

Tabelul predicțiilor

	Ce credeți că se va întâmpla?	De ce credeți așa?	Ce s-a întâmplat, de fapt?
După citirea titlului			
După parcurgerea primului pasaj			
După parcurgerea celui de al doilea pasaj			
Înainte de a citi până la sfârșit			

- **SINELG**

Ascultătorii citesc textul revizuind informația prezentată cu ceea ce știu. Pe marginea textului sau în tabel informația se sistematizează în baza indicatorilor: V, -, +, ?.

V	-	+	?
Informația din text îmi este deja cunoscută	Informația din text se deosebește de ceea ce știam sau credeam că știu	Informația este nouă pentru mine	Informația este neclară sau sunt lucruri despre care aș vrea să aflu mai multe
După parcurgerea celui de al doilea pasaj			
Înainte de a citi până la sfârșit			

• Predarea reciprocă

Textul propus spre examinare se împarte în fragmente logice sau în paragrafe. Grupul de elevi este împărțit în subgrupe a câte trei sau în perechi. Se citește primul pasaj al textului, apoi un elev din grup, care joacă rolul de profesor, realizează următoarele acțiuni: 1. rezumă ceea ce s-a citit; 2. formulează o întrebare pe marginea textului, la care răspund colegii; 3. clarifică problemele din text; 4. anticipează ceea ce se va scrie în următorul pasaj. După citirea următorului pasaj, unul din elevi preia rolul de profesor.

• Tehnica cercetării (Request)

Textul se citește în perechi. După lectura unui pasaj un elev oferă întrebări celuilalt. Partenerul trebuie să răspundă la întrebările puse și ambii să cadă de acord că răspunsul este corect. O atenție mare trebuie să se acorde aici modului de formulare a întrebărilor. Întrebările trebuie să ceară informații despre ideea principală, să clarifice detalii, să facă deducții, să rezume cele citite etc.

• În căutarea autorului

Se aplică, de regulă, la lectura textelor literare. Obiectivul acestei tehnici este de a deduce din text personalitatea autorului. Ascultătorii trebuie să identifice: a) în ce perioadă a fost scris textul; b) cine este autorul (bărbat/femeie, ce vârstă are etc.); c) cui i se adresează; d) ce idei promovează. Profesorul ghidează discuția, insistând asupra argumentelor. Dacă numele autorului nu este totuși identificat, numele acestuia se dezvăluie.

• Mâna oarbă

Elevilor (împărțiți în echipe) li se distribuie un text fragmentat de către profesor în părți, conform numărului de elevi din echipă. Fiecare își analizează secvența, o prezintă colegilor și împreună discută consecutivitatea logică a ordonării ideilor. Mai apoi, conținutul textului se prezintă în fața grupului de ascultători, argumentându-se, totodată, de ce textul a fost organizat astfel.

Metode și tehnici utilizate la etapa de postlectură

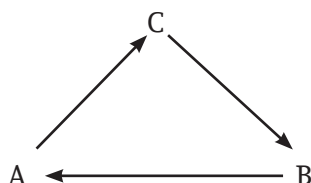
• Instruirea reciprocă

Se realizează după lectura independentă a textului. Profesorul împarte grupul de elevi în subgrupuri a câte 4 și distribuie rolurile (1 – rezumă; 2 – întreabă; 3 – clarifică; 4 – generalizează) și prezintă întregului grup. Elevii discută textul în grupuri.

• Interviul în trei trepte

- se anunță subiectul asupra căruia se va discuta sau se propune pentru lectură textul etc.
- grupul de elevi se împarte în echipe a câte 3 persoane;

- se distribuie rolurile în cadrul echipei: elevul A (profesor/reporter), elevul B (respondent), elevul C (secretar);
- se stabilește modalitatea de lucru, timpul realizării activității: în timpul realizării interviului elevul A întreabă, elevul B răspunde, elevul C înregistrează toate întrebările/informațiile. La fiecare 2-3-5, minute rolurile se schimbă (prin rotație). Grafic, tehnica se prezintă astfel:



- Activitatea se poate finaliza în mai multe moduri: se pot discuta cele mai interesante întrebări, se pot trage concluzii pe baza celor discutate, se poate face un rezumat al textului (fie prezentat oral, fie în formă în scrisă) etc.

• Harta conceptuală

Se construiește o rețea de noduri (termeni) și trimiteri (relații). Elevii sunt puși în situația de a aranja termenii într-o ordine logică și explicabilă, de a prezenta și explica relațiile ce se stabilesc între aceștia.

• Discuția în panel (vorbire)

După lectura textului, profesorul pregătește câteva subiecte pentru discuție, fiecărui grup revenindu-i unul dintre acestea. Grupul este așezat în fața clasei, la fel ca într-o emisiune televizată transmisă în direct; colegii vor putea comunica doar în scris cu cei selectați în *panel*. În cadrul fiecărui grup, se împart rolurile, se alege un lider, care va conduce discuția, și un injector de mesaje, care va citi mesajele parvenite de la colegi și împreună vor răspunde la întrebări. După expirarea timpului acordat, liderul va generaliza ideile exprimate. Se invită apoi în fața clasei un alt grup.

• Rezumatul (scriere)

Elevul este pus în situația de a identifica cele mai importante elemente ale narațiunii și a le aranja într-o succesiune logică. De regulă, rezumatul (textului) constă într-o redare sintetică a informației esențiale dintr-un text, respectându-se întocmai ordinea desfășurării acțiunilor din el. Informația este grupată astfel încât să răspundă la întrebările: *Cine?* (personajele); *Ce fac?* (etapele narațiunii); *Când?* (timpul când are loc acțiunea); *Unde?* (locul/cadrul desfășurării evenimentelor). Întrebările respective pot avea și altă succesiune, în dependență de ordinea enumerării acțiunilor din text. De ex.: *Unde? Când și cine? Ce? (ce să facă?) Cum?* (evoluția în timp) etc.

REȚINEȚI:

1. Folosiți texte autentice.
2. Textele trebuie să corespundă nivelului, vârstei, intereselor copiilor.
3. Textele trebuie să incite interesul și curiozitatea copiilor.
4. Lectura trebuie să stimuleze discuțiile în grup.

II.3. Formarea competenței de exprimare orală. Vorbirea

Vorbirea este o formă de manifestare a limbii, prin care se realizează comunicarea interpersonală. Această activitate este generată de conștientizarea necesității de comunicare în vederea satisfacerii cerințelor psihosociale. Pentru o comunicare interpersonală e nevoie de formarea deprinderilor de vorbire orală și de dezvoltare a fluidității (coerenței) verbale. Din acest considerent, actul vorbirii presupune stăpânirea limbajului la toate nivelurile limbii: fonologic, gramatical, lexical și sintactic, înlăturarea barierelor generale și a inhibițiilor involuntare și, desigur, posedarea deprinderilor de gândire în română.

Vorbire dialogată și monologată

Pentru o bună organizare a activității de vorbire trebuie luat în considerare faptul că vorbirea are diverse aspecte: *imitarea realității* (de exemplu, alcătuirea unui dialog în baza cuvintelor-cheie), *simularea activității de vorbire* în situații reale de comunicare (de exemplu, jocul de rol) și *vorbirea autentică* (exprimarea de la persoana I, exprimarea opiniei). Formând competențele de vorbire, trebuie să tindem spre un nivel de comunicare autentică. Modalitățile de formare a vorbirii *monologate* au, de cele mai multe ori, un caracter de reproducere, în timp ce competențele vorbirii *dialogate* se bazează pe modalitățile de producere și reproducere activă.

Pentru predarea-învățarea vorbirii *dialogate* prin modalități reproductive și productive active pot fi recomandate:

- exerciții de reproducere a unui dialog-model;
- schimbarea sau includerea unor replici;
- alcătuirea unui dialog în baza unor replici sau a unor cuvinte-cheie;
- întrebări și răspunsuri;
- înscenarea dialogului;
- încheierea unui dialog;
- reconstituirea dialogului în baza unor replici dispersate etc.

Dezvoltarea deprinderilor de vorbire la nivel de reproducere poate fi realizată prin expunerea *monologată* în baza:

- unor modele;
- unor cuvinte-cheie;
- unui plan;
- unei scheme logice;
- unor propoziții;
- algoritmului;
- unui stimul. etc.

Un accent deosebit se pune pe **situațiile de comunicare**, care vizează „ansamblul condițiilor naturale, sociale și culturale în care este produs un enunț”. Prin urmare, situația de comunicare, deseori problematică, include cunoștințele, datele și experiențele pe care le are atât emițătorul, cât și destinatarul, ceea ce conduce la emiterea de enunțuri. De exemplu, copiilor li se propune să discute *De ce e bine să cunoști limba română?* Profesorul creează 4-5 grupuri de copii, fiecare grup își formulează opțiunile pe foaie flip-chart, apoi prezintă opiniile colegilor.

Orice act, situație de vorbire implică doi subiecți aflați în interacțiune. Interacțiunea este un „proces în care fiecare are de asumat un anumit rol” în funcție de anumite determinări exterioare. Totuși acei doi subiecți își asumă rolul în funcție de măsura în care fiecare recunoaște

și percepe situația de vorbire. În această interacțiune apar **situații deschise**, ce cuprind *replica, dialogul, conversația, discuția*, adică **vorbirea dialogată**, și **situații închise**, fără interlocutor, situații de comunicare mai puțin active, realizate prin *povestire, repovestire, memorare, descriere, descoperire, improvizare*. Aceasta este **vorbirea monologată**. Atât vorbirea monologată, cât și cea dialogată sunt modalități de însușire a activității de vorbire, al cărei scop principal este formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare.

Dialogul

Dialogul este o modalitate de dinamizare a celor mai frecvente și relevante structuri verbale care facilitează activitatea de vorbire. Dialogul este axat pe un schimb de întrebări și răspunsuri.

Pentru însușirea eficientă a vorbirii dialogate e important să se țină cont de nivelul de cunoaștere a limbii. Astfel, pentru etapa inițială e recomandabil să fie însușite: replici complete, expresii de bucurie, de satisfacție, de admirație, de aprobare sau dezaprobare etc. Putem propune pentru început **dialoguri cu repere**: diferite imagini (casă, birou, stradă...) și îi rugăm pe elevi/copii să spună cine și despre ce ar dori să vorbească.

Dialogurile propriu-zise sunt niște modele pe care elevii le elaborează într-o conversație mai amplă. Activitatea de vorbire începe cu anunțarea unor subiecte (teme), cu întrebări orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor de vorbire.

Întrebările deschise dau posibilitate copilului să se manifeste, să-și prezinte preocupările, emoțiile, opinia despre cele mai interesante evenimente. De ex.: *Ce îți place să faci primăvara?* Acest gen de întrebări trebuie adresate în funcție de situație și de nivelul de cunoaștere al interlocutorului, asigurând, astfel, strategic activitatea de vorbire în cadrul dialogului.

Nu se recomandă **întrebările închise**, deoarece ele produc blocarea vorbirii, aceasta putându-se, astfel, transforma într-un interogatoriu.

Conversația

Conversația este o activitate care constă din schimbul „viu” de păreri pentru dezvăluirea mai largă a conținutului. Conversația este tratată ca „prototip al utilizării limbii”, ca „rezultat al interacțiunii unor indici care au obiective conversaționale diferite și adesea interese divergente”.

Discuția

Discuția este un schimb de opinii și de idei. Nu întotdeauna e posibil și necesar să delimităm noțiunile de discuție și de conversație.

Discuția poate dura 2 minute sau 20 de minute, în toate cazurile ea fiind importantă pentru dezvoltarea vorbirii. Conversația are loc, de obicei, cu un singur copil (presupune participarea unei persoane) și întregul grup nu participă atât de activ la ea. Iată de ce este indicată discuția în grupuri. Astfel, fiecare are șansa, posibilitatea de a se implica în discuție, de a relaționa. Iată de ce discuția în cadrul lecției este utilă și importantă pentru activitățile de formare a competențelor verbal-comunicative.

Povestirea și repovestirea

Povestirea, ca formă de activitate, este specifică vorbirii monologate. Pentru a reda conținutul subiectului și a dezvălui valențele multiple ale conținutului, povestirea trebuie să fie plastică, expresivă, folosindu-se intonația, mimica, gesturile, accentele și pauzele adecvate.

Dacă povestirea este realizată de profesor, activitatea elevilor e orientată spre înțelegerea, recepția mesajului, ca mai apoi să participe activ, prin redarea aprecierilor, exprimarea impresiilor, a gândurilor a sentimentelor, în legătură cu informația audiată.

Copiii întotdeauna le place să asculte diferite istorioare, crezând că acestea țin de viața „reală”. Le ascultă cu atenție, pentru că vor să știe cum se vor desfășura evenimentele și cum se va sfârși povestirea. Nu trebuie să ne fie teamă să-i rugăm pe ei să ne povestească ceea ce au ascultat sau chiar ceva nou. Nu înainte însă de a lua în considerare două aspecte importante:

- povestirea nu trebuie citită.
- e bine să întocmim un plan (o schemă, o schiță), care să ajute la relatarea evenimentelor din povestire. Nu contează dacă schimbăm conținutul sau omitem ceva.

Etapele de proiectare a activității de vorbire

Prima etapă are drept scop formarea la copii a priceperilor de vorbire în baza obiectivelor de referință:

- să-și formeze deprinderi de utilizare a vocabularului activ;
- să formuleze logic propoziții și fraze la prezent, trecut și viitor;
- să construiască corect un dialog scurt;
- să realizeze conținutul unui mesaj simplu;
- să treacă informația audiată prin propriile acte de vorbire;
- să relateze succint elementele-cheie ale unui eveniment;
- să realizeze o descriere elementară;
- să formuleze întrebări pornind de la informația scrisă. etc.

Modalități de realizare a activității de vorbire

Formarea și dezvoltarea competenței de vorbire cunoaște două trepte total dependente: elaborarea instrumentului (cunoștințe despre faptele de limbă și crearea automatismelor de însușire a limbii a doua) și practica folosirii lui (exersarea fluidității vorbirii).

O sarcină a dezvoltării în procesul de dezvoltare a competențelor verbal-comunicative este folosirea ritmului normal de vorbire începând cu prima oră. Un limbaj și un ritm natural înlătură greutatea de încadrare în limitele posibilităților de comunicare. Activitatea de la simplu la complex și gradarea dificultăților constituie altă cerință pentru realizarea actului vorbirii fluente.

Competențele de vorbire, ca element esențial în posedarea limbii române, includ fenomene absolut necesare conținutului vorbirii fluente:

- accesibilitate;
- implicare în realitate;
- consecutivitate;
- noutate;
- orientare psihosocială;
- varietate tematică.

Lucrul în grup

Ce este lucrul în grup? Este un mod de organizare, este o posibilitate de a-i invita pe elevi la o oră anumită la o discuție interesantă, la un mod de realizare a situației de vorbire.

Cerințe (reguli) în ceea ce privește organizarea lucrului în grup

Lucrul în grup impune respectarea anumitor reguli:

- împărțirea în grupuri într-un mod cât mai simplu;
- formarea grupurilor mixte;
- selectarea cu grijă a activităților pentru lucrul în grup;
- demonstrarea rezultatelor.

Jocurile de rol

Jocurile de rol pot fi practicate pentru realizarea activității de vorbire. Jocul trebuie să aibă un anumit ritm, să producă emoții.

Ați observat, probabil, că jocurile din cadrul emisiunilor televizate se desfășoară cu public. Publicul este cel care urmărește jocul cu interes și amuzament. Putem folosi și noi această modalitate. De exemplu, putem constitui două echipe ce joacă în fața auditoriului (publicul). Copiii din fiecare echipă sunt interesați să câștige. Publicul este la fel de interesat de joc, pentru că pune întrebările la care vor răspunde echipele și vrea să vadă cine câștigă. Nu e nevoie însă întotdeauna de a forma un auditoriu sau un grup de experți.

REȚINEȚI:

- Când copilul încearcă să vorbească, încurajați-l, chiar dacă vorbirea lui nu este perfectă.
- Puneți în discuție variate teme care suscită interes. Povestiți unul altuia istorioare.
- Acordați timp pentru a conversa cu fiecare copil. Ascultați-l manifestând interes față de tot ce are să spună.
- Creați condiții ca membrii grupei/grupului să se susțină unul pe altul în activitatea de vorbire.
- Procedați astfel încât copilul să aibă plăcere vorbind româna.
- Fiți tolerant, chiar dacă exprimarea copiilor nu este corectă.
- Oferiți-i copilului ocazii de a vorbi și de a-și exprima opinia.
- Situațiile cotidiene pot constitui prilejuri favorabile și vor fi eficiente când se comunică într-un mod firesc și într-o atmosferă relaxantă.
- Încercați să transformați o situație ordinară într-un prilej valoros și captivant pentru învățare.
- Folosiți adecvat aptitudinile dvs. de comunicare, pentru ca să-i ajutați pe copii să-și dezvolte aptitudinile de comunicare.

Tehnici pentru dezvoltarea vorbirii monologate

1. Prezențați-vă în baza reperelor:

Prenume, nume, anul de naștere, locul de trai, detalii despre părinți, bunici, preferințele tale etc.

2. Cum arată o zi a săptămânii? Răspundeți la întrebări.

Ce faci în fiecare zi?

Ce faci dimineața? La ce oră mergi la școală? La ce oră vii acasă? Ce faci după-masă? Ce faci seara?

O zi de week-end

Ce faci dimineața? Cum petreci o zi de week-end? Unde mergi? Cu cine te întâlnești? Ce preferi să faci, de obicei?

3. Descrierea. Prezențați-vă prietenul.

Cine este prietenul tău? Câți ani are? Unde învață? Ce pasiuni are? Ce trăsături de caracter apreciezi la el?

4. Răspuns argumentat. Răspundeți la întrebări.

Care este: cel mai fericit copil?/cea mai fericită mamă?/cel mai fericit profesor?/cea mai frumoasă floare?/cea mai plăcută melodie?

Care sunt: cei mai dragi oameni?/cele mai dulci fructe?/cei mai bogați oameni?

5. Exerciții în baza imaginilor

1) Descrieți într-un text din 8-10 propoziții fiecare imagine (se dau mai multe).

2) Descrieți o zi de naștere/o călătorie memorabilă/o vizită la bunici.

3) Cum sărbătoriți Crăciunul, Paștele, Anul Nou, zilele de naștere? Alegeți o sărbătoare și descrieți-o.

4) Povestiți despre sărbătoarea de familie la care țineți cel mai mult.

6. Alcătuiți un text.

1. Se dă o listă de cuvinte. Li se propune să alcătuiască un text încheiat.

2. Se propune copiilor să alcătuiască o mică istorioară în baza unui cuvânt.

Strategii de dezvoltare a vorbirii dialogate

1. Formule de salut

Citiți dialogurile pe roluri. Alcătuiți dialoguri în care să utilizați formule de salut și de rămas-bun.

2. Replici încurcate

Restabiliți dialogurile și improvizați-le.

3. Improvizarea unui dialog

Citiți dialogul pe roluri. Improvizați un dialog cu prietenul dvs. la aceeași temă.

4. Continuarea dialogului

Se dă începutul unui dialog (3-4 replici). Elevii sunt rugați să continue dialogul (4-5 replici), apoi să-l prezinte.

5. Capsula timpului ??

Fiecare elev scrie o listă cu 5 obiecte, pe care le-ar pune în capsula timpului. Apoi se pun întrebări, ca să afle ce obiecte a scris fiecare. De ex.,

A.- *Este un smartphone în lista ta?*

B.C.D.: *Da, am smartphone.*

Jucătorul A. primește atâtea puncte, câte persoane au inclus în lista lor obiectul dat.

B.: *- Este o carte despre yoga?*

Dacă nimeni nu răspunde, atunci jucătorul B. primește un punct. Jocul continuă până când toți copiii citesc listele lor. Se adună punctele și se numește învingătorul.

6. Petrecere cu vedete

Copiii trebuie să propună câte doi candidați pentru petrecere.

A. *Vreau să-l invit pe Cătălin Josan/s-o invit pe Cleopatra Stratan/să-i invit pe cântăreții de la Sunstroke project.*

Pe tablă scriem Cătălin Josan +

B. *Eu nu vreau să-l invit pe Cătălin Josan.*

Pe tablă scriem Cătălin Josan +-

Se face bilanțul castingului. Cine a adunat mai multe plusuri este invitat la petrecere.

7. Hobby

Copiii li se dă câte o foaie de hârtie. Se propune să scrie sus ce pasiune au. De ex., copilul A scrie: *Îmi place să desenez.* Foaia se transmite colegului din dreapta. Colegul scrie întrebarea: *Ce desenezi tu?* Foaia se transmite mai departe. Alt coleg întreabă: *Când/unde desenezi?* Foaia trebuie să ajungă la copilul A, care citește întrebările și alcătuiește un text coerent.

8. Compliment

Copiii trebuie să-și determine starea lor emoțională pe o scară de la 1 până la 10. Apoi rugați-i să facă complimente colegilor, de ex.:

- (A→B) *Ai ochi foarte frumoși.*

- (B→C) *Zâmbetul tău e fermecător.*

După ce toți fac complimente, copiii sunt rugați să-și determine starea lor emoțională și să o compare cu cea precedentă.

9. Munchausen

Se propune copiilor să se gândească la o întâmplare reală sau imaginară. De ex., copilul A spune: *Am zburat cu elicopterul.* Ceilalți copii pun întrebări. Jocul începe așa:

- *Am zburat cu elicopterul.*

- *Când a fost aceasta?*

- *Aceasta a fost vara trecută.*

- *Cât timp ai zburat?*

- *Am zburat o oră.*

- *Cum a fost zborul?*

- *Zborul a fost incitant...*

Copiii trebuie să decidă dacă întâmplarea este adevărată sau imaginară. Copilul A. mărturișește dacă e adevărat sau fals, dacă a fost în rolul lui Munchausen sau nu. Dacă reușește să-i păcălească, primește numărul de puncte egal cu numărul colegilor păcăliți. Jocul continuă până îi cuprinde pe toți copiii.

10. Steaua cu cuvinte

Desenați o stea. Scrieți câte un cuvânt la fiecare colț. Îi rugați pe copii să explice sensul cuvintelor. De ex. la tema **Personalitățile fac istoria modernă**, pot fi propuse cuvintele: *personalitate, muzician, poet, scriitor, muzică* etc.

11. Tânăr modern

Sunteți un tânăr modern, dependent de calculator. Majoritatea timpului stați la calculator și căutați informație pe Internet sau conversați pe Facebook cu prietenii; ascultați muzică sau priviți filme. Discutați cu colegii despre oportunitățile și riscurile utilizării Internetului în viața unui tânăr.

Repere:

A comunica interactiv cu colegii;
A avea acces la informație vastă;
A susține testări sau examene on-line;
A citi informație interesantă, (ne)actuală;
A pierde mult timp pe conversații;
A nu avea simțul timpului;
A dezvolta dependența de calculator;
A nu se pregăti de lecții/de examene/de testări.

II.4. Formarea competenței de exprimare scrisă. Scrierea.

Scrierea este un proces complex de redare a unei structuri fonetice în una grafică. Scrierea este o activitate integratoare productivă, deoarece are la bază acțiuni coordonate de conștiință, care includ perceperea textului, reacția ochilor și mișcarea mâinilor. Particularitățile concrete ale scrisului depind de *starea psihologică generală* a celui care scrie. Scrierea influențează vorbirea, de aceea dezvoltarea competenței de scriere este importantă.

Scopul fundamental al scrierii este de a reda experiențe și sentimente, gânduri și idei într-o formă regulată și expresivă.

Se cunosc mai multe tipuri de scrieri. Distingem:

- *scrierea controlată* care se practică, de regulă, la începători. Obiectivele scrierii controlate vizează exersarea ortografiei, a vocabularului sau a gramaticii. Scrierea controlată este verificată permanent de către profesor. Activitățile de scriere controlată vor include următoarele acțiuni:
 - *copierea directă (de pe tablă, din manual);*
 - *clasificarea după un anumit criteriu (animale domestice, animale sălbatice);*
 - *completarea golurilor folosind cuvintele indicate;*
 - *scrierea după dictare etc.*
- *scrierea ghidată* care presupune un produs final asemănător, dar nu identic, obținut prin următoarele activități:
 - *alcătuirea propozițiilor simple din cuvinte separate;*
 - *alcătuirea unui text din mai multe propoziții simple;*
 - *completarea unui formular, a unei scheme etc.*
- *scrierea liberă (creativă)* care presupune elaborarea de sine stătător a unui text (eseu, pagină de jurnal etc.)

Proiectarea activităților de scriere cuprinde trei etape, și anume:

- 1) *prescrierea* care trebuie să realizeze următoarele obiective: motivarea elevilor de a scrie, ajutorul acordat la selectarea vocabularului necesar pentru a scrie, concentrarea atenției asupra a ceea ce este important.
- 2) *scrierea propriu-zisă*. La etapa incipientă, la care textele scrise sunt mici și copiii trebuie ghidați. Este bine ca scrierea să se realizeze la ore. Copiii cu un nivel mai înalt de cunoaștere a limbii (A2) pot realiza activitatea de scriere acasă.
- 3) *postscrierea*. La această etapă profesorul apreciază rezultatele activității prin anumite comentarii, aprecieri etc., consolidează oral informația scrisă, extinde tema asupra altor activități de învățare.

Strategii de formare a competenței de exprimare scrisă

1. Completați spațiile din textul de mai jos folosind cuvintele propuse.

Repere: un prieten, a lătrat, surpriză, un pui de pasăre

Mihai are bun: un câine mic și negru. Într-o zi, câinele mult și l-a chemat pe Mihai în grădină. Ce a avut? Lângă un perete vechi, a văzut Acum Mihai are doi prieteni.

2. Alcătuiți propoziții folosind cuvintele:

alune, adună, Anca

Alin, un arici, acasă, are

Are, acum, Alexandru, un arc

dulce, frumoasă, și, Mult, e, limba, vorbim, ce-o

fructe, multe, E, legume, bine, să mâncăm, și.....

3. Alcătuiți un text folosind propozițiile din casetă.

Casa lor este lângă pădure.
Eu și familia mea mergem, de obicei, în vacanță la țară, la bunici.
Într-o zi am găsit în iarbă un iepuraș.
Aici, toată ziua eu cu sora mea alergăm prin pădure.
După câteva clipe, iepurașul a dispărut în pădure.

4. Citiți textul. Rescrieți denumirile monumentelor istorice și de arhitectură din capitala Moldovei.

În zona centrală a Chișinăului sunt amplasate principalele obiective turistice. Bulevardul Ștefan cel Mare și Sfânt este principala arteră a orașului. Bulevardul are o lungime de 3,8 kilometri. Aici se află multe clădiri administrative: Primăria, Casa Guvernului, Președinția. În centrul orașului se înalță monumentul lui Ștefan cel Mare și Sfânt. Nu departe se află Muzeul Național de Arheologie și Istorie.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____

5. Citiți textul.

Ianuarie este numit Gerar și toată lumea știe că, de regulă, la fiecare început de an sunt cele mai mari geruri. Februarie este numit Făurar, fiindcă, acum, sub „plapuma” de nea, se „făurește” recolta de grâu a verii viitoare. Martie se cheamă Mărțișor, de la o veche tradiție românească, a mărțișorului, fixată la 1 martie. Aprilie poartă numele de Prier, care vine de la primăvară, deoarece în această lună, primăvara intră pe deplin în drepturi. În latină, numele înseamnă a deschide, deoarece acum se deschid mugurii plantelor. Luna se mai numește în popor Florar, denumire care vine de la flori. E luna florilor, cea mai iubită lună din an, când soarele nu e prea puternic și arzător, când frigul s-a dus și când totul e plin de culoare, viață și frumusețe.

6. Completați tabelul cu denumirile lunilor în varianta literară/populară.

Lunile anului. Varianta literară	Lunile anului. Varianta literară
.....
.....
.....
.....

7. Completați fișa:

FIȘA PERSONALĂ Numele Prenumele Țara..... Orașul..... Ce limbi vorbești/cunoști?

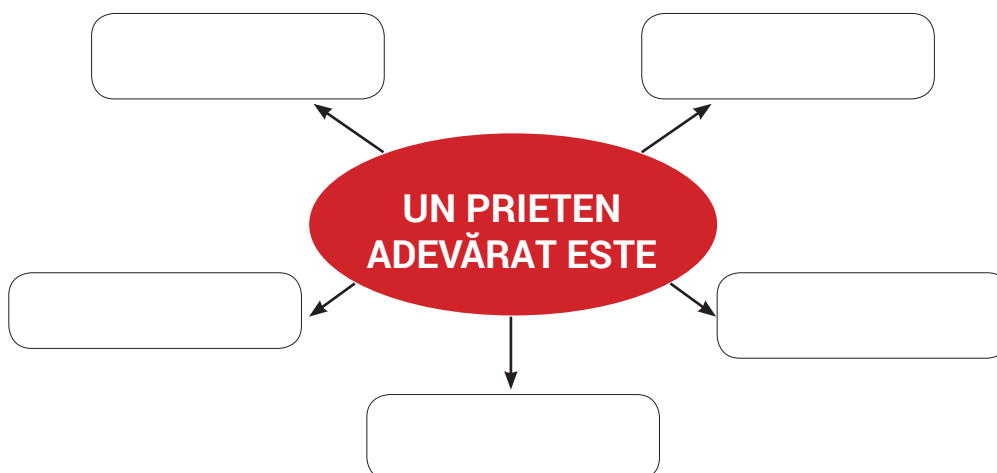
8. Descrieți în 5-6 propoziții imaginea:



9. Metoda Păianjenul (Ciorchinele)

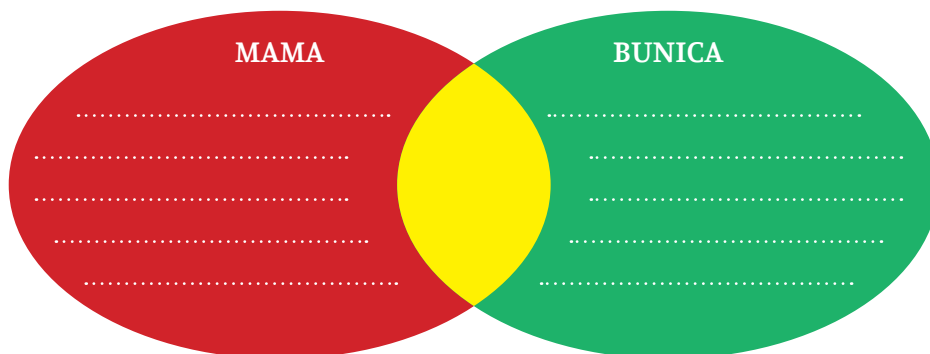
Profesorul scrie un cuvânt/o temă într-o casetă din mijlocul tablei. Elevii trebuie să completeze casetele laterale cu toate ideile/cuvintele/sintagmele care le vin în minte, legate de cuvânt/temă, și trasează linii între acestea și cuvântul/tema din caseta din mijloc. **Rețineți:** Nu se critică ideile propuse!

Cum este un prieten adevărat? Completează casetele.



10. **Diagrama Venn** este formată din 2 cercuri care se suprapun parțial. În spațiul care intersec-tează cele două cercuri se scriu asemănările dintre două obiecte, idei, concepte, iar în cele două cercuri se scriu aspectele specifice ale acestora. De exemplu:

Completați spațiile, comparând persoanele.



11. Scriere imaginativă (Atelier de scriere).

Lucrul în grup

- Analizați imaginea. Stabiliți cine sunt persoanele din imagine. Dați-le nume, prenume, determinați vârstă, profesia și țara în care locuiesc.
- Timp de 5 minute, reconstituiți ziua în care s-a făcut poza, numind: evenimentul sau ocazia cu care s-a făcut poza, emoțiile, sentimentele trăite la moment și alte detalii.
- Scrieți evenimentele la persoana I, singular și plural, verbele la timpul trecut, modul indicativ, forma perfectul compus sau imperfect.



12. Asocieri libere

Profesorul prezintă tema/problema, după care se caută soluții. Problema este fragmentată în unități, iar acestea sunt analizate riguros. Pe parcursul analizei se pot sugera idei pentru gă-sirea soluției. La cealaltă etapă se urmărește detașarea de problemă prin înlăturarea ideilor preconceptuate care influențează procesul de creație, se apelează la tehnici intuitive: *analogii fanteziste*, *empatie*, prin care se transferă identitatea de la problemă la individ; *analogii simbolice*; *inversie*, prin care se schimbă unghiul de abordare al problemei. *Asocierile libere* stimulează gândirea și creativitatea; elimină clișeele din mintea participanților; creează condițiile necesare producerii unei idei originale; stimulează vederile nonconformiste și neconvenționale; întărește încrederea în forțele proprii, încurajând participanții să-și asume riscul de a gândi și altfel.

13. Scrieți la ce se gândește acest copil.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



14. Metoda BLITZ.

Privește imaginea timp de 5 secunde, după care scrie un text meditativ, în care să relatezi despre asociațiile, amintirile pe care le provoacă acest obiect.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



15. Scrieți o felicitare mamei cu ocazia zilei de naștere.

*Dragă mamă,
Te felicit cu ocazia zilei de naștere.
Îți doresc sănătate, emoții pozitive, zâmbete.
Mă bucur că ești mama mea. Te iubesc!*

16. Lucrul în perechi. Alcătuiți o poveste utilizând cuvintele (imaginile) de mai jos.



II. 5. Formarea competenței de pronunțare

Este cunoscut faptul că scopul învățării unei limbi, în cazul nostru al limbii române, de către copiii din diasporă este formarea competenței de comunicare, orale și scrise, precum și obținerea unor performanțe care să-i permită celui care învață să înțeleagă la auz mesajul audiat, să citească, să vorbească și să scrie în limba-țintă.

Din perspectiva *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: predare, învățare, evaluare* (CECRL), competența de comunicare reprezintă ansamblul cunoștințelor și a capacităților de a utiliza cunoștințele acumulate în diverse domenii/situații, în dependență de necesitățile individului, iar structura ei constă din componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică [32, p. 18].

Competența lingvistică vizează cunoașterea resurselor formale (unităților/instrumentelor lingvistice) și utilizarea lor pentru elaborarea și formularea unor mesaje adecvate. Conceptul de competență lingvistică cuprinde: competența lexicală, competența gramaticală, competența semantică, competența fonologică, competența ortografică.

Competența fonetică presupune capacitatea de a percepe și de a reproduce unitățile sonore (sunetele) ale limbii care se învață, de a cunoaște trăsăturile fonetice care disting fonemele, compoziția fonetică a cuvintelor și intonația (structura fonetică) a frazei.

Orice limbă se caracterizează printr-un anumit sistem fonetico-fonologic, de aceea persoana care va învăța a doua limbă va avea nevoie de exerciții de repetare și de fixare a sistemului fonetic al acesteia — sunetele, accentul și intonația.

Odată cu fixarea sunetului în vorbire, se automatizează și deprinderea de a-l pronunța corect în diferite poziții articulatorii și în diferite combinații fonetico-fonologice.

Însușirea de către elevi a sistemului fonetic al limbii se întemeiază pe exersarea, într-o anumită consecutivitate, a vocalelor și consoanelor și pe dezvoltarea priceperii de diferențiere a sunetelor după principalele caracteristici de articulare și acustice.

Indiferent de modalitatea de organizare a activității, se recurge la aceeași succesiune în activitatea de familiarizare a copiilor cu unele conținuturi ale sistemului fonetic al limbii române:

- emiterea sunetului/grupului de sunete (care poate fi chiar repetat);
- ascultarea și receptarea;
- imitarea pronunțării corecte, realizată de profesor;
- repetarea în cor.

REȚINEȚI:

- ✓ Acordați o atenție sporită pronunțării cuvintelor.
- ✓ Puneți accent pe rostirea clară a sunetelor.
- ✓ Îmbunătățiți permanent deprinderile articulatorii ale elevilor.
- ✓ Exersați intonația corespunzătoare fiecărui tip de propoziție.
- ✓ Faceți o deosebire netă între vocalele în hiat și diftongi.

Strategii de învățare a elementelor de fonetică

Pentru însușirea sistemului fonetic al unei limbi sunt necesare mai multe activități. Se vor organiza mai multe jocuri, exerciții de pronunțare a unor sunete specifice limbii pe care o învață, până când copiii vor ajunge la nivelul dorit de stăpânire a sistemului fonologic al limbii. În calitate de procedee vor servi: *exemplul cadrului didactic; repetări individuale și în cor; explicarea; denumirea figurată a sunetului (șșș — șuieratul șarpelui); corectarea; demonstrarea (pronunției corecte, a mișcărilor articulatorii, a imaginii).*

Pronunțarea vocalelor și a consoanelor

1. Rostim șirurile de sunete mai întâi cu pauze între ele, apoi cu trecerea lentă de la una la alta.

i – ă – a – o – u – î – e

a – i – ă – o – u – î – e

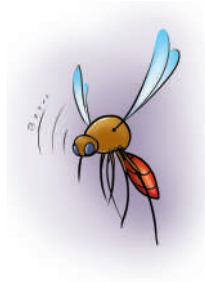
e – u – i – ă – a – o – î

î – e – o – i – a – u – ă

2. Repetați:



J-J-J-J-J



Z-Z-Z-Z-Z



S-S-S-S-S

3. Rostiți clar sunetele din silabele de mai jos.

ba, pa, da, ta, va, fa, șa, ja, sa, za

bab, pap, dad, tat, vav, faf, șaș, jaj, sas, zaz;

ab, ap, ad, at, av, af, aș, aj, as, az

aba, apa, ada, ata, ava, afa, așă, aja, asa, aza;

4. Pronunțați împreună:

b-p, b-p, b-p, b-p, b-p,

ba-pa, ba-pa, ba-pa, ba-pa,

bo-po, bo-po, bo-po, bo-po etc.

5. Ascultați și repetați cuvintele.

A a	An, ac, aur, aer, mac, rac, ora, ușa, amar, basma,
Ă ă	măr, păr, casă, masă, săptămână, Cătălina
E e	elev, Elena, Eminescu, are, sare, repede
I i	in, imn, inimă, citire, mașină, șirag, jilav,
Î î	începător, învățător, a coborî, a amărî
O o	om, oraș, Olga, copac, noroc, popor, motor
U u	unire, unt, nume, munte, muncă

6. Completați spațiile libere cu litera a. Pronunțați cuvintele.

p..rc, c..meră, c..ld, b..rbă, b..tistă, g..ro..fă, p..p..g..l, c..pitală, sc ... un, ...vion, ...rtist.

7. Priviți, ascultați și repetați.



7. Ascultați și pronunțați cuvintele: *bunică, plăcintă, pâine, brad*. Separați, în două coloane, cuvintele care încep cu sunetul B și cuvintele care încep cu sunetul P.

Pronunțarea diftongilor și a triftongilor

1. Pronunțați printr-un singur efort respirator:

ia, ia, ia, ia, ia, ia, ia	au, au, au, au, au, au, au
ea, ea, ea, ea, ea, ea, ea	ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai
io, io, io, io, io, io, io	ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei
oa, oa, oa, oa, oa, oa, oa	îi, îi, îi, îi, îi, îi, îi
ia, ea, io, oa, io, ia, ea, oa	au, ai, ei, îi, ei, ai, au, îi

2. Pronunțați corect diftongii din cuvintele de mai jos.

ia (iarnă, băiat, abia, aceștia, piață, viață);
ea (deal, seară, ceapă, ceață, mergea);
io (iod, Iordan, cioc, ciocolată);
oa (re, soare, doare, onoare, culoare);
au (sau, august, stau, cântau);
ai (mai, nai, cai, maistru);
ei (lei, tei, trei);
îi/âi (măine, întâi, rămâi).

3. Schimbați forma cuvintelor conform modelului prezentat în casetă. Pronunțați corect ambele cuvinte. Completați șirul.

Creion — creioane

picior —

.....

.....

.....

voios — voioasă

duios —

.....

.....

.....

aripă — aripioară

inimă —

lacrimă —

.....

.....

rus — rusoaică

bulgar —

englez —

.....

.....

4. Citiți poezia.

ACASĂ

Am casă frumoasă,

că e casa mea.

Mi-i bine acasă,

mi-i dulce în ea.

Acasă am mamă

și tată eu am,

și-o viță de poamă,

cu noi cea mai neam.

Acasă la mama,

acasă la tata,

ce dulce e poama,

ce dragă mi-i poarta!

Ce vise frumoase

aici când te culci!

Ce pâine acasă!

II.6. Formarea competenței lexicale

Formarea/dezvoltarea competenței lexicale este o etapă-cheie în educarea limbajului copilului în procesul de învățare a limbii române. Ea nu poate fi realizată în afara formării celorlalte competențe, iar procesul de însușire a vocabularului trebuie să se realizeze în conformitate cu vârsta copiilor și nevoile de comunicare ale grupului-țintă.

Competența lexicală este definită drept cunoașterea resurselor lexicale ale limbii și capacitatea de a folosi vocabularul pentru a comunica eficient în diferite situații.

Pentru utilizarea eficientă a limbii române în diverse domenii, este necesară stăpânirea unui minim lexical. În acest sens, se recomandă ca accentul să fie pus pe cuvintele care aparțin lexicului fundamental al limbii române — minimului lexical, utilizat în situații cotidiene.

În procesul de selectare a minimului lexical cadrul didactic trebuie să se ghideze de următoarele criterii de selectare a unităților lexicale:

- criteriul frecvenței
- criteriul tematic
- valoarea derivațională
- caracterul polisemantic
- capacitatea combinatorie.

Nu mai puțin importante în procesul de învățare a unităților lexicale sunt și principiile care se pun la baza formării competenței lexicale:

- însușirea vocabularului este o etapă-cheie în învățarea limbii române.
- învățarea cuvintelor se realizează în context. Contextul permite delimitarea sensului în cazul cuvintelor polisemantice; a cuvintelor cu rol de instrumente gramaticale (prepoziții, articole, verbe auxiliare etc.).

- însușirea cuvântului ca unitate complexă. Se consideră că învățarea unui cuvânt înseamnă învățarea integrată a formelor, sensului/sensurilor și a contextelor în care acesta apare. La etapa inițială, se însușește prioritar forma sonoră a cuvântului și sensul lexical, ca, mai apoi, să se consume timp pentru familiarizarea cu forma grafică, sensul gramatical și modalitățile de exprimare a acestuia. Forma și sensul cuvântului se asimilează printr-un șir de activități didactice.
- unitatea temporală a însușirii auditive și a rostirii cuvintelor. Conform acestui principiu, pentru a fi fixat cât mai eficient cuvântul în memoria de lungă durată, orice unitate lexicală urmează să fie recepționată la auz și repetată/pronunțată.
- formarea deprinderilor de identificare a sensului din context. Se propune a identifica sensul cuvintelor din context la acele unități lexicale care au aceeași/sau parțial aceeași formă și sens în limba în care copilul comunică zi de zi. E vorba de cuvintele-internaționalisme.

REȚINEȚI:

- ✓ Pe parcursul unei activități, se recomandă însușirea a 3-5 unități lexicale.
- ✓ Exersarea cuvintelor noi se realizează pe tot parcursul activității.
- ✓ Unitățile lexicale se repetă și se consolidează pe parcursul următoarelor 6-8 activități.

Unitățile de vocabular trebuie să fie utilizate permanent, ca să avem siguranța includerii lor în limbajul activ al copiilor. În acest sens, sunt binevenite diverse tipuri de activități didactice, care au drept obiectiv conștientizarea și automatizarea utilizării cuvintelor.

Orice cuvânt uitat devine un cuvânt nou care trebuie învățat încă o dată.

Procesul didactic al însușirii unităților de vocabular

Traseul didactic al însușirii unităților de vocabular parcurge câteva etape:

1. Prezentarea cuvântului nou;
2. Receptarea imaginii auditive a cuvântului;
3. Semantizarea cuvântului;
4. Fixarea cuvântului.

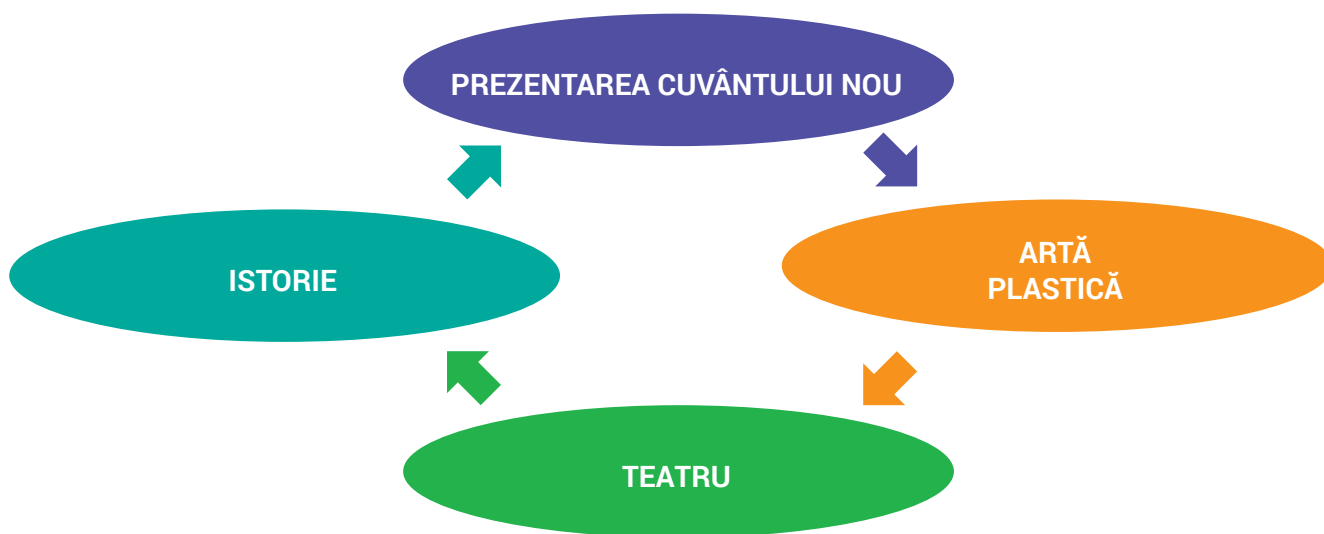


Figura 3. Traseul didactic al însușirii unităților de vocabular

1. Prezentarea cuvântului nou. Scopul acestei etape constă în familiarizarea elevilor cu pronunțarea și accentuarea corectă a cuvântului, cu particularitățile ortoepice ale lui, în vederea pregătirii celor ce învață limba română pentru a recepta, reproduce și utiliza cuvântul în diverse activități ulterioare. Cuvântul se pronunță de către profesor sau se audiază înregistrarea lui sonoră.

2. Receptarea imaginii auditive a cuvântului. Receptarea și identificarea imaginii auditive a cuvântului asigură însușirea bazei lui auditive și se realizează prin receptarea la auz a cuvântului prezentat de către cadrul didactic și rostirea (repetarea) lui de către copii în următoarea ordine:

- a) cuvântul se rostește mai întâi în context (îmbinări de cuvinte, enunțuri), respectând intonația, accentul;
- b) cuvântul se pronunță izolat. Cuvintele cu o pronunțare dificilă se împart în/se rostesc pe silabe.
- c) cuvântul se repetă în cor, după cadrul didactic.

Repetarea cuvintelor nu trebuie să constituie o imitare formală, ci o pronunțare clară a sunetelor ce intră în componența cuvântului.

3. Semantizarea cuvântului. Etapa de semantizare are drept scop însușirea sensului cuvântului în vederea utilizării lui corecte în vorbire. La nivelul de bază (A1 – A2) al învățării limbii române, se recomandă utilizarea a două tipuri de semantizare a unităților lexicale:

- a. explicarea sensului cuvântului prin mijloace vizuale, intuitive (demonstrarea obiectelor, imaginilor, descrierea acțiunilor);
- b. explicarea sensului cuvântului prin mijloace lingvistice (explicații verbale).

Explicarea sensului cuvântului prin mijloace vizuale, intuitive:

Prin demonstrarea obiectelor, imaginilor, acțiunilor - *semantizare intuitivă* - se înțelege comunicarea informației despre conținutul unui cuvânt cu ajutorul mijloacelor intuitive: *demonstrarea obiectului; folosirea figurinelor; demonstrarea imaginii/fotografiei/a desenului; realizarea unor acțiuni prin mimică și gesturi; prezentarea imaginilor în mișcare; observarea directă a realității* etc.

Imaginea permite „vizualizarea” sensului în cazul cuvintelor care denumesc obiecte ce pot fi prezentate în plan senzorial. Demonstrarea obiectelor și a imaginilor se utilizează la explicarea:

- substantivelor concrete, cuvintelor familiare etc.;
- adjectivelor ce desemnează culori și nuanțele lor, forma, mărimea etc.;
- unor adverbe, prepoziții, locuțiuni prepoziționale: *la dreapta, la stânga, în față, la mijloc, pe, sub, lângă, în* etc.

Acestea nu se traduc. Copiilor li se arată obiectul, imaginea; de ex.: *acesta este o ceașcă, ceașca este albastră, ceașca este pe masă, ceașca este cu lapte sau în ceașcă este lapte* etc.

Vorbirea cinetică, gesturile și mimica, se aplică pentru a explica sensul verbelor ce arată o acțiune sau o stare a obiectelor; de ex.: *a deschide (deschide ușa), a închide (închide fereastra), a stinge (stinge lumina), a dormi (copilul doarme), a scrie (Victor scrie), a desena (Victoria desenează)* etc.

Explicarea sensului cuvântului prin mijloace lingvistice:

- *utilizarea sinonimelor.* La etapa inițială, de bază, se recomandă să fie utilizate perechi sinonimice, ca mai târziu să se opreze cu șiruri sinonimice. De ex.: *timp — vreme, a fugi — a alerga; a alege — a selecta, a zice — a spune, a vorbi; zăpadă — nea, omăt;* etc.
- *folosirea antonimelor.* Antonimia, în calitate de mijloc de semantizare, poate fi utilizată la explicarea adjectivelor, adverbilor, verbelor, prepozițiilor etc.. De ex.: *mare ≠ mic; înalt ≠ scund; frumos ≠ urât; greu ≠ ușor; interesant ≠ neinteresant; bine — rău* etc.

- *explicarea cuvintelor prin intermediul perifrizei*. Perifraza este un procedeu de exprimare prin mai multe cuvinte a ceea ce, în mod obișnuit, se poate reda printr-un singur cuvânt/grup de cuvinte care înlocuiește un termen, un cuvânt cu același sens; de ex: *persoană care locuiește în Moldova – moldovean; casă mică – căsuță; produs alimentar preparat din făină de porumb, fiartă în apă și mestecată – mămăligă, persoană care scrie cărți – scriitor* etc.
- *Analiza derivațională*. Folosirea relațiilor derivaționale (derivarea) și a compunerii ca mijloace de decodare a sensului cuvintelor este admisă când copiii încep să cunoască valoarea unor sufixe și prefixe mai frecvente. Utilizând acest mod de semantizare trebuie să ținem cont de faptul că elevii trebuie să cunoască cuvântul de bază, pentru a putea înțelege sensul cuvintelor derivate. De ex.: cu ajutorul sufixelor, se pot crea cuvinte care indică:
 - ✓ originea: *moldovean, portughez, francez* etc.
 - ✓ profesii: *scriitor, violonist, bucătar, zidar* etc.
 - ✓ diminutive: *băiețel, bunicuță, căsuță, copăcel, frunzuță* etc.;
- *Indicarea termenului generic sau încadrarea cuvântului într-un anumit grup* pe baza relațiilor semantice este și acesta un mod eficient de semantizare la etapa inițială de învățare a limbii: De ex.: *legume – morcov, ceapă, castravete, ardei* etc.; *mobilă – scaun, dulap, masă, fotoliu, canapea* etc.; *tacâmuri – lingură, furculiță, cuțit, linguriță* etc.; *îmbrăcăminte – costum, rochie, palton* etc.; *încălțăminte – cizme, pantofi, adidași* etc.
- *Deducerea sensului cuvintelor din context*. Descifrarea sensului unui cuvânt prin intermediul contextului presupune stabilirea relațiilor lui sintagmatice și analiza conținutului contextului în care se utilizează. Contextul lingvistic devine un factor important, mai ales, în semantizarea cuvintelor polisemantice.
- *Explicarea cuvintelor cu ajutorul resurselor limbii învățate*. Acest procedeu se recomandă în cazul în care modalitățile anterioare nu sunt eficiente pentru semantizarea unității lexicale, în special atunci când noțiunile exprimate de cuvinte în limba română nu coincid cu cele din limba de comunicare a copilului sau când noțiunea într-o limbă se exprimă printr-un cuvânt, iar, în limba română, printr-un grup de cuvinte.
- *Traducerea*. Traducerea directă a cuvântului se face în situații în care celelalte procedee au fost epuizate, adică sensul cuvântului nu poate fi identificat cu ajutorul unor imagini/obiecte, nu poate fi folosită sinonimia, antonimia, cuvântul nu poate fi dedus din context etc.

E necesar să menționăm că, pentru o semantizare cât mai eficientă a cuvintelor, este foarte important ca mijloacele intuitive să fie îmbinate cu cele lingvistice, ceea ce presupune implicarea în semantizarea de orice gen a tuturor analizatorilor *vizuali, auditivi, motorii* etc.

4. Fixarea cuvântului

Dobândirea competențelor de utilizare a unităților noi se realizează la nivel de *cuvânt, îmbinare de cuvinte, enunț, context*, prin diferite metode și tehnici.

Se efectuează exerciții de receptare și imitare în vederea formării priceperilor și a deprinderilor de pronunțare corectă a cuvântului izolat, apoi în îmbinări de cuvinte, propoziții și enunțuri. Repetarea se poate realiza în cor sau în mod individual.

Exercițiile de fixare a lexicului favorizează atât utilizarea cuvintelor noi în diverse contexte comunicative, cât și reluarea utilizării în comunicare a unităților lexicale însușite anterior. Unitatea minimală în cadrul exercițiilor de fixare a lexicului trebuie considerată propoziția și îmbinarea de cuvinte, întrucât însușirea vocabularului nu poate realizată independent de structura gramaticală a limbii.

În procesul de fixare a cuvintelor noi poate fi folosită o gamă largă de exerciții:

- **distingere/identificare:** *Ce este acesta? Acesta este un măr sau o pară? Ascultă și încercuiește. Ascultă și încercuiește legumele pe care le-a cumpărat gospodina etc.*
- **selectare:** *Ascultă și numește Citește și notează cuvintele care denumesc acțiuni etc.*
- **substituire** (înlocuire): *tartină cu unt, cucașcaval, cu salam etc.*
- **completare:** *Eu merg cumașina, autobuzul, troleibuzul, bicicleta, trotineta etc. Completează propozițiile, folosind cuvintele potrivite: plouă, lungi, cad, scurte. (A venit toamna. Afară este rece și Zilele sunt, iar nopțile..... Frunzele se îngălbenesc și*)
- **discriminare:** diferențierea formelor corecte ale cuvintelor de cele incorecte;
- **ordonare/clasificare:** Scrie cuvintele în două coloane: *trăsături pozitive și trăsături negative; Privește imaginile, pune hainele, denumindu-le, în dulapul lui Sandu și al Victoriei etc.;*
- asocieri verbale, **găsirea sinonimelor, antonimelor, familiilor de cuvinte:** Găsește în text sinonimele cuvintelor: *urât, înalt, isteț etc.;*
- **comparare:** Pe masă sunt două mere. Spune cum sunt ele după mărime/formă/culoare.(De ex.: *Mărul roșu este mic, dar mărul galben este mare. Mărul acesta este mai mare, dar acesta este mai mic. Mărul roșu este mai mic decât mărul galben. Mărul galben este mai mare decât mărul roșu. etc.);*
- **construire (elaborare), alcătuire** (îmbinări de cuvinte, propoziții, fraze, texte): Spuneți ce este și cum este. *Acesta este un ghiocel. Ghiocelul este mic și gingaș. El apare de sub zăpadă primăvara de vreme. Ghiocelul este vestitorul primăverii.*

Strategii de învățare a lexicului

Un mijloc eficient de învățare a lexicului la etapa incipientă este utilizarea *cardurilor cu imagini*, care pot fi valorificate într-o diversitate de activități. De exemplu:

Activitatea 1. Eu arăt, voi spuneți. (Numiți membrii familiei lui Nicu)

De exemplu: *Cine este aceasta? Aceasta este bunica/Aceasta este bunica lui Nicu.*



Activitatea 2. Găsiți intrusul.



Activitatea 3. Adevărat sau fals.

Profesorul arată cardul și întreabă elevii *Aceasta este o pisică?* Elevii răspund: *Da, aceasta este o pisică.* Sau *Nu, aceasta nu este o pisică.*



Opțiuni: 1. Copiii pot răspunde ridicând cartonașe cu emoticoane.

Adevărat — 😊 Fals — ☹️

2. La adevărat copii vor bate din palme, la fals — din picioare

Activitatea 4. Priviți cardurile. Spuneți cine și ce face.



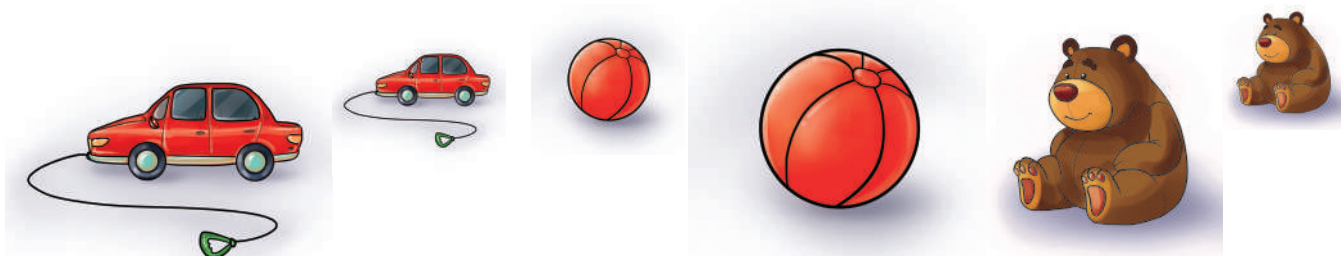
Activitatea 5. Alcătuiți îmbinări.

Elevilor li se propune imagini cu obiecte și lucruri fără culoare și imagini cu culori. Ei vor trebui să alcătuiască îmbinări de cuvinte.

Model *Minge roșie. Tren albastru. Cub galben. Balon verde.*



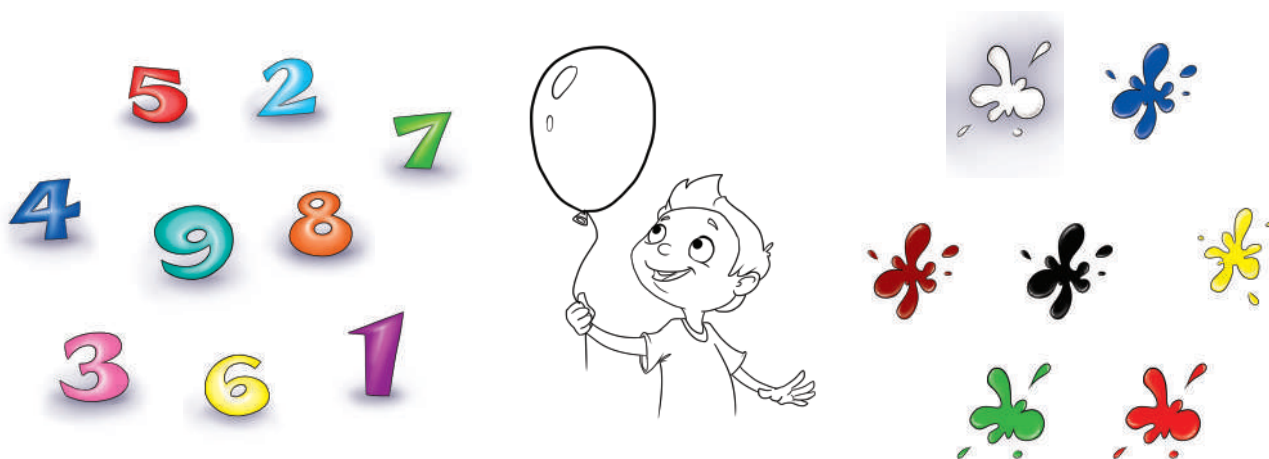
Activitatea 6. Priviți imaginile. Spuneți *Ce (obiect) e mare? Ce (obiect) e mic?*



Activitatea 7. Alcătuiți enunțuri după model.

Elevilor li se propune un obiect/o imagine, un număr și o culoare. Ei vor trebui să alcătuiască enunțuri. Model:

$$3 + \text{apple} + \text{yellow square} = \text{trei mere galbene}$$



Activitatea 8. "Dezmiardă" cuvintele

Elevilor li se vor prezenta diferite carduri cu imagini (selectate după unități tematice), iar ei vor trebui să "dezmierde" cuvintele, adăugând la rădăcina cuvântului acestora sufixe diminutive. De ex., *frunză* – frunzuliță, frunzișoară; *casă* – căsuță, căscioară; *fulg* – fulguleț, fulgușor etc.

De exemplu: Unitatea tematică: *Îmbrăcămintea și încălțăminte*

Fular – fulăraș	palton – paltonaș	ciubotă – ciuboțică
rochie – rochiță	căciulă – căciuliță	pantof – pantofior
basma – băsmăluță	pantaloni – pantalonași	cizmă – cizmuliță

Activitatea 9. Descoperiți imaginea după descriere.

Elevului sau grupului de copii li se prezintă o imagine. Ei vor trebui să memoreze detaliile și să descrie imaginea. Ceilalți copii identifică imaginea. De ex., camerele apartamentului/casei.



salon



dormitor



bucătărie



baie



antreu

Variațiuni. Se poate formula sarcina: **Descoperă obiectul conform descrierii.**

Activitatea 10. "Jucăm cărți"

Elevii sunt împărțiți în perechi și li se distribuie un set de carduri cu imagini.

Modalitățile de realizare pot fi multiple și vor depinde de scopul urmărit de profesor:

1. Dacă se urmărește memorarea cuvintelor, primul elev va pune cardul și va numi cuvântul, celălalt elev va pune alt card și va numi cuvântul. Dacă un elev a greșit cuvântul, celălalt ia toate cardurile.
2. Dacă se urmărește scopul de memorare a formelor de singular și plural, atunci un elev numește cuvântul la singular, celălalt, la plural și viceversa. Iese din joacă elevul care a greșit forma corectă.

Pe lângă utilizarea cardurilor cu imagini, unitățile lexicale pot fi memorate prin diverse metode și tehnici folosite la clasă: **Jocuri didactice lexicale:** *Să alintăm cuvintele; Jocul/lumea piticilor/lumea uriașilor; Dicționarul primăverii/verii/ toamnei/iernii; Găsește cuvântul în plus; Familia lui...; Găsește perechea; Lădița fermecată; Ascultă și potrivește* etc.; **Metoda desenului; Conversația; Scrisoarea desenată; Descrierea; Povestirea; Triadele, Metoda RAI** etc. De exemplu:

1. „Scara cuvintelor”

Elevii trebuie să afle și să așeze într-o ordine anumită cuvinte formate dintr-un număr crescând de litere sau silabe, indicându-se litera sau silaba cu care vor începe cuvintele respective.

Profesorul prezintă ca model primul cuvânt format din 2 litere. De exemplu: 0020

A – ac	A – albină
A – alb	A – alfabet
A – artă	A – ascensor
A – alege	A – albăstriță

2. Formează cât mai multe cuvinte din literele cuvântului dat:

De exemplu:

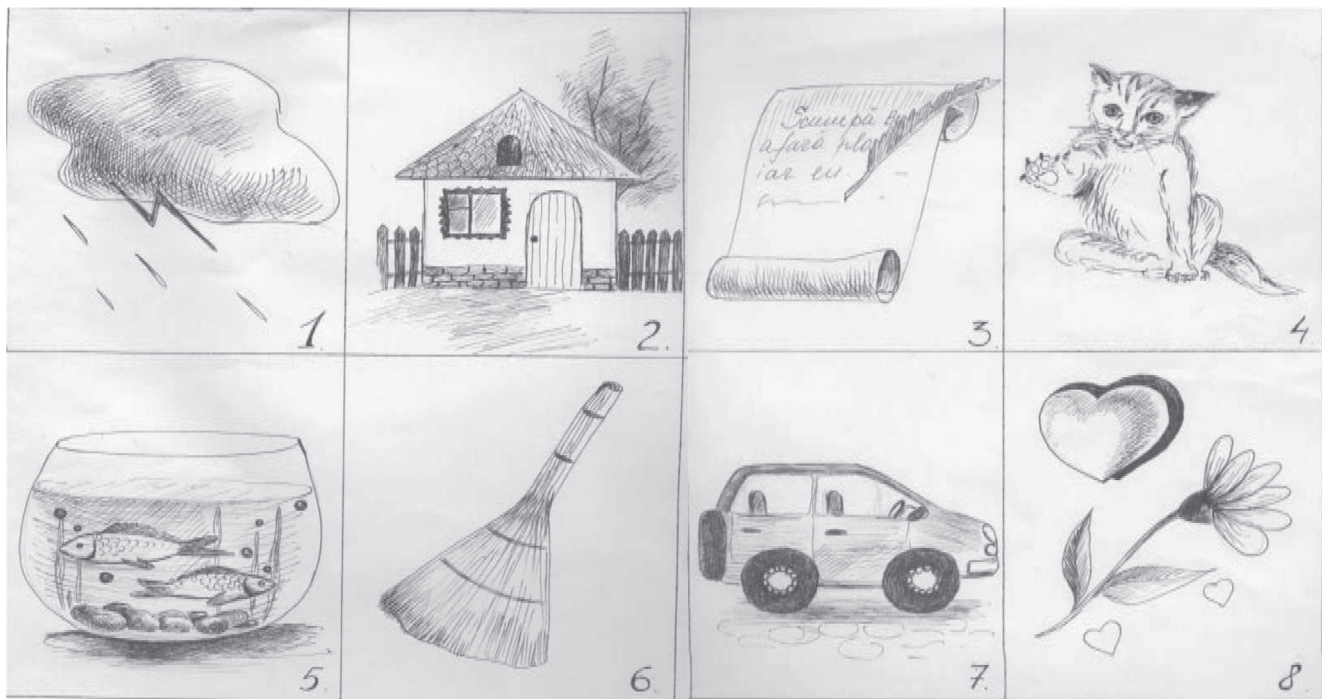
MOLDOVA	ALBINA
Mal, mov, mod, val, vad, vom, Vlad, va, da, Molda	Al, alb, Alan, la, lin, alin, ba, ban, Lina, Nil, ani, nalba, abia, Ana, blana, Ala, lan, Alina, Ina, banal, baia

3. Priviți imaginile! Spuneți câte obiecte sunt.



4. Scrisoare desenată

Sandu este un copil mic, el nu învață la școală și nu știe să scrie, dar a vrut foarte mult să-i scrie bunicii o scrisoare. El a desenat scrisoarea. Descifrează scrisoarea lui Sandu.



5. Bingo

Elevii desenează pe o foaie 9 pătrate. În fiecare pătrat vor scrie câte un cuvânt la tema studiată. După 2-3 minute, profesorul va citi cuvintele la tema dată dintr-o listă pregătită. Fiecare elev va exclude cuvintele pe care le aude în lista profesorului. Elevul care va exclude primul trei cuvinte succesive (pe direcție orizontală, oblică sau verticală) strigă Bingo!

Exemplu: *Lista de cuvinte a profesorului*

Tema: *Piese de îmbrăcăminte*: jachetă, pulover, bluză, maiou, fustă, pantaloni, ciorapi, scurtă, palton, căciulă, fular, șosete.

Model de fișă a elevului:

pulover	bluză	maiou
jachetă	fustă	pantaloni
scurtă	căciulă	fular

6. Triadele

Găsiți corespondențele tematice dintre cele trei coloane.

Unu Dimineața Scurtă Dormitor Azi Furculiță	cuțit mâine salon seara rochie doi	noaptea pantaloni lingură trei antreu poimâine
--	---	---

7. Jocul didactic. Ghici profesia.

Elevilor li se încheiază pe spate o foaie de hârtie cu denumirea unei profesii. Ei vor trebui să se deplaseze prin sală și să pună colegilor întrebări de tipul: *Lucrez cu copiii? Muncesc și noaptea? Port la serviciu uniformă? Pregătesc mâncare?* etc. Colegii răspund da sau nu.

8. Metoda RAI (Răspunde — Aruncă — Interoghează)

Elevii sunt aranjați într-un cerc. Profesorul împreună cu elevii, cu ajutorul unei mingi, verifică însușirea vocabularului. Cel care aruncă mingea pune o întrebare, cel care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi o aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Persoana care formulează întrebarea și aruncă mingea trebuie să cunoască și răspunsul. În cazul în care elevul nu cunoaște răspunsul, el iese din joc. Eliminarea celor care nu au răspuns corect sau a celor care nu au știut răspunsul, conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți.

9. O poză din albumul de familie

Povestiți despre familia voastră după o poză din albumul de familie.

Model: *Aceasta este familia mea. Ea nu este numeroasă. Aceasta este mama mea. Ea este asistentă medicală. Acesta este tatăl meu. El este programator. Ea este Ana, sora mea mai mare. Ea învață la școală, în clasa a șaptea. Aceasta este bunica mea, iar acesta este bunicul meu. Ei locuiesc în Moldova.*

10. Hai să privim lucrurile și să le descoperim!

Elevilor li se propune să examineze lucruri concrete și să le descopere, să-și imagineze diferite lucruri ciudate pe care ar putea să le facă. De exemplu: Haideți să privim cerul. Ce vedem pe cer?

- Un noraș.
- Cum este norașul? (după formă — mic/mare.....culoare alb/albastru)
- Ce poate face un noraș pe cer?
- Norașul poate să alerge, să plângă, să se certe cu alți norași etc.

11. „Banca de cuvinte”

Pentru a urmări traseul însușirii cuvintelor noi, profesorul împreună cu elevii vor pregăti niște recipiente: borcane pe care va fi scris numele și prenumele elevului. Borcanele vor servi ca „bancă de depozitare a cuvintelor”, asemeni băncilor financiare. În „banca de cuvinte” elevii vor introduce doar acele cuvinte pe care le consideră noi și care vor trebui să le memoreze pe parcursul învățării. Aceste cuvinte vor fi verificate din când în când și de cadrul didactic.

Metoda se va folosi la fiecare lecție, când se vor învăța cuvinte noi. Copiii vor scrie pe cartonașe unitățile lexicale și le vor introduce în „banca de cuvinte”. Profesorul poate propune elevilor: cartonașele cu cuvinte să fie confecționate acasă. Dacă pe parcursul anului școlar copilul constată că a uitat semnificația unui cuvânt, el are dreptul să retragă acel cuvânt din bancă. În situația în care peste câteva lecții elevul își va reaminti explicația cuvântului, el îl va adăuga din nou în bancă.

Se recomandă: cartonașele cu cuvinte să fie introduse „în bănci” spre sfârșitul orei.

II. 7. Formarea competenței gramaticale

Necesitatea cunoașterii fenomenelor gramaticale reiese din specificul comunicării prin limbaj, comunicăm nu prin intermediul unui vocabular pe care îl posedăm, ci în conformitate cu anumite reguli gramaticale. M. Avram consideră: „Pentru mulți vorbitori, poate chiar pentru marea majoritate a nespecialiștilor, limba este formată numai din cuvinte. Cuvintele nu sunt însă decât materialul ei de construcție. După cum jocul de șah nu înseamnă numai tabla cu cele 64 de pătrate și 32 de piese sau tenisul un teren cu fileu, două rachete și o minge, ci, în primul rând, un set de reguli, tot astfel limba nu se reduce la cuvinte - a căror totalitate constituie vocabularul sau lexicul -, ci are ca parte componentă unele reguli de organizare și funcționare, a căror totalitate constituie structura ei gramaticală sau gramatica ei”.

În acest context, cunoașterea unităților lexicale și a sensurilor lor nu înseamnă să înțelegi vorbirea și să poți comunica. Este necesar să percepi relațiile gramaticale dintre aceste cuvinte, să cunoști regulile de modificare a formelor lor conform normelor gramaticale ale limbii. Dacă sensul formelor gramaticale nu îi sunt clare copilului, el nu este capabil să înțeleagă ideile, gândurile dintr-un enunț.

Potrivit Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi *competența gramaticală* presupune cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi pentru a construi corect diverse mesaje.

Competența gramaticală reprezintă capacitatea de a înțelege și de a exprima sensuri, producând și recunoscând fraze bine formulate, și nu de a le memoriza, de a le reproduce ca pe niște formule rigide.

Organizarea gramaticală a limbii prevede utilizarea diverselor unități și categorii: *elemente ale cuvintelor derivate* (morfeme; rădăcini, afixe (prefixe și sufixe); *categorii gramaticale* (număr, gen, caz; concret/abstract; comun/propriu, tranzitiv/intranzitiv/pasiv; trecut/prezent/viitor); *clase* (clase gramaticale semnificative: nume, verb, adjectiv, adverb etc.; clase gramaticale ale cuvintelor nesemnificative: prepoziții, conjuncții etc.); structuri; relații etc.

În procesul de învățare a fenomenelor gramaticale există două abordări: *abordarea tradițională* și *abordarea funcțională*.

Abordarea tradițională, structurală/formală înseamnă predarea unui set de reguli ce reflectă formele, mecanismele gramaticale de funcționare a limbii. Fenomenul gramatical se prezintă izolat, de sine stătător sau în enunțuri construite în mod special de profesor pentru a ilustra regula gramaticală.

Abordarea funcțională (funcțional-comunicativă) examinează în ce măsură o anumită formă sau structură gramaticală este adecvată pentru transmiterea unui anumit mesaj într-un anumit context. Modelul dat presupune însușirea fenomenului gramatical într-o situație de comunicare autentică în variantele ei scrisă și orală, normată și literară.

Abordarea gramaticii din perspectivă funcțională face uz de procedee bazate, în esență, pe principiul „de la conținut spre formă”, principiu ce prevede o prezentare a faptelor de limbă de pe poziția vorbitorului și se opune, într-un fel, descrierii după principiul „de la formă spre conținut”, descriere ce reflectă poziția ascultătorului, proprie gramaticii tradiționale.

Examinarea structurii gramaticale de pe poziția vorbitorului, pornind de la sens, înlesnește expunerea mai transparentă a modului de corelare între diferite clase și subclase de cuvinte, conturând mai explicit rolul unor grupe de unități lexicale.

Cercetările în domeniu au arătat că un copil simte caracterul sistematic al limbii în procesul de cunoaștere și merge, la început, pe calea generalizării regulii gramaticale, apoi pe calea identificării ei. Copilul nu memorizează, de exemplu, multitudinea de cuvinte la numărul plural, dar reține partea constantă (morfemul), care exprimă ideea pluralității (aici e vorba de desinență). Același lucru se întâmplă și la construirea propozițiilor: copilul nu reține un număr mare de cuvinte și sintagme, dar anumite scheme (structuri, modele-suport), pe baza cărora ajunge să construiască un număr infinit de propoziții etc.

Astfel, în procesul de instruire copilul nu învață regulile gramaticale, definițiile (ce este substantiv, adjectiv, declinare etc.), dar respectă regulile în **baza modelelor de vorbire** și este antrenat să le cunoască printr-un set de activități didactice.

Cunoștințele gramaticale sunt organizate în două secțiuni (interdependente și nu întotdeauna strict delimitate una de alta), care pot fi clasificate pe două niveluri ale limbii, ale gramaticii:

- morfologic (morfologia), care vizează *nivelul flexiunii* cerută de necesitățile constituirii unităților sintactice (de exemplu: *copilul, a copilului, cu copilul, copiii, pentru copii* etc.);
- sintactic (sintaxa), în care este vizat *nivelul unităților sintactice* (de exemplu: *Copilul merge la școală. El învață limba română* etc.) și felul în care cuvintele și formele lor sunt utilizate pentru a alcătui enunțuri, fraze, texte, apte să exprime diverse gânduri.

Formarea/dezvoltarea competenței gramaticale nu trebuie privită ca studierea unui fenomen izolat, dar ca o activitate ce presupune interdependența dintre toate activitățile de învățare. Aceasta se realizează prin intermediul tuturor activităților și factorilor adiacenți procesului instructiv-educativ.

REȚINEȚI:

- ✓ Predarea-învățarea fenomenelor gramaticale trebuie să fie conștientă, activă, creatoare.
- ✓ Selectarea și prezentarea materialului gramatical să se bazeze pe minimul gramatical, în funcție de necesitățile de comunicare a copiilor.
- ✓ Materia gramaticală trebuie să fie însușită în baza unităților sintactice comunicative.
- ✓ Fiecare fenomen gramatical trebuie însușit în baza unui sistem de exerciții în mod progresiv - de la exerciții structurale la cele funcționale.

Relevant pentru abordarea funcțională a gramaticii, care presupune o tratare a fiecărui fenomen gramatical pornind de la funcția lui în actul comunicativ spre forma necesară, în vederea realizării acestui act, să fie eșalonat în următoarea succesiune:

- ✓ examinarea situației de comunicare în care apare fenomenul gramatical ce urmează a fi însușit – crearea motivației pentru învățare;
- ✓ stabilirea condițiilor de utilizare a fenomenului gramatical examinat;
- ✓ analiza paradigmei de declinare/conjugare;

Scopul urmărit prin explicația gramaticală este doar înțelegerea fenomenului gramatical, și nu extragerea și memorizarea regulilor gramaticale.

- ✓ exersarea (oral/în scris) la nivel de operații și de context.

Ultima etapă presupune convertirea cunoștințelor gramaticale în deprinderi prin efectuarea anumitor exerciții de utilizare a fenomenului gramatical în procesul de comunicare.

În structura demersului didactic se respectă algoritmul acțional: *necesitățile comunicative* → *situațiile tipice de comunicare* → *intențiile comunicative* → *mijloacele de verbalizare a intențiilor comunicative* → *vocabularul fundamental* → *structurile morfosintactice fundamentale*.

Strategii de formare a competenței gramaticale

Orientarea generală a demersului didactic spre aspectele funcționale ale unităților gramaticale — folosirea materialului studiat în situații de comunicare — determină caracterul și conținutul metodelor și a tehnicilor de antrenare a structurilor gramaticale, formulate ca sarcini de vorbire.

Exigențele didactice și psiholingvistice față de formarea abilităților de utilizare a elementelor gramaticale în contexte comunicative impun respectarea succesiunii următoarelor etape: **recepție, imitare, substituie, transformare, combinare, îmbinare**.

- **Recepția** prevede identificarea și înțelegerea formelor respective în enunțurile conlocutorilor.
- **Imitarea** solicită utilizarea în enunțuri proprii a structurilor lingvistice nemodificate. Au scopul de a iniția elevul în folosirea unei anumite structuri. Ele pot conduce la plictiseală, prin urmare, sunt recomandate exercițiile scurte, care trebuie alternate cu alte tipuri de sarcini.
- Prin exercițiile de **substituie** se vor forma abilități de includere a unor noi unități lexicale în structura gramaticală însușită, creând premise pentru ca inventarul gramatical să se includă ulterior în structura comunicării.

Exercițiile structurale de substituție au mai multe variante:

- a. **substituție simplă** — care presupune substituirea unui cuvânt prin altul, din aceeași clasă morfologică. De ex.: *Am o casă mare/mică/frumoasă/nouă*;
 - b. **substituție prin expansiune** — care are rolul de a îmbogăți structura prin introducerea unor noi termeni. Poate fi simplă sau piramidală. În cazul copiilor, aceste exerciții pot fi adaptate și transformate în jocuri sau în scurte dialoguri. De exemplu: *Eu merg la film. + acest. Eu merg la acest film + interesant. Eu merg la acest film interesant etc.*;
 - c. exerciții de **substituție complexă sau de corelație** —presupun substituirea unui cuvânt al propoziției. De ex.: *Eu merg la film. Noi mergem la film. Voi mergețietc.*
 - d. substituție tripartită — presupune înlocuirea, alternativă, a mai multor segmente dintr-o propoziție. De exemplu: *Eu merg la acest film interesant. — acel — Eu merg la acel film interesant. — bun — Eu merg la acel film bun etc.*
- Exercițiile structurale de **transformare** presupun treceri de la o structură la alta. Condițiile exercițiilor de **transformare** reclamă modificarea formei unităților lexicale în replicile propuse. Aceste exerciții se rezolvă în trei pași: exemplificare, model-stimul, răspuns. De exemplu: *Eu am fost în vizită. Eu merg în vizită. Eu voi merge în vizită etc.*
 - Exercițiile de **combinare sau joncțiune** constau în unirea a două sau mai multe unități sintactice. La etapa de combinare este oportun să se recurgă la diverse variante ale exercițiilor de vorbire, care sunt apropiate maximal de condițiile reale ale practicii de comunicare.
 - Exercițiile de **îmbinare** se bazează pe combinarea celorlalte tipuri de exerciții structurale.

În baza acestor exerciții, se fixează deprinderile practice de vorbire, iar cei implicați în procesul educațional selectează ei înșiși formele gramaticale și elementele lexicale de care au nevoie. Fiind modele de comunicare reală, asemenea exerciții urmăresc asigurarea unei intenții comunicative la nivel sintactic.

Exercițiile de vorbire, solicitând racordarea fenomenelor gramaticale însușite la diferite contexte comunicative, asigură utilizarea creativă a structurilor gramaticale achiziționate, în scopul realizării unor discursuri concepute ca un ansamblu de strategii corelate cu o anumită situație de comunicare.

Strategiile de învățare a fenomenelor gramaticale trebuie să fie axate pe metode active și interactive (participative), care pun accent pe exersarea materiei studiate, gramatica fiind doar un mijloc de conștientizare a mecanismelor lingvistice.

Chiar în cazul unui singur fenomen gramatical se poate recurge la mai multe metode. Uneori, pot fi combinate două-trei metode, în funcție de specificul grupului de copii, specificul fenomenului gramatical, preferințele cadrului didactic: *exercițiul, jocul didactic, clusteringul, golul informațional* etc.

Exemple:

Activitatea 1. Eu spun unul/una, tu spui mulți/multe.

Subiectul: **În casa mea/Obiecte de mobilier.**

Elemente de gramatică: **Pluralul substantivelor**

Materiale necesare: **Imagini cu obiecte de mobilă**

Etapa 1. Elevilor li se arată un obiect (o imagine a unui obiect). Ei trebuie să spună cum va fi la plural.

Model: *un scaun — multe scaune*



Eu spun multe, tu spui una. Elevilor li se propun imagini cu mai multe obiecte. Ei vor trebui să spună cum va fi la singular. **Model:** *multe (2) pahare — un pahar*



Activitatea 2. Săculețul fermecat/Cutie magică (al, a, ai, ale) cui este?

Subiectul: **La ora de limba română. Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Cazul genitiv al substantivelor (propriei și comune). Pronumele posesiv**

Materiale necesare: **un săculeț fermecat/o cutie magică**

Etapa 1. Elevilor li propune să pună în săculețul fermecat câte un obiect personal, ca să nu vadă colegii.

Etapa 2. Fiecare copil ia din cutia magică un obiect și întreabă, de exemplu: *Al cui este pixul? Ale cui sunt cheile?* etc.

Exemplu. *Al cui este pixul? Pixul este al meu?* Profesorul întreabă încă o dată. *Al cui este pixul? Pixul este al Victoriei.*

Variantă. Jocul poate fi diversificat. Pe un panou se așază imagini fragmentate: *cioc, coadă, roată, aripă* etc. La întrebarea „A cui este?”, copiii formulează deplin răspunsul. De exemplu: *Coada este a cocoșului* și așază imaginea la locul ei.

Activitatea 3. Ghici cine sunt eu

Subiectul: **Album de familie/Profesii. Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Flexiunea adjectivului. Acordul substantivului cu adjectivul**

Materiale necesare: **fișe/imagini pentru cutia magică. Într-o cutie sunt denumiri de profesii, în altă cutie - determinative/caracteristici ale acestora.**

Etapa 1. Elevii vor extrage, fiecare pe rând, câte un cuvânt din cutiile magice.

Etapa 2. Elevul va mima persoana și caracteristica, iar colegii vor ghici despre cine este vorba

bucătar polițist inginer chelner	profesoară medic vânzător taxator	vesel atent somnoros elegant	neatent amabil furios lenos
---	--	---------------------------------------	--------------------------------------

Variante: Cuvintele pot fi scrise pe tablă. Pe măsură ce cuvintele vor fi ghicite, ele vor fi șterse sau încercuite.

Grupul de elevi poate fi împărțit în echipe, astfel va fi realizat concursul între echipe: *Cine ghicește mai mult* [34, pag.19].

Activitatea 4. Poți sau nu?

Subiectul: **Timpul liber: interese și pasiuni/ Să facem sport (preferințe, sport). Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Timpul prezent**

Materiale necesare: **o imagine în care copiii practică diferite sporturi.**

Priviți imaginea. Întrebați colegii ce sport pot practica și ce sport nu pot practica în timpul liber.

Exemplu: *(Tu) Poți juca fotbal? Da, (eu) pot juca fotbal. (Tu) Poți juca tenis? Nu, (eu) nu pot juca tenis.*



Activitatea 5. Interviu

Subiectul: **Unde mergem în vacanță? /Prin satele și orașele Moldovei/Să descoperim prieteni și locuri noi. Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Cazul acuzativ. Prepoziții. Timpul viitor**

Materiale necesare: **fișă cu întrebări**

Etapa 1. Fiecărui elev i se va distribui o fișă cu întrebări.

Etapa 2. Elevii se vor deplasa prin sală și vor trebui timp de 1 minut să intervieveze trei colegi, pentru a stabili planurile lor de vacanță.

Etapa 3. Pe final, fiecare va prezenta planurile de vacanță ale colegilor săi.

Model fișă:

Cine?	Unde?	Cu ce scop?	Când?	Pe cât timp?	Cu ce?	Cu cine?
1.						
2.						
3.						

Activitatea 6. Îmi place/nu-mi place

Subiectul: **În vacanță/Călătorii. Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Pronumele personal. Modul conjunctiv**

Materiale necesare: **fișă**

Etapa 1. Fiecărui elev i se va repartiza câte o fișă în care va trebui să argumenteze de ce îi place sau nu îi place să călătorească.

Etapa 2. Elevi prezintă argumentele. Colegii pot adresa întrebări suplimentare.

Model fișă:

Îmi place să călătoresc, deoarece / fiindcă / pentru că
.....
.....
Nu-mi place să călătoresc, deoarece / fiindcă / pentru că
.....
.....

Activitatea 7. Desen după dictare

Subiectul: **Bine ai venit în casa mea!/ În casa mea/ În ogradă. Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Adverbul. Prepoziția**

Materiale necesare: **foi, creioane**

Etapa 1. Elevilor li se va distribui câte o foaie și câte un creion.

Etapa 2. Ei sunt rugați să asculte atent textul și să deseneze după dictare.

Etapa 2. Desenele vor fi afișate și se va analiza corectitudinea îndeplinirii sarcinii.

Modele de texte:

A. În mijlocul foii desenează o casă. Casa are două geamuri și o ușă. Pe acoperiș este un hogoag. Sus, în dreapta, desenează un soare, în stânga, un nor.

Lângă casă, în dreapta, este un copac. Este un măr. În măr sunt patru mere. Lângă măr crește iar-bă și o floare frumoasă. În stânga casei crește un păr. În păr sunt două pere. Între casă și păr, este un câine. Câinele păzește casa. În fața casei este o fântână. Lângă fântână este un băiat.

B. E iarnă. Afară ninge. Zăpada cerne din norii de pe cer. În ogradă este o casă cu 2 nivele, la fiecare nivel sunt câte 2 ferestre. La nivelul întâi, o ușă. În dreapta casei cresc 3 copaci. Copacii s-au acoperit cu zăpadă. În stânga casei este un om de zăpadă, lângă el, o sanie. În fața casei, o fată și un băiat se joacă cu bulgări de zăpadă.

Activitatea 8. Ce ai făcut ieri?

Subiectul: **O zi din viața mea/În week-end. Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **timpul trecut, perfectul compus**

Materiale necesare: **fișe cu cuvinte**

Etapa 1. Profesorul le propune copiilor să-și imagineze că ieri a fost o zi de odihnă și nu au mers la școală.

Etapa 2. Fiecare copil va primi cartonașe/bilețele cu diferite verbe. În plus, vor primi și câteva cartonașe goale. Cu ajutorul lor, vor scrie enunțuri despre ce s-a întâmplat ieri. Apoi, le vor aranja (folosind cuvinte de legătură), pentru a crea o povestire.

am mers	am vizitat	am văzut	am ascultat
am aflat	am fost	am avut	am auzit
am stat	am avut nevoie de	am decis	am căutat

Exemplu de descriere

Ieri a fost sâmbătă și nu *am mers* la școală. *Am vizitat* cu părinții Grădina zoologică. Acolo *am văzut* multe animale exotice. *Am ascultat* cu atenție ghidul și *am aflat* că elefanții din Grădina zoologică sunt din India.....

Activitatea 9. Pomul dorințelor

Subiectul: **Să cunoaștem obiceiurile și tradițiile Moldovei/În așteptarea sărbătorilor de iarnă.**

Poate fi adaptat la orice subiect

Elemente de gramatică: **Modul condițional. Subordonata condițională**

Materiale necesare: **fișe cu lipici sau fișa *Dorințe***

Etapa 1. Elevii sunt rugați să se gândească și să scrie (pe fișe cu lipici) 3 dorințe care ar fi vrut să se îndeplinească în anul care vine.

Etapa 2. Pe tablă e desenat un Pom de Crăciun. Copiii vor spune dorințele și vor încleia foile pe Pomul de Crăciun.

Variantă. Elevii în perechi sau în grup vor fi rugați să se gândească și să scrie 5 dorințe, care, după părerea lor, s-ar putea îndeplini imediat, la lecția dată. Dorințele se scriu și se prezintă, se aleg cele mai interesante dorințe [34, p.50].

Exemplu: fișa *Dorințe*

Dorințe
În primul rând, aș dori să
În al doilea rând, aș dori să
În al treilea rând, aș dori să
În al patrulea rând, aș dori să
În al cincilea rând, aș dori să

Activitatea 10. Verbele „au fugit”

Subiectul: **Poate fi adaptat la orice subiect**

Elemente de gramatică: **Verbul. Modul indicativ (timpul prezent, trecut, viitor), modul conjunctiv, modul imperativ**

Materiale necesare: **o listă cu verbe pregătite în prealabil**

Etapa 1. Elevilor li se prezintă o listă cu verbe, selectate în prealabil de profesor dintr-un text.

Etapa 2. Profesorul le explică că verbele „au fugit” dintr-un text, iar ei, lucrând în perechi, vor trebui să restabilească textul, să alcătuiască un text care conține aceste verbe.

Etapa 3. Elevii prezintă textul restabilit.

Etapa 4. Se compară originalul cu textele elevilor. Se constată care pereche a fost cel mai aproape de textul inițial.

Exemplu: Lista cu verbe

îl trimite ia vinde trebuie să cumpere îl întreabă	să cumpere zice zice să toarne merge unde este	se pornește iată toarnă! se gândește îl așteaptă iată-l	uită am să cumpăr toarnă zice vede întoarce	nu se gândește mult se apropie ia întorc aduce varsă
--	---	--	--	---

Textul original selectat de profesor:

Tândală la piață (text adaptat)

Într-o zi soția **îl trimite** pe Tândală la piață **să cumpere** lapte și smântână. **Se pornește** Tândală la piață, dar **uită** ulcioarele acasă. Tândală **nu se gândește mult**, ia pălăria de pe cap și **zice**:

— **Iată** în ce **am să cumpăr** lapte și smântână.

Se apropie de o femeie care **vinde** lapte și **zice**:

— **Toarnă** laptele aici!

Femeia **toarnă** laptele în pălărie și **ia** banii. Tândală **trebuie să cumpere** și smântână. Dar în ce **să toarne**? **Se gândește** și **zice**:

— **Întorc** pălăria pe dos! Bucuros, Tândală **ia** smântâna și **merge** acasă. Soția **îl așteaptă** în fața casei. **Vede** că Tândală **aduce** numai smântână și **îl întreabă**:

— Bine, Tândală, dar unde **este** laptele?

— Cum unde? Aici, **iată-l!** **Întoarce** pălăria și ... huștiuliuc! **varsă** și smântâna.

FRAGMENT DE LECȚIE

Tema: Verbul *a vrea*

Observați care este diferența?

Afară este frig. **Vreau** ceai.

Afară este frig. Eu **vreau o** ceașcă cu ceai.

Afară este cald. **Vrei** apă.

Afară este cald. Tu **vrei un** pahar cu apă.

Prezentul afirmativ a verbului *a vrea*

Eu vreau	Noi vrem
Tu vrei	Voi vreți
El, ea vrea	Ei, ele vor

Exercițiul 1. Alcătuiți propoziții.

Model: *Eu vreau lapte.*

Eu		
El		apă
Tu		lapte
Noi		frișcă
Ei	a vrea	suc
Ea		ceai
Voi		cafea
Ele		

Exercițiul 2. Alcătuiți enunțuri folosind imaginile obiectelor prezentate.

Model: Eu **vreau** o ceașcă cu ceai. Victor **vrea** un calculator nou.



Prezentul negativ a verbului *a vrea*

Eu **nu** vreau zahăr.

Eu		vreau	Noi		vrem
Tu	NU	vrei	Voi	NU	vreți
El, ea		vrea	Ei, ele		vor

Exercițiul 3. Alcătuiți propoziții.

Eu vreau mere, iar tu **nu**.....
Ei vor pere, iar noi **nu**.....

El vrea ceai, iar ea **nu**
Noi vrem cafea, iar ei **nu**.....

OBSERVAȚI

Forma interogativă

Tu **vrei?** **Vrei?** Ce **vrei?**



Voi **vreți?** **Vreți?** Ce **vreți?**

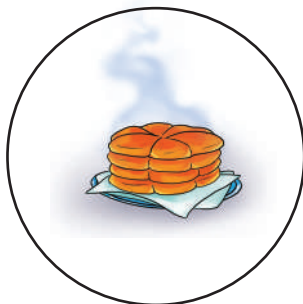
Exercițiul 4. Priviți imaginile. Întrebați și răspundeți. Vrei? sau Nu vrei? Argumentați răspunsul.



Da Ba da... Nu...

Deoarece/pentru că

Model: Vrei o înghețată? **Da, vreau** o înghețată, pentru că afară este cald.



Exercițiul 5. Intervievați 3 colegi, aflați ce cadouri vor să primească de sărbători membrii familiei lor.

Colegi	mama	tata	sora	fratele	bunica	colegul
1.						
2.						
3.						

Exercițiul 6. Relatați în baza interviului ce cadouri ar dori să primească rudele colegului.

CAPITOLUL III

Managementul procesului de învățare integrată a limbii române în diasporă

III.1 Proiectarea activităților de predare-învățare integrată

E necesar să menționăm din oficiu că *Curriculumul la limba română pentru Centrele Educaționale din Diasporă [CURRICULUM]* a fost elaborat în spiritul noii paradigme educative centrate pe cel care învață. Noile documente curriculare se deosebesc fundamental de vechile programe analitice nu numai din perspectiva filosofiei educației sau a politicilor, dar și a demersurilor practice pe care profesorul trebuie să le adopte. Să considerăm următorul tabel comparativ [45, p. 16]:

Programa analitică	Curriculum disciplinar
Prin listarea capitolelor materiei, prescrie informațiile pe care profesorul/ învățătorul le prezintă și elevul le „învață”.	Prezintă o listă de competențe pe care elevul trebuie să le dobândească și o listă de conținuturi ca bază de operare pentru formarea competențelor.
Prescrie ordinea și alocarea temporală a informațiilor de predat.	Lasă la latitudinea profesorului, ordinea și ritmul parcurgerii materiei din perspectiva racordării la grupul de elevi.
Implică programarea instruirii.	Face necesară proiectarea instruirii.

În acest context, planificarea învățării în baza Curriculumului disciplinar devine o necesitate.

Proiectarea didactică este o activitate complexă de anticipare a ceea ce dorește profesorul să realizeze împreună cu elevii săi în cadrul unei lecții, a unității de învățare, a anului.

Proiectarea activității didactice la limba română solicită respectarea următoarelor etape:

- lectura avizată a Curriculumului;
- elaborarea Proiectului calendaristic (trimestrial/anual);
- proiectarea secvențială (a unităților de învățare sau a lecțiilor).

Lectura avizată a curriculumului

Curriculumul — element central în realizarea proiectării didactice — trebuie privit nu ca „tabla de materii”, ci ca un document reglator în sensul că stabilește competențele, adică țintele ce urmează a fi atinse prin intermediul activității didactice.

Conceptul central al proiectării didactice este demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este unitatea de învățare. Demersul didactic personalizat exprimă dreptul cadrului didactic de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime în modul de organizare a procesului de învățământ, respectiv, răspunderea personală pentru a asigura elevilor un parcurs școlar individualizat, în funcție de condiții și cerințe concrete.

Cadrul didactic este în drept să asocieze în mod personalizat elementele curriculumului — competențe generale și specifice, conținuturi (aria tematică, elemente de construcție a comunicării, intenții comunicative/acte de vorbire), activități de învățare — cu alocarea de resurse (de timp și materiale) considerată optimă de către profesor pe parcursul întregului an de învățământ:

Lectura Curriculumului se realizează „pe orizontală”, în următoarea succesiune:



Întrucât *Curriculumul la limba română pentru Centrele Educaționale din Diasporă* este centrat pe competențe, rolul cadrului didactic în conceperea și organizarea activității didactice este extrem de importantă. În aceste condiții este necesar ca profesorul să aibă o imagine de ansamblu bine conturată asupra întregului curriculum proiectat, să cunoască bine contextul procesului de organizare a instruirii, nevoile de formare ale discipolilor săi etc. Considerăm că organizarea conținuturilor în jurul *unităților tematice* ar oferi acestora o imagine într-o manieră mult mai clară decât enumerarea unei succesiuni de activități/lecții. Nu mai puțin importantă este conceptualizarea modelului integrat de învățare cu referire la unitățile tematice, raportarea la ariile de studiu prin care vor fi realizate competențele proiectate (ex. limbă și comunicare, arta plastică, dans, muzică și religie etc.).

Curriculumul are un caracter orientativ, de sugestii, și nu implică obligativitatea utilizării conținuturilor tematice, activităților de învățare în procesul didactic. Astfel, oferă o deschidere largă cadrului didactic care poate opta pentru utilizarea conținuturilor, activităților de învățare recomandate prin documentul normativ sau poate propune alte conținuturi, activități adecvate condițiilor concrete din clasă.

Elaborarea Proiectului calendaristic

Proiectarea anuală/calendaristică a procesului didactic constituie prima operație pe care cadrul didactic trebuie să o realizeze la începutul anului de învățământ. Ea reprezintă perspectiva de ansamblu asupra activităților de predare-învățare-evaluare și se realizează prin distribuirea/repartizarea competențelor și a conținuturilor pe unități de învățare, ordonate într-o anumită succesiune și care urmează să fie abordate în decursul unui an de studiu.

În contextul Curriculumului proiectat, planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei curriculare (competențe și conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor pe parcursul anului de învățământ.

Se recomandă ca în realizarea planului calendaristic profesorii să parcurgă următoarele etape:

- a) realizarea asocierilor dintre competențe și conținuturile curriculumului (tematice și lingvistice);
- b) împărțirea conținuturilor în unități de învățare;
- c) stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
- d) alocarea timpului considerat necesar, pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu competențele stabilite și conținuturile vizate;
- e) identificarea activităților didactice prin care se vor atinge performanțele;
- f) stabilirea notelor culturale și interculturale.

Proiectarea calendaristică a conținuturilor educaționale poate fi realizată în baza următoarelor modele orientative:

- Denumirea Centrului
- Anul de studii
- Disciplina
- Nivelul, numărul de ore total și săptămânal
- Numele, prenumele profesorului

Model. A

COMPETENȚE				Unități de învățare	Subiectul	Sfere lexicale	Conținuturi lingvistice	Acte de vorbire	Nr. de ore	Data	Activități didactice	Note culturale și interculturale
Înțelegere după auz	Lectură	Vorbire	Sciere									

Model. B

Competențe	Unități tematice	Subiect	Sfere lexicale	Conținuturi lingvistice	Intenții comunicative/ acte de vorbire	Nr. ore	Data	Activități didactice	Note culturale și interculturale

Model. C

Unități tematice Subiecte	Competențe	Sfere lexicale	Elemente de construcție a comunicării	Intenții comunicative/ acte de vorbire	Modele de vorbire: structuri, exemple	Data	Nr. de ore	Note culturale și interculturale

REȚINEȚI:

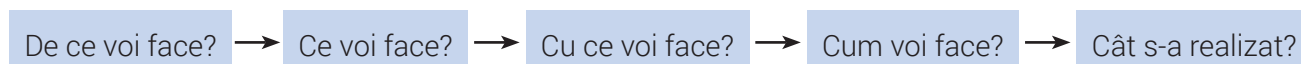
E necesar să menționăm că un proiect didactic anual bine întocmit trebuie să acopere integral curriculumul proiectat la nivel de competențe și conținuturi (tematice, sfere lexicale, fenomene gramaticale, acte de vorbire).

Unități tematice Subiecte	Sfere lexicale	Conținuturi lingvistice	Intenții comunicative/ acte de vorbire	Modele de vorbire: structuri, exemple	Data	Nr. de ore	Note culturale și interculturale
I. Să facem cunoștință 1.1 Salutul	Date personale: nume, prenume Formule de salut Formule de mulțumire Prezentarea personală	Elemente de fonetică: vocalele <i>a, ă, u</i> consoanele <i>b-p, d-t, v-f, z-s</i> grafeme specifice <i>ă, â, î, ș, ț</i> îmbinările de litere <i>ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi</i> . Reguli generale de scriere și de pronunțare în limba română Pronumele personale Verbul <i>a fi</i> , forma afirmativă și forma negativă	<ul style="list-style-type: none">Cum ne salutăm la întâlnire, cum ne luăm rămas-bun la despărțireCum răspundem la salutCum mulțumim și răspundem la mulțumiri	<i>Bună dimineața!</i> <i>Bună ziua!</i> <i>Bună seara!</i> <i>Salut!</i> <i>Bună!</i> <i>Noroc!</i> <i>Ce mai faci / faceți?</i> <i>Mulțumesc, bine! / Foarte bine, mulțumesc.</i> <i>La revedere!</i> <i>Noapte bună!</i> <i>Îmi pare bine.</i>			Aspecte verbale și nonverbale ale salutului: strângerea mâinii, îmbrățișarea, sărutul mâinii, sărutul pe obraz.

Proiectarea secvențială

Proiectarea activităților didactice integrate la limba română trebuie conceptualizate din două perspective — *strategică* — reflectată în *unitatea de învățare* și *operațională* — în proiectul de lecție.

Proiectarea demersului didactic solicită parcurgerea unor anumite etape, în timpul cărora se va răspunde la următoarele întrebări:



Etapa	Întrebarea	Răspunsul
Etapa I.	De ce voi face?	Identificarea și formularea competențelor/obiectivelor ce urmează a fi realizate în activitatea de învățare (acțiuni concrete, care se intenționează a fi realizate). <ul style="list-style-type: none">• Obiectivele trebuie formulate clar, explicit, prin utilizarea unor verbe de acțiune.• Obiectivele vor descrie comportamentul <i>ce va ști, ce va putea să facă și ce atitudini va manifesta</i> elevul după activitatea de învățare.
Etapa II.	Ce voi face?	Precizarea resurselor educaționale: <ul style="list-style-type: none">• <i>Selectarea conținuturilor învățării;</i>
Etapa III.	Cu ce voi face?	Stabilirea resurselor necesare realizării obiectivelor formulate: <ul style="list-style-type: none">• <i>resurse umane;</i>• <i>resurse materiale:</i> spațiu, dotare, mijloace de învățământ etc.;• <i> timp disponibil de instruire.</i>
Etapa IV.	Cum voi face?	Identificarea metodologiei optime de predare-învățare: <ul style="list-style-type: none">• <i>determinarea activităților de învățare eficiente axate pe necesitățile elevului;</i>• <i>stabilirea formelor adecvate de organizare a instruirii</i> (individual, pe grupe, frontal) și îmbinarea lor pentru a realiza un învățământ diferențiat/individualizat.
Etapa V.	Cât s-a realizat?	Elaborarea unui sistem de evaluare care ar aprecia progresul în învățare al elevilor: <ul style="list-style-type: none">• <i>stabilirea instrumentelor de evaluare (metodelor și tehnicilor)</i> în corespundere cu competențele, obiectivele urmărite, adecvate particularităților de vârstă ale elevilor.

• Proiectarea unităților de învățare

Elementul generator al planificării calendaristice este *unitatea de învățare*. O unitate de învățare reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici: determină formarea la elevi a unui comportament specific, determinate de competențele stipulate în curriculum; este unitară din punct de vedere tematic; se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp; subordonează activitatea didactică/lecția ca element operațional; se finalizează prin evaluare [45, p. 16].

Numărul de unități tematice va fi fixat în conformitate cu competențele urmărite, necesitățile și interesele elevilor, timpul de instruire disponibil etc. Pentru fiecare unitate tematică pot fi proiectate 3 – 5 activități didactice integrate.

Proiectarea lecțiilor/activităților de învățare

Proiectul de lecție trebuie conceptualizat ca o componentă operațională pe termen scurt a unității de învățare.

Proiectarea demersului didactic se recomandă a fi realizat din perspectiva selecției modelului de structurare a activității de învățare. În acest sens cadrul didactic este în drept să-și aleagă propriul model. Oricare ar fi acesta, formarea competenței de comunicare trebuie să se realizeze din perspectiva învățării integrate a limbii române și a conținuturilor, axată pe metodologia învățării active și interactive.

Structura proiectului didactic

I. Date generale

- **Disciplina**
- **Timpul**
- **Unitatea**
- **Subiectul**
- **Competențele**
- **Obiectivele operaționale**
- **Conținuturile lingvistice**
 - *Vocabular/ Sferă lexicale* (Se identifică/prezintă unitățile de vocabular sau sferele lexicale)
 - *Fenomene gramaticale* (Se stabilesc elemente de construcție a comunicării la unitatea tematică/subiectul lecției)
 - *Structuri (Intenții comunicative/acte de vorbire)*
- **Strategiile de predare-învățare (activități didactice)**
- **Resursele educaționale (materiale)**
- **Instrumentele de evaluare.**

II. Scenariul activității de învățare

Modele de proiecte integrate:

1. Modelul *Învățării secvențiale (ÎS)* (R. M. Gagné) în baza evenimentelor instrucționale

Evenimente instrucționale	Dirijarea învățării		Strategii didactice
	Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevului	
1. Captarea atenției 2. Anunțarea obiectivelor urmărite 3. Actualizarea cunoștințelor învățate anterior 4. Prezentarea sarcinilor și a situațiilor de învățare 5. Asigurarea „dirijării învățării” 6. Obținerea performanțelor și asigurarea conexiunii inverse 7. Evaluarea formativă a progresului realizat 8. Asigurarea proceselor de retenție și de transfer			

2. Modelul *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE)* (J. L. Meredith, K. S. Steele), exprimă metodologia *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*, fiind configurat ca un cadru de gândire și de învățare propice dezvoltării gândirii critice și integrării creative a informațiilor și a conceptelor.

Etapele lecției-cadru ERRE

Etapa și sarcina	Scopul etapei	Activitățile elevului
Evocare <i>Implică-te!</i>	<ul style="list-style-type: none">• reactualizarea cunoștințelor;• stabilirea scopurilor pentru învățare;• concentrarea atenției elevilor asupra temei;• crearea unui context pentru înțelegerea ideilor noi;	<ul style="list-style-type: none">• își amintește ce știe despre un subiect;• identifică și examinează propriile experiențe;• prezintă cunoștințele, exteriorizează abilitățile, atitudinile la subiect;• stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele anterioare, la care se vor adăuga altele noi;

Realizarea sensului <i>Informează-te!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • compararea așteptărilor cu ceea ce a fost învățat; • revizuirea așteptărilor sau formularea de noi așteptări; • identificarea ideilor esențiale; • asimilarea informației noi și procesarea ei; • formularea de întrebări despre tema lecției; 	<ul style="list-style-type: none"> • caută noile informații, idei, investighează activ, căutând sau construind un înțeles; • intră în posesia noului conținut; • investighează tema, spre a înțelege materialul, pentru a identifica răspunsurile la întrebările formulate și pentru a formula noi întrebări; • introduce noile cunoștințe în schemele de cunoaștere existente, construiește punți de legătură între cunoscut și nou pentru a cere lămuriri;
Reflecție <i>Comunică și decide!</i> <i>Apreciază!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • rezumarea ideilor principale; • interpretarea ideilor; • împărtășirea opiniilor; • formularea răspunsurilor personale; • testarea validității unor idei; • evaluarea învățării și a schimbărilor comportamentale rezultate în procesul de instruire; • formularea noilor întrebări; 	<ul style="list-style-type: none"> • analizează critic ceea ce s-a învățat; • formulează întrebări și opinii personale argumentate; • integrează cunoștințele noi în sistemul propriu existent; • reflectează asupra modului în care s-a lucrat și a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care au fost dobândite;
Extindere <i>Acționează!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aplicarea celor însușite la lecție în situații de integrare similare sau autentice; • mobilizarea resurselor interne și externe ale elevului la rezolvarea de probleme simulate sau autentice. 	<ul style="list-style-type: none"> • utilizează cele învățate la lecție în diverse situații în dependență de necesitățile de comunicare; • reflectează asupra necesității de documentare/informare suplimentară pentru rezolvarea problemelor pe care trebuie/sau vrea să le rezolve.

3. Modelul 3P (PPP) (Woodward și Lidstromberg). Modelul este structurat în trei etape *Prezentarea — Practicarea — Producerea*, în care se evidențiază clar situația de plecare, ceea ce prezintă profesorul drept materie nouă pentru învățare, exersarea celor învățate în activități practice și realizarea în baza celor învățate a mesajelor noi (orale și scrise).

4. Modelul 4 MAT (McCarhhy) cuprinde patru etape de bază: *Experiența concretă (percepția), Observația și reflecția, Formarea noțiunilor abstracte, Generalizarea și testarea cunoștințelor în situații noi (realizarea transferului)*.

Ținem să menționăm că proiectarea și desfășurarea activităților de învățare integrată constituie un proces dificil, în care toate elementele constitutive sunt importante, nimic nu poate fi considerat neesențial, nu poate fi neglijat:

- *competența profesională/măiestria pedagogică a cadrului didactic;*
- *managementul grupei de elevi;*
- *durata și periodicitatea activităților/lecțiilor;*
- *mărimea grupului de copii, nivelul de cunoaștere a limbii;*
- *omogenitatea/neomogenitatea clasei etc.;*
- *materialele și resursele didactice utilizate;*
- *echipamentul și aranjarea sălii pentru activitățile de instruire lingvistică;*
- *strategiile de predare-învățare-evaluare utilizate.*

III.2. Strategii didactice active și interactive în procesul de învățare integrată Imersiunea lingvistică

Imersiune provine din franceză: *immersion*, latină: *immersio,-onis* și înseamnă afundare totală sau parțială a unui corp într-un lichid; stare a unui corp scufundat într-un lichid.

Pentru prima dată metoda de imersiune lingvistică este elaborată și folosită în Canada, în Montreal, în 1965. În SUA, în Alaska, această metodă se folosește pentru a-i învăța pe băștinași limba lor maternă. În Finlanda, în 1987, după exemplul Canadei, se implementează imersiunea lingvistică totală. În Estonia în 2000 a fost creat Centrul de imersiune lingvistică care funcționează în baza Hotărârii Ministerului Educației din Estonia, astfel devenind o prioritate a statului în promovarea politicilor de instruire, cele lingvistice, implicit, de integrare a minorităților naționale. Din 2004 în Estonia se desfășoară școală de vară pentru părinți și copii.

Imersiunea lingvistică este un program nou de instruire, care prevede plonjarea într-un mediu lingvistic favorabil comunicării reale în limba de studiu prin diverse modalități: film didactic, instruire computerizată, situații de comunicare, presă, imagine, muzică, excursii, școli de vară etc. Ansamblul de particularități distinctive pentru imersiunea lingvistică sunt:

- elaborarea unor programe de instruire axate pe nevoile utilizatorului;
- învățarea limbii prin plonjarea audientului în diverse situații comunicative;
- îmbinarea eficientă a metodelor tradiționale și moderne;
- crearea de situații apropiate de cele reale;
- abordarea situațiilor-problemă din diferite perspective.

Imersiunea poate fi realizată pentru diferite vârste și pentru diferite nivele de cunoaștere a limbii. De aici vine *imersiunea timpurie* (precoce) și *imersiune tardivă*.

Acest program este conceput special *pentru persoane care au studiat limba înainte, sau au cunoștințele mai mult pasive decât active, înțeleg limba, dar nu sunt încrezători în capacitatea de a se exprima, preferă provocările și atingerea obiectivelor într-o perioadă scurtă de timp.*

Pentru realizarea Curriculumului propunem un model de imersiune lingvistica parțială, care prevede 4-6 ore/pe zi (în funcție de vârstă), o dată la 2-3 luni, în care toate activitățile sunt doar în limba română, fără a recurge la altă limbă cunoscută de elevi. Imersiunea este o simulare a unei situații reale din viață, fără manual, caiet sau dicționar. Ea poate fi realizată prin diverse metode active și interactive: *jocuri didactice, jocuri de rol, diverse situații de comunicare, știri, analize și comentarii.*

Pentru realizarea cu succes a imersiunii lingvistice trebuie respectate **condițiile de implementare**:

- programe de imersiune lingvistică centrate pe beneficiar;
- profesori pregătiți în conformitate cu această metodologie;
- motivația elevilor de a cunoaște limba română;
- utilizarea surselor media și internet;
- tehnică necesară pentru utilizarea unor materiale audio-video de specialitate.

Imersiunea lingvistică reprezintă un sistem deschis, orientat spre performanță și atingerea standardelor lingvistice europene de însușire a limbii române.

Model de imersiune lingvistică

Tema: La bunici

Timpul preconizat: 6 ore

Materiale didactice: fișe, imagini, articole din ziar, știri recente, film didactic, afișe publicitare, cântecul „Hora din Moldova”.

1. **Desenați o imagine care vă amintește de bunici și explicați de ce ați desenat-o.**
2. **Ce trebuie să luați când mergeți în vacanță la bunici? Pregătiți o lista. Apoi faceți o lista comună. Stabiliți numărul de piese, obiecte care încap într-un valiză de 12 kg.**
3. **Ghiciți ce cadou a luat colegul dvs. pentru bunici.** (se prezintă o listă de obiecte, fiecare alege câte un cuvânt-obiect, ceilalți elevi nu cunosc acest cuvânt și prin întrebări trebuie să afle ce obiect a ales colegul lor)

binoclu	câine	floare	portmoneu
pix	pisoi	tablou	bilet de vacanță
ciocolată	bicicletă	pieptene	o sticlă de Coca Cola
umbrelă	carte	un pachet de ceai verde	papagal

4. Filmul didactic *În vacanță*.

5. **Promovați produsele.** Fiecare primește câte un afiș publicitar de la diferite magazine și face publicitate la produsele din Moldova.

6. Știri din Moldova

7. **Să învățăm cântecul *Hora din Moldova*.**

*Peste dealuri, peste văi
Duce vântul hora noastră! Ru!
Șoapta plină de văpăi
Revărsată peste zări.
Șai lalai la... și zborul
Șai lalai la... duce dorul
Dans de foc al iubirii joc
E hora din Moldova! Ru!
Când o iubești te răsfăț
Când o-nvârtești îți da viață
Toți cu foc se avântă-n joc
E cu noroc.*

*De duminică pân luni
Hora nu se mai oprește.
Semănată de străbuni
Chiar și astăzi ne unește.*

*Șai lalai tot sub lună
Șai lalai se adună
La un joc ca la un foc
Ce inima încălzește
Și zi-i mai tare lăutare
Să se-audă-n lumea mare
Zii cu foc al nostru joc e cu noroc.*

*Ra, he hei, he hei
Hai la hora, hai la hora din Moldova
Ra, he hei, he hei
Iute-i hora, iute-i hora în Moldova.*

8. **Situație de comunicare 1. Colegul dvs. merge în vacanță la bunici. Ce le doriți colegilor care pleacă în vacanță? Spuneți-le o urare.**

Situație de comunicare 2. Colegul dvs. a ajuns la bunici în vacanță. Este o revedere de după 3 ani. La ei s-au adunat rudele și se bucură toți de o nouă revedere. (Înscenarea întâlnirii cu rudele).

Colegul A are rolul bunicului
Colega B are rolul bunicii
Colegul C are rolul tatălui
Colega D are rolul mamei

Colegul E are rolul unchiului
Colega F are rolul mătușii
Colegul G are rolul verișorului
Colega H are rolul verișoarei

Atelierul cultural

Atelierul cultural este un program cultural-educational axat pe derularea de activități educative în spațiul expozițional/interactiv. Este o alternativă a lecțiilor clasice, ce are ca scop diversificarea metodelor/tehnicilor de predare/învățare a limbii române și dobândirea de competențe de comunicare în limba română prin activități integrate de limbă, cultură, muzică, istorie, pictură etc. Astfel, are loc cultivarea unor atitudini pozitive față de limbă, cultură, obiceiuri, tradiții și modul de viață al poporului nostru.

Atelierul cultural este o activitate educativă, care oferă oportunități de explorare a noi metode educaționale și creative, non-formale pentru *copiii din diasporă*. Se dorește ca într-o formulă de exprimare culturală complexă, narată muzeologic, fotografic, culinar, meșteșugărit, muzical, teatral ș.a., atelierelor culturale să contribuie la remodelarea, dezvoltarea unor atitudini culturale la beneficiari (pozitivitate, încredere, auto-estimare, valorizare în comunitate, toleranță față de diferențe etc.).

Într-un mod profesionist, atelierelor oferă ocazia antrenării elevilor în dobândirea de cunoștințe elementare de etnografie, istorie-arheologie, muzică, teatru, prepararea bucatelor, meșteșugărit, dans, prin activități creative ludice și metode adaptate gradului lor vârstă (modelare lut, pictură, colaj, activități hand-made etc.).

Centrele Educaționale pot propune variate ateliere culturale: arte plastice și dramatice, muzică și dans, limbă și cultură etc. Prin intermediul atelierelor și al profesorilor dedicați, se va oferi elevilor o modalitate de dezvoltare a competenței de comunicare în limba română și se vor prezenta aspecte definitorii ale culturii și obiceiurilor poporului nostru.

Atelierul trebuie să ofere:

- un mediu adecvat de comunicare în limba română;
- un cadru cultural educativ gestionat de profesori dedicați;
- un spațiu propice pentru a cunoaște oameni, pentru a lega prietenii și a promova idei;
- un context dinamic, cu minți creative și idei curajoase.

La atelierelor culturale sunt bineveniți atât copiii, cât și părinții, alți invitați, personalități notorii, atelierul fiind și un prilej de a dezvolta relații și proiecte în comun de promovare a limbii române, a culturii, obiceiurilor și tradițiilor poporului nostru. Cu ocazia sărbătorilor tradiționale și naționale ale moldovenilor pot fi organizate spectacole, concursuri și expoziții tematice etc. Vedetele, artiștii și creatorii acestor evenimente vor fi copiii din cadrul atelierelor.

Modele de ateliere:

Atelier de Limbă și Cultură

Atelierul se adresează copiilor moldoveni sau din familii mixte care doresc să învețe și să-și aprofundeze cunoștințele de limba română.

Obiectivele atelierului:

- Familiarizarea copiilor cu limba și cultura română, prezentând un bogat program educativ și cultural prin metode de lucru ludice și creative. Astfel, copiii cunosc povești populare, mitologia populară, cântece, jocuri, obiceiuri și tradiții;
- promovarea, învățarea și aprofundarea limbii, culturii române și a valorilor noastre spirituale;
- dezvoltarea abilităților de comunicare orală și scrisă în limba română;
- crearea de automatisme și structuri de bază ale limbii române;
- învățarea de cântece, poezii și dansuri populare;

- dobândirea cunoștințelor de geografie, istorie, tradiții și obiceiuri.
- încurajarea sentimentului de apartenență la o cultură și la o comunitate.

În timpul atelierelor sunt abordate într-o manieră ludică diverse teme ale vieții cotidiene și ale culturii. Prin jocul didactic, conversație, lectură, explicație, joc de rol, copiii învață ușor și cu plăcere limba română prin cultură și civilizație. Ca materiale didactice pot fi folosite planșe și fișe de lucru, povestiri, ilustrații, filmulețe, CD-uri, DVD-uri.

Teme orientative (grupele 7-12 ani):

- Să descoperim prieteni și locuri noi
- Magia Toamnei
- Noi și familia
- Muzeul și arta
- Iarna în imagini și cuvinte
- Tradiții și obiceiuri

Atelier de Artă Plastică

În cadrul acestui atelier copiii iau cunoștință de diferite materiale și instrumente de lucru și modurile de utilizare ale acestora. Învăță să diferențieze și să numească forme și culori, să obțină efecte plastice prin combinarea acestora și, cu ajutorul unor anumite tehnici (suprapunere, colaj, stropire, suflare, pliere etc.), vizualizarea și modelarea formelor în spațiu. Copiii sunt stimulați să obțină compoziții plastice și decorative. Metodele de lucru variază în funcție de vârstele copiilor, dar și de pregătirea lor.

Atelier de Muzică și Cântec popular

Atelierul are ca obiectiv introducerea copiilor în muzica polifonică prin „jocuri muzicale”. Se preconizează învățarea de cântece care apoi pot fi interpretate în diferite moduri, îmbogățite și transformate în joc. Muzica este un element unificator, al doilea limbaj de comunicare după limba maternă. La atelier poate să participe întreaga familie.

Se propun activități:

- învățarea de cântece în limba română - Să cântăm împreună;
- realizarea unei colecții cu texte și eventual fragmente aparținând diferitor categorii muzicale;
- participare la cor etc.

Atelier de Dans Folcloric

Asemeni jocului ludic, dansul popular este o activitate complexă care implică deopotrivă și mintea, și trupul. Poate fi executat de dansatorii profesioniști, dar și de amatori, cu o singură condiție: pasiunea pentru tradiție să fie însoțită de dorința de a o descoperi și a o cunoaște. Atelierul de dans popular se poate desfășura individual sau în grup, în perechi de doi, trei sau mai mulți dansatori. Dansurile tradiționale, cu toate că sunt atât de diferite, au în comun muzica și ritmul antrenant, exprimând bucuria și pasiunea pentru distracție a fiecărui dansator. Învățând dansul popular, copilul descoperă magia dansului folcloric și a portului național, descoperă un mediu plin de muzică și armonie, o lume încărcată de ritualuri, obiceiuri și simboluri tradiționale. Chiar dacă se află la prima experiență, copilul, prin lecții de dans popular, trece treptat de la ritmul muzicii, la pașii de bază și apoi la coregrafiile mai complexe.

La atelierul de dans popular se urmărește:

- familiarizarea copiilor cu dansuri, obiceiuri și tradiții;
- cultivarea dragostei și respectului față de tradițiile culturale, cunoașterea și valorificarea lor;
- îmbinarea unor dansuri și cântece cu povești și basme populare românești;
- stimularea și implicarea părinților în activități comune.

III.3. Modalități de evaluare în procesul de predare-învățare integrată

În procesul de predare-învățare a limbii române un loc semnificativ i se atribuie componentei de evaluare a cunoștințelor obținute și a competențelor formate.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi prezintă sistemul unic de evaluare și descrie nivelurile de cunoaștere a limbilor în corespundere cu standardele europene. Descrierea competențelor arată, într-o formă clară, ce trebuie să posede persoana care învață o limbă astfel, încât s-o poată utiliza în comunicare, ce cunoștințe trebuie să dobândească și ce deprinderi trebuie să-și formeze/dezvolte, ca această comunicare să fie eficientă.

Acest sistem nou este promovat și în procesul de evaluare a nivelului de cunoaștere a limbii române, în scopul stimulării învățării ei și a unificării criteriilor de evaluare a cunoașterii limbii și a culturii. În afară de aceasta, sistemul respectiv este necesar și util celor care învață limbă română pentru autoevaluare, pentru comunicarea cu alte persoane sau pentru continuarea studiilor etc. Probele de evaluare se stabilesc prin raportarea la finalitățile așteptate.

Evaluarea are următoarele obiective:

- îi ajută să fixeze, să consolideze și să rețină cunoștințele, să le integreze în sisteme;
- să le mărească încrederea în forțele proprii;
- să le susțină interesul pentru cunoaștere stimulându-i și dirijându-i învățarea;
- contribuie la formarea capacității de autoapreciere și la stimularea tendinței de autoafirmare.

În procesul de învățare a limbii române sunt utilizate următoarele forme de evaluare:

- ✓ **Evaluarea predictivă (inițială)** este realizată la începutul procesului de învățare și urmărește informarea profesorului despre cantitatea și calitatea cunoștințelor și abilităților. Prin raportarea obiectivelor la finalități această evaluare are caracter de *pronostic*.

Formele principale de diagnosticare a nivelului de cunoaștere și abilități sunt *examinările orale, probele practice, testările etc.*

- ✓ **Evaluarea formativă** este un proces continuu care permite colectarea informațiilor despre competențele dobândite în procesul de învățare și problemele cu care se confruntă elevul. Evaluarea formativă este deseori utilizată, în sens larg, pentru a putea include informația imposibil de cuantificat furnizată de chestionare și convorbiri. Formele principale de evaluare formativă sunt, de exemplu, *listele de control în evaluarea continuă; observația de către profesor; testul etc.*

- ✓ **Evaluarea sumativă** controlează rezultatele dobândite la finele cursului și le atribuie o notă sau un rang. Nu este vorba în mod obligatoriu de o evaluare a competenței. În realitate, evaluarea sumativă este adesea și normativă, și, conform sistemului de notare, verifică rezultatele. Forma principală de evaluare finală este *testul*, dar pot fi utilizate și alte forme tradiționale și interactive

Exercițiile incluse în test trebuie să evalueze înțelegerea după auz, înțelegerea unui text scris, cunoștințele de gramatică și vocabular, producerea creativă de text. O componentă importantă a testelor este examinarea orală a copiilor. Evident, în elaborarea testelor trebuie să fie luat în calcul vârsta copiilor și corespunderea dintre sarcini și conținuturile educaționale propuse în Curriculumul la limba română pentru *Centrele Educaționale din Diasporă*.

Întrucât Curriculumul se referă la învățarea limbii române de către copiii de 7-12 ani, cele mai multe **probe** vor fi orale și pot consta din: dialoguri, conversații, jocuri de rol, organizarea unor

situații diverse de comunicare etc. Mai rar, în aceste evaluări pot fi și sarcini de genul: *Colorați desenul care..., Desenați... și comentați..., Încercuiți în desenele de mai jos...* etc.

Așadar, în funcție de specificul vârstei copiilor și de nivelul de cunoaștere a limbii, drept metode de evaluare pot fi:

Conversația (dirijată sau semidirijată), axată pe problemele care ne interesează, ale cărei rezultate sunt apoi prelucrate și sistematizate.

De exemplu: Tema: *Povestea „Mănușa”*

Copiilor li se pot adresa următoarele întrebări:

- Ce anotimp era afară?
- Cine a pierdut mănușa?
- Care sunt personajele din povestea „Mănușa”?

Metoda observației facilitează obținerea unei părți însemnate de date despre elev prin observarea comportamentului în condiții obișnuite (uneori și provocate, în condiții anume create, pentru a fi evidențiate unele aspecte ambigue ale comportamentului).

Convorbirea este un dialog între profesor și copil după un plan de întrebări, urmând consemnarea răspunsurilor și interpretarea lor.

O probă standardizată și foarte des utilizată este **testul**, care furnizează informații despre diferite domenii ale vieții. Testul poate include sarcini care conțin

✓ *itemi cu alegere duală*

1) Alegeți varianta corectă

Fularul este
a) lung.
b) scurt.



Căciula este
a) roșie.
b) neagră.



2) Adevărat sau fals?

	A	F
1. Merele sunt legume.		
2. Castraveții sunt verzi.		
3. Lămâile sunt dulci.		

✓ *itemi de tip pereche*

3) Corelați.

1. a arunca	a. distanța
2. a pierde	b. mingea
3. a parcurge	c. bani
4. a practica	d. sportul
5. a analiza	e. situația

✓ *itemi cu alegere multiplă*

4) Identificați răspunsul corect.

Capitala Moldovei este orașul	a) Roma.
	b) Chișinău.
	c) Bălți.

✓ *itemi cu răspuns scurt/de completare*

5) Completați.

Zilele săptămânii sunt: _____

Lunile anului sunt: _____

✓ *itemi subiectivi (de tip eseu)*

6) Scrieți, în 5-6 enunțuri, ce cadouri vreți să primiți cu ocazia zilei de naștere.

În cazul în care profesorul vrea să stabilească nivelul de cunoaștere a limbii române la începutul activității sau la sfârșitul cursului, elevilor li se propun teste care verifică competența de înțelegere la auz, vorbire, lectură și scriere, conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi*.

LA PROIECTAREA TESTULUI TREBUIE SĂ SE ȚINĂ CONT DE URMĂTOARELE MOMENTE:

- ✓ Pentru cine se proiectează testul și în ce scop?
- ✓ Ce obiective și conținuturi va acoperi testul?
- ✓ Ce fel de itemi trebuie să elaborez în așa fel, încât testul să măsoare în mod valid cunoștințele, priceperile și capacitățile elevilor?
- ✓ Câți itemi din fiecare tip trebuie să proiectez?
- ✓ Cât de lung va fi testul (ca timp și număr de itemi)?
- ✓ Cât de dificil va fi testul?
- ✓ În ce mod vor fi notați itemii testului?

Model de test

Test de plasare

Numele și prenumele _____

Înțelegerea după auz (20 de puncte)

1. Ascultați enunțurile și potriviți imaginile în ordinea în care apar în text.

Este o zi însorită. Nicu se scoală la ora 7.00. Apoi merge la grădiniță. La grădiniță se joacă cu prietenii. Seara merge în vizită la bunici.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	



a.



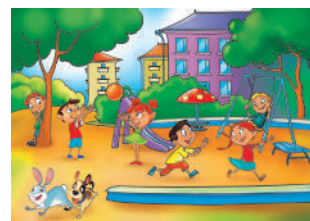
b.



c.



d.



e.

2. Ascultați enunțurile și priviți imaginea. Decideți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F).

- 1) Nicu și Leanca sunt în ospeție la bunici.
- 2) Afară plouă.
- 3) Leanca hrănește păsările.
- 4) În curte sunt găini, pușori, rațe, gâște și curcani.
- 5) Nicu dă apă la păsări.

A	F
A	F
A	F
A	F
A	F



Înțelegerea unui text scris (20 de puncte)

1. Corelați informațiile între cele două coloane.

- | | |
|--|---|
| 1) Alo! Îmi puteți spune cât costă un bilet la spectacolul pentru copii? | a) a-și exprima bucuria |
| 2) Vai! Ce bine îmi pare să te văd! | b) a-și exprima regretul |
| 3) Îmi pare rău, nu pot veni la serbare! | c) a solicita o informație prin telefon |
| 4) După părerea mea, cartea este interesantă. | d) a liniști pe cineva |
| 5) Nu-ți face griji! Nu vom întârzia. | e) a-și exprima opinia |

2. Citiți textul. Decideți dacă afirmațiile sunt adevărate sau false?

Anul 1714. O ședință a Academiei din Berlin. Se aleg noi membri. Filosoful Leibniz a deschis ședința:

- Propun ca membru de onoare al Academiei noastre să fie ales principele Dimitrie Cantemir.
 - Pentru care merite, domnule Leibniz? s-a interesat cineva.
 - După părerea mea, Dimitrie Cantemir e unul din cei mai de seamă savanți din lume. A scris cărți în diferite domenii științifice: istorie, filozofie, logică. A alcătuit prima hartă a țării sale și câteva dicționare. E cunoscut și ca inventator, fiindcă a creat un aparat pentru calcule. Cunoștea zece limbi.
 - Și cine e acest Dimitri Cantemir? E un neamț?
 - E din Moldova.
 - Pe unde se află această țară? a întrebat un savant.
 - În Europa, chiar în inima ei. Dimitrie Cantemir a fost domn în țara lui.
- Dimitrie Cantemir a fost numit „... rege între filosofi și filosof între regi...”.

- 1) Dimitrie Cantemir a fost ales membru de onoare al Academiei din Berlin, pentru că a fost domnitor al Moldovei
- 2) Mulți savanți prezenți la ședința Academiei îl cunoșteau pe Dimitrie Cantemir.
- 3) Dimitrie Cantemir cunoștea zece limbi.
- 4) Savantul a elaborat un dicționar.
- 5) Dimitrie Cantemir a fost numit „... rege între regi și filosof între filosofi...”.

A	F

Gramatică și vocabular (20 de puncte)

1. Subliniați cuvântul care nu se potrivește cu celelalte și scrieți altul potrivit.

- | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|-------|
| 1) bunic | nepot | director | verișor | _____ |
| 2) roșu | pește | verde | auriu | _____ |
| 3) bun | nou | vechi | patru | _____ |
| 4) luni | ianuarie | joi | duminică | _____ |
| 5) masă | flori | plantă | copac | _____ |

2. Completați spațiile libere cu formele: *meu, mea, mei, mele*.

- 1) Unde sunt caietele.....?
- 2) Desenul este frumos.
- 3) Mătușa este farmacistă.
- 4) Mergi la film cu prietenii?
- 5) Bunicii sunt departe.

Producere creativă de text (20 de puncte)

1. Priviți imaginea. Scrieți, în 5-6 propoziții, cine și ce face.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Examinare orală (20 de puncte)

1. Conversație dirijată

2. Monolog

Găsiți și numiți 10 diferențe dintre cele două imagini.



3. Interacțiune verbală

Elevul A. Măine vrei să pleci cu prietenul la piscină. El nu poate înota și propune să mergeți la cinema. Discutați pentru a-l convinge să meargă la piscină.

Elevul B. Prietenul vă propune să mergeți la piscină. Nu puteți înota și părinții nu vă permit să mergeți la piscină fără o persoană matură. Considerați că mai bine ar fi să vizionați un film. Discutați.

Notă:

*În cazul realizării unui test, profesorul trebuie să țină cont că testul este structurat pe 5 compartimente, pentru fiecare compartiment sunt repartizate câte 20 de puncte. Fiecare răspuns corect din compartimentele *Înțelegere după auz*, *Înțelegere a unui text scris* și *Gramatică și vocabular* echivalează cu 2 puncte. În total 60 de puncte. La compartimentul *Producere creativă de text*, elevul trebuie să elaboreze, într-un număr stabilit de propoziții, un text coerent la o temă propusă, să scrie un anunț, o invitație, o scrisoare etc. Un text scris corect, original, coerent este apreciat cu 20 de puncte. Compartimentul de *examinare orală* include o conversație dirijată de 2-3 minute, un monolog de 2-3 minute și o interacțiune verbală, timp de 4-5 minute. Punctajul maxim – 20 de puncte. În total pentru test – 100 de puncte.*

Grila de apreciere a rezultatelor

- ✓ Acumularea unui punctaj de la 1 până la 40 permite plasarea elevului la nivelul A1.
- ✓ Rezolvarea itemilor și acumularea unui punctaj de la 41 până la 100 de puncte îl plasează pe elev la nivelul A2.

Este important ca la finele fiecărei activități copiii să-și îmbunătățească rezultatele. Prin toate aceste forme de evaluare și metode de apreciere a rezultatelor, copiii devin capabili să se autoaprecieze, să descopere ce au învățat, dar și ce lacune trebuie înlăturate. De asemenea, părinții vor putea afla rezultatele evaluării, cum decurge procesul de învățare, care sunt problemele cu care se confruntă copilul lor. Prin susținerea copiilor, prin participarea la activitățile din cadrul Centrelor Educaționale, ei vor deveni parteneri în educația copiilor.

Resurse curriculare în predarea-învățarea integrată a limbii române în diasporă

IV.1. Suporturi didactice

Manuale de limba română

1. Constantinovici E., Bărbuță I., Cucu L., Cojocaru A., Callo T. *Limba care ne unește*. Manual, nivelul I. Chișinău, 2003.
2. Constantinovici E., Bărbuță I., Cucu L., Cojocaru A., Callo T. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului. Chișinău, 2003
3. Corniciuc S., Gherasim A. *Limba română*. Vol. I. Grupul nominal. Vol. II. Grupul verbal. Chișinău, 2000.
4. Cojocaru D. *You can speak Romanian*. Manual de limba română pentru cei care chiar vor s-o învețe. București: Editura Compania, 2008.
5. Cucu L., Cojocaru A. ș.a. *Limba care ne unește*. Caiet de exerciții, nivelul I. Chișinău, 2004.
6. *Învățăm limba română împreună*. Nivelul A1+. Chișinău, 2017. [Barbăneagră A., Cucu L., Petrenco L.]
7. Marin A., Nedelcu V. *Să învățăm limba română*. Manual pentru străini. Nivel I (începători). București: Editura Cartea Universitară, 2006.
8. Flaiser M. *Primii pași în învățarea limbii române / The first steps in learning the Romanian language / Les premiers pas dans l'apprentissage de la langue roumaine*. Iași: Editura Universității "Al. I. Cuza" Iași, 2013.
9. Hedeșan O. (coord.), Jebilean E., Leucuția F. ș.a. *Manual de inițiere în limba română și de orientare culturală pentru străini*. Timișoara: Editura Mirton, 2010.
10. *Nicu și Leanca învață limba română*. Chișinău, 2016 [Barbăneagră A., Cucu L., Petrenco L. etc.]
11. *Nicu și Leanca învață limba română*. Carduri cu imagini. Chișinău, 2016 [Barbăneagră A., Cucu L., Petrenco L. etc.]
12. Platon E., Sonea I., Vilcu D. *Manual de limba română ca limbă străină (RLS)*. A1- A2. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.
13. Platon E., Sonea I., Vilcu D. *Caiet de exerciții la limba română ca limbă străină (RLS)*. A1+. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012.
14. Radu-Pop A.-M. *2 R: România, Românește*. Manual de limba română, Nivelul I (A 1), Timișoara, 2016.
15. Radu-Pop A.-M. *2 R: România, Românește*. Manual de limba română, Nivelul II (A 2), Timișoara, 2016
16. *Româna ca limbă străină - între metodă și impact cultural*. Coord. L. Braniște. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2008.
17. *Să comunicăm fără bariere*. Gramatica limbii române în formule și tabele. Chișinău: Grafic Design SRL, 2009.
18. Suciu, R., Fazakaș V. *Româna la prima vedere*. Manual pentru începători. București: Editura Compania, 2006.
19. Suciu R., Fazakas V. *Le Roumain a premiere vue*. Manuel pour debutants. București: Editura Compania, 2008.

IV.2. Suporturi curriculare

20. Barbăneagră A., Petrenco L. *Pronunțăm și vorbim românește*. Curs de fonetică practică. Chișinău, 2013.
21. Bouet J. *Texte dialogate și exerciții*. Cours pratique, Niveau 2. Montpellier: Universite Paul Valery, 2000.
22. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2003.
23. Caproș I., Nicolăescu-Onofrei L. *Avante — Liceu: 73 de activități practice pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi*. Chișinău, 2004
24. Cucu L., Barbăneagră A., Petrenco L., Zavadschi A. ș.a *Interacționăm și comunicăm: Situații de comunicare, Jocuri didactice, Jocuri de rol, Acte de vorbire*. Chișinău: Tipografia "Bons Offices", 2014.
25. Cucu L., Barbăneagră A., Petrenco L., Zavadschi A. ș.a. *Româna interactivă (nivelul incipient)*. Să comunicăm fără bariere (cu CD), Chișinău, 2010.
26. Dafinoiu C. *Limba română pentru studenții străini*. Teste și exerciții. București: Editura Cartea Universitară, 2006.
27. Moldovan V., Pop L. *Noi deschideri pentru limbi. Româna*, SCEREN, CRDP Pays de la Loire, 2008.
28. Platon E., Medrea A., Sonea I., Vesa V., Vileu. D. *Teste de limba română ca limbă străină (A1, A2, B1, B2)*. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2008.
29. Sarivan L., Gavrilă R., Stoicescu D., *Predarea—învățarea interactivă centrată pe elev*, București: Editura Educația 2000+, 2009
30. Șerbănescu A. *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*. Iași: Polirom, 2007.
31. Vasilescu A. (coord.), *Limba română ca limbă străină*. Dosare pedagogice. București: Editura Universității din București, 2006.
32. Vrăjitoru A. *Curs practic de limba română pentru străini*. Iași: Editura Vasiliana 98, 2003.

Culegere de texte. Poezii, povești...

1. Dragomir C., *Bunicuța cu povești*. Chișinău: Literatura artistică, 1988
2. Mârza-Turbaș A., *Să-ți fie sufletul frumos*. Versuri pentru copii. Chișinău: Pontos, 2016
3. *Antologie de basme, legende și povești*. Selecție A. Bujor. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
4. *A fost odată ca niciodată... Povești populare, Legende, Snoave, Povești din lumea întreagă*. Trad. V. Filip. Chișinău: Editura Epigraf, 2013.
5. *Cartea de aur a celor mai frumoase povești clasice*. Carte + CD audio. Chișinău: Editura Litera, 2014.
6. *Cartea mea cu povești românești*. București: Editura Flamingo, 2009.
7. *Cele mai frumoase povești de seară*. Chișinău: Editura Litera, 2012.
8. *Cele mai frumoase povești clasice cu animale*. Carte + CD audio. Chișinău: Editura Litera, 2014.
9. *Cele mai frumoase 365 de povești*. București: Editura Aramis, 2016
10. *20 de povești alese*. București: Editura Girasol, 2008.
11. *Învățăm împreună limba română*. Culegere de povești, snoave și povești. Carte + CD audio. Chișinău, 2016.
12. *Învățăm împreună limba română*. Culegere de poezii și cântece. Carte + CD audio. Chișinău, 2016.
13. *Păcală și Tândală*. Chișinău: Editura Litera, 2010.
14. *Povești și jocuri pentru alungat plictiseala*. Chișinău: Editura Litera, 2012.
15. *Povești pentru inimă și suflet*. Povești terapeutice. Editura Aquila, 2013.
16. *Ridichea uriașă*. Chișinău: Editura Litera, 2014.
17. *365 de povești de seară*. Carte + CD audio. Chișinău: Editura Litera, 2013.

IV.3. Suporturi didactice on-line

Activitatea profesorului de limba română în diasporă poate fi facilitată de diverse suporturi curriculare care pot fi utilizate atât în proiectarea și desfășurarea demersului didactic la clasă, cât și în organizarea lucrului individual al copilului, realizat în mod autonom sau împreună cu profesorul sau părinții.

Există site-uri de psihopedagogice, site-uri destinate învățării limbii române ca limbă maternă/nematernă/străină, biblioteci virtuale care cuprind dicționare și opere ale scriitorilor români, edituri/reviste culturale etc. Căile de acces sunt multiple. Motoarele de căutare sunt internaționale, dar portalurile sunt naționale, și, deși au un caracter general, în majoritatea cazurilor, au secțiuni dedicate culturii și educației.

Cele mai cunoscute portaluri în domeniul culturii în general, și al literaturii sunt: www.biblioteca.euroweb.ro, www.biblior.net, www.e-scoala.ro/biblioteca, www.LiterNet.ro, www.istoria.md, www.cimec.ro, www.romanianvoice.com, www.poezie.ro, www.proza.ro, www.dictionare.com, www.dictionaronline.ro, care oferă celor interesați opere critice și opere ale scriitorilor clasici români, traduceri.

Bibliotecile publice, virtuale prezintă opere literare atât din literatura română, cât și literatura universală: www.e-scoala.ro/biblioteca, biblioteca.euroweb.ro/intro.htm, www.poezie.ro, www.proza.ro, www.romanianvoice.com etc.

Există site-uri specializate ale scriitorilor români. Astfel, www.mihaieminescu.ro, www.mihai-eminescu.ro reprezintă, în text și imagine, viața și opera lui Mihai Eminescu (biografie, critice, mărturisiri, scrisori, bibliografie, linkuri, arhivă media (secvențe audio), opera, opera publicistică etc.); www.caragiale.net oferă texte, fotografii și documente aparținând marelui clasic; www.poetii-nostri.ro prezintă autorii români din țară și străinătate etc.

Sunt extrem de utile în activitatea didactică și portalurile ce reflectă aspecte ale culturii și tradițiilor naționale: moldova.md, www.moldova.org/category/cultura/, www.moldata.md/Cultura.html. Este reprezentat patrimoniul cultural al Republicii Moldova: cetățile Moldovei, mănăstiri și biserici, monumente istorice din Chișinău, oameni de vază, patrimoniul natural, literatura română etc. Pe site-ul www.traditii.ro sunt prezentate sărbătorile și tradițiile românești (Crăciunul, Mărțișorul, Paștele, Dragobetele etc.), meșteșugurile tradiționale și lucrările meșterilor populari (icoane autentice, diverse piese de ceramică, articole textile, împletituri de nuiele și alte fibre vegetale, obiecte din sticlă, obiecte sculptate din lemn și piatră, ouă încondeiate, căsuțe și alte miniaturi). Site-ul www.cimec.ro conține o poartă către patrimoniul cultural românesc mobil și imobil. Informația prezentată facilitează accesul la valorile patrimoniului cultural și de interes public legate de: arheologie, monumente, muzee, etnografie (obiceiuri și tradiții, meșteșuguri tradiționale), carte (modernă și veche), arte interpretative; www.romanianvoice.com prezintă pagini din cultura românească și secvențe audio, video, poezii recitate și cântate: umor – momente vesele, povești, fabule și basme, teatru, melodii vechi românești, muzică populară, colinde, poezii românești (poeti clasici și contemporani), balade populare și poezii creștine (peste 1000 de poezii românești în 5 limbi) etc.

În spațiul virtual sunt bine reprezentate dicționarele, astfel www.dexonline.ro oferă dicționare de prestigiu ale limbii române, tot aici poți găsi *cuvântul zilei*, *cuvântul lunii*, *cuvântul aleator*, *articolul lunii*, *jocuri de cuvinte*; www.dictionardesinonime.ro – conține dicționarul de sinonime; www.dex.ro, www.dictio.ro/dex/ – dicționarul explicativ, www.dictio.ro – dicționare bilingve etc.

De un real folos sunt portalurile educaționale ce oferă cadrelor didactice susținerea în proiectarea activităților didactice: www.prodidactica.md, www.invatatorul.md, www.didactic.ro, www.academiaonline.ro, www.e-scoalaOnline.ro etc.

Portalurile www.antem.org, bilingual.antem.org, www.dprp.gov.ro/elearning, www.rlnm.didacticalimbiromane.ro/, platforma-online/, video.elearning.ubbcluj.ro/?page_id=538 etc. oferă consultanță și suport didactic profesorului în organizarea demersului didactic la limba română:

- www.antem.org — Site-ul Asociației Naționale a Trainerilor Europeni, promotor al învățării limbii române pentru vorbitorii adulți alolingvi din RM, al abordării profesionale, competente și responsabile a integrării minorităților naționale prin cultivarea competențelor comunicative.
- bilingual.antem.org - Website-ul conține resurse didactice pentru învățarea simultană a limbilor româna și găgăuză de către copii și părinții lor. Pe pagina web se pot consulta: *Curriculumul pentru învățarea simultană a limbii române și găgăuze*, nivelul A1+, *Ghidul de învățare simultană*, Manualul de limba română și cel de limba găgăuză pentru copii, carduri cu imagini, imagini pentru colorat, povești, snoave, povestiri, poezii și cântece, CD-urile la suporturile curriculare.
- Pagina web www.rlnm.didacticalimbiromane.ro/platforma-online/ la Rubrica: Proiect/ Suporturi de curs pentru programele de perfecționare prezintă suporturi curriculare de predare-învățare-evaluare pentru limba română ca limbă nematernă (RLNM), ciclul primar, gimnazial și liceal: **P1: Procesul de predare/învățare a RLNM la ciclul primar; P2: Procesul de predare/învățare a RLNM la ciclul gimnazial; P3: Procesul de predare/învățare a RLNM la ciclul liceal; P4: Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar; P5: Procesul de evaluare a RLNM la ciclul gimnazial; P6: Procesul de evaluare a RLNM la ciclul liceal.**
- video.elearning.ubbcluj.ro/?page_id=538 - La rubrica Limba română ca limbă nematernă se oferă surse audio-video pentru formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală a beneficiarilor pentru care limba română este o limbă nematernă (RLNM). Site-ul propune diverse categorii de materiale: înregistrări audio, video-clipuri (filme didactice, povești, scene etc.), însoțite de fișe de lucru. În ajutorul cadrului didactic se propun diverse metode cu prezentarea aplicațiilor la clasă.
- <http://www.vorbitiromaneste.ro/curs/index.html> - este un website de resurse didactice pentru învățarea limbii române ca limbă străină și pentru acomodarea în România. Pe website se pot consulta:
 - *manuale: Manualul de limba română pentru străini - începători; Manualul de limba română pentru străini - începători — avansați; Manualul de orientare socio-culturală pentru străini; Manualul de educație interculturală pentru copii migranți din România; Manualul de inițiere în limba română și de orientare culturală pentru străini;*
 - *suporturi didactice: Cursuri de limba romană, Cursuri de orientare culturală, Resurse multimedia/Exerciții interactive de inițiere în limba română;*
 - *înregistrări audio tematice.*
- www.dprp.gov.ro/elearning - Curs de limba română on-line pentru persoane care își doresc să dobândească sau să își perfecționeze cunoștințe de limba română (nivelul A1, A2, B1).
- www.linguasnet.com/lessons/home_ro.html - Curs multimedia de limba română interactiv de pregătire lingvistică creat pentru dezvoltarea abilităților de înțelegere și comunicare într-o limbă străină. Paisprezece lecții conțin animații, exerciții interactive, secțiuni audio și jocuri.
- autodidact.granturi.ubbcluj.ro/ro/manuale.html - Materiale didactice în limba română. Seria Autodidact propune materiale didactice (manualul, caietul), nivelele A1 — A2, B1 — B2, C1.
- https://vk.com/topic-41889094_35387923 - Pe site se prezintă manuale publicate de-a lungul timpului de învățare a limbii române, tabele de gramatică, dicționare etc.

De o utilitate maximă sunt și site-urile ce propun suporturi audio și video pentru învățarea limbii române prin povești și cântece: [/www.literaturacopii.ro](http://www.literaturacopii.ro), www.copiipovesti.ro, [Predarea-învățarea integrată a limbii române în diasporă | GHID METODOLOGIC](http://legende-</p></div><div data-bbox=)

leromanilor.ro/, <http://www.povesti-pentru-copii.com/>, tradiiadinromania.ro/legende, www.parinti.com/Povesti_povestioare_pentru_copii-contentcid-1.html etc.

Pe portalul www.youtube.com se pot accesa diverse suporturi audio-video cu înregistrarea cântecelor pentru copii (cu o tematică foarte vastă: alfabetul, anotimpurile, lunile anului, culorile, animalele, ceasul etc.): de ex. www.youtube.com/watch?v=zRCfJEEpjns (alfabetul), www.youtube.com/watch?v=tLcDIpyti6E (zilele săptămânii), www.youtube.com/watch?v=MCNzemjOSiI (lunile anului), www.youtube.com/watch?v=rNOJFh1XoY (ceasul), www.youtube.com/watch?v=gRgQMdu8o7I (culorile), www.youtube.com/watch?v=Y7XueE-X3MQ (cântece pentru copii), www.youtube.com/watch?v=lWRD1IBh4r0 (bat din palme), www.youtube.com/watch?v=8LrqxJz8ONo (cântece pentru copii), <https://www.youtube.com/watch?v=bJ0ShmKjSvA> (vine, vine primăvara) etc.

Oferta site-urilor ce conțin melodii și texte în limba româna pentru copii de vârstă școlară mică este variată. Lucrând la crearea și selectarea listei de cântece în rețelele Internetului, constatăm că există mai multe site-uri:

www.mp3cool.pw, www.versuri.us, www.versuri.ro, www.CanteceGradinita.ro, www.triluli-lu.ro, www.cantece-de-copii.blogspot.md, www.CanteceCopiiTraLaLa.playlist, www.Cutiamuzicala.ro, www.Cutiafermecata.ro, www.video-ru.ro, www.cantececopii.ro, www.versuri.us.

Aceste adrese electronice sunt accesibile tuturor cadrelor didactice, elevilor și părinților. Accesând site-urile: <https://www.CanteceGradinita.ro>, <https://www.Cutiamuzicala.ro>, <https://www.Cutiafermecata.ro>, <https://www.CantecepentrucopiiTraLaLa.playlist> - cadrele didactice vor avea posibilitatea să propună copiilor cântece cu texte, filmulețe, ceea ce este extrem de interesant și pe placul copiilor. Site-ul <https://www.CanteceGradinita.ro> prezintă o colecție de cântece pentru copii și pentru bebeluși: karaoke, de leagăn, de grădiniță. Pe site-ul <https://www.CanteceGradinita.ro> fiecare cântec al copilăriei devine o atractivă poveste ilustrată la care copiii se uită și învață melodiile cu plăcere. Se adaugă constant cântece și animații noi. Copiii cu părinții lor sau cu învățătorii au posibilitatea să vadă numeroase cântece animate și să trimită sugestii. Versurile sunt disponibile la fiecare cântec în parte. Dacă copilul este talentat, vocea lui poate fi în următorul clip animat. Canalul "Muzica piticilor" este un canal cu muzică pentru copii și nu numai! Aici se găsesc cântece vechi prezentate într-o formă variată și de asemenea cântece noi încărcate cu umor și acțiune! Pentru a beneficia de noile apariții, beneficiarii sunt invitați să se aboneze la acest canal. Canalul „Din lumea copiilor”, postat pe adresa <https://www.youtube.com/user/RomaniCopii/about>, propune o colecție minunată de cântece pentru copii, rupte din lumea basmelor, din folclorul muzical românesc și internațional. Cântecele care au rămas întipărite cu cerneală pe paginile sufletelor mai multor generații, sunt oferite acum, însoțite de animații superbe, menite să rememoreze momente unice din viață și să umple de voieșie sufletele copiilor. În plus, părinții vor putea să-și susțină copiii să învețe mai ușor versurile cântecelor propuse de profesor și să aleagă singuri altele.

Site-urile: www.versuri.us, <http://www.versuri.ro> conțin textele cântecelor, iar site-ul: www.mp3cool.pw conțin melodiile multor cântece pentru copii de vârstă preșcolară și vârstă școlară mică. Calculatorul și resursele multimedia devin instrumente esențiale pentru noi provocări educaționale, reprezintă o mină de aur de documente autentice.

Conținutul acestei publicații este responsabilitatea autorilor și nu neapărat reflectă viziunile Organizației Internaționale pentru Migrație și a partenerilor.

Denumirile utilizate și prezentarea materialului în întreaga publicație nu implică exprimarea vreunei opinii din partea OIM cu privire la statutul juridic al oricărei țări, teritoriu, oraș sau zonă, sau a autorităților acesteia, sau în ceea ce privește frontierele sau granițele acesteia.

OIM este fidelă principiului că migrația legală ce respectă demnitatea umană aduce beneficii migranților și societății. În calitate de Agenție ONU pentru migrație, OIM colaborează cu partenerii săi pe plan mondial după cum urmează: asistă la satisfacerea provocărilor operaționale ale migrației; promovează înțelegerea integrală a problemelor ce țin de migrație; încurajează dezvoltarea economică și socială prin intermediul migrației; activează pentru respectarea reală a demnității umane și a bunăstării migranților.

Publicat de: Organizația Internațională pentru
Migrație, Misiunea în Moldova
Str. Ciuflea 36/1
Chișinău, MD-2001
Republica Moldova
Tel: + 373 22 23-29-40;
+ 373 22 23-29-41
Fax: + 373 22 23-28-62
E-mail: iomchisinau@iom.int
Pagină web: <http://www.iom.md>

© 2018 Organizația Internațională pentru Migrație (OIM), Misiunea în Moldova

Toate drepturile sunt rezervate. Nici o parte a prezentei publicații nu poate fi reprodusă, păstrată pe un sistem de căutare a informației sau transmisă sub orice formă prin intermediul unor mijloace electronice, mecanice, de fotocopiere, înregistrare sau altfel fără permisiunea scrisă prealabilă a editorului.

