

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA  
DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI  
DIDACTIC  
FACULTATEA DE LITERE

LUCRARE METODICO-ȘTIINȚIFICĂ  
pentru obținerea gradului didactic I

Coordonator științific,  
Lect.Dr. IOANA TĂMĂIAN

Candidat,  
PÁLL EMESE

Cluj-Napoca  
Seria 2010-2012

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA  
DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI  
DIDACTIC  
FACULTATEA DE LITERE

LUCRARE METODICO-ȘTIINȚIFICĂ  
pentru obținerea gradului didactic I

*Dezvoltarea și evaluarea competenței de comunicare la elevii  
gimnaziali  
Limba română ca limba a doua*

Coordonator științific,  
Lect. Dr. IOANA TĂMĂIAN

Candidat,  
PÁLL EMESE

Cluj-Napoca  
Seria 2010-2012

## Conținut

Mulțumiri .....	4
Argument .....	5
Introducere .....	6
Motivarea alegerii temei .....	9
Ipoteza și obiectivele lucrării .....	11
Capitolul I .....	12
1. Comunicarea și competențele de comunicare .....	12
1.1. Câteva repere socio-lingvistice ale competenței de comunicare .....	12
1.2. Precizări terminologice .....	13
1.3. Situația de comunicare și competența lingvistică .....	14
1.4. Competențele de comunicare și componentele lor .....	16
1.5. Competența de comunicare azi în noile programe de limba și literatura română .....	18
2. Comunicarea didactică în limba română în școlile cu predare în limba minorităților ...	20
2.1. Comunicare și interacțiune didactică .....	20
2.2. Abordarea didactică a competenței de comunicare .....	21
3. Metodele didacticii limbii și literaturii române ca limbă ne-maternă .....	23
3.1. Concepte operaționale .....	23
3.2. Metode și procedee; descrierea lor .....	25
4. Comprehensiunea textului literar și nonliterar .....	32
4.1. Comprehensiunea textului și strategii didactice .....	32
4.2. Actul lecturii și caracteristicile lecturii în limba a doua .....	33
4.3. Interacțiunea cititor – text – context .....	37
4.4. Obstacolele comprehensiunii textului în cazul elevilor care își însușesc limba română ca ne-maternă .....	40
4.5. Comprehensiunea sensului global al textului .....	41
5. Evaluarea și autoevaluarea .....	46
Capitolul II .....	50
1. Jocuri didactice pentru formarea competenței de comunicare – clasa a V-a .....	50

1.1 Descrierea jocurilor didactice pentru formarea competenței de comunicare a elevilor din clasa a V-a din școlile cu predare în limba maghiară .....	51
2. Evaluarea competenței de comunicare la elevii maghiari de clasa a V-a din Școala Generală „Petőfi Sándor” în anul școlar 2011-2012 .....	67
2.1. Testări inițiale .....	69
2.2. Plan de ameliorare întocmit pe baza rezultatelor testelor inițiale 2011-2012, analiză Swot .....	74
2.3. Testări finale .....	75
3. Chestionare .....	82
Capitolul III .....	86
Concluzii .....	86
Bibliografie .....	88

## Mulțumiri

Ca roua strălucitoare de pe iarba proaspătă a dimineții, totul e un joc – viața în sine e un joc. Câteodată e un joc plăcut, amuzant, dar într-o clipă se poate transforma în neplăcere – însă rămâne totuși jocul nostru!

Doresc să îi mulțumesc doamnei profesoare lector Dr. Ioana Tămăian pentru tot ajutorul acordat în coordonarea acestei lucrări. Mii de mulțumiri pentru răbdare, îndrumare și încurajare.

De asemenea le mulțumesc elevilor mei fără de care nu aș fi putut realiza lucrarea de față și le promit jocuri didactice atrăgătoare.

În al treilea rând le mulțumesc alor mei – soțului și copiilor mei dragi și răbdători pentru sprijinul moral și sufletesc. Cu viața lor pură, cu jocul lor inocent și vesel m-au ajutat enorm.

## Argument:

„Ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, a societății, a propriei noastre conștiințe.”<sup>1</sup> - scrie Vasile Pavelcu, iar conștiința mea de profesor de limba și literatura română într-o zonă de etnie maghiară se frământă zi de zi cu problematica predării acestei limbi frumoase, îndrăgirea ei de către elevii mei de vârste juvenile. Scopul acestei lucrări va fi găsirea răspunsurilor la întrebări ca:

1. Cum poate un profesor să-i învețe pe elevii lui limba română, când aceasta este a doua limbă, date fiind condițiile curriculumului și ale programelor școlare?
2. Prin ce metode active se pot forma competențe de comunicare în limba română?
3. Care sunt metodele de evaluare eficiente în formarea competențelor de comunicare?

---

<sup>1</sup> In: [www.docstoc.com](http://www.docstoc.com) Curs de pedagogie 2008-2009, Anul II, Semestrul I, *Teoria și metodologia instruirii și a evaluării*, Tema 7 – *Evaluarea în învățământ și instruirea școlară*, p.1.

# Introducere

Aspectele pe care le urmăresc în introducerea acestei lucrări și pe care se bazează întreg conținutul acesteia sunt interculturalitatea, multilingvismul și identitatea culturală prin limbă maternă. Trăind și muncind într-o comunitate minoritară, unde încerc zi de zi să-i învăț pe copiii maghiari limba română, mi-am dat seama că trebuie să îi motivez: înainte de toate ei trebuie să afle și să înțeleagă importanța multilingvismului și a interculturalității, pentru a se putea relaționa la comunitatea majoritară, păstrându-și identitatea culturală prin limba lor maternă.

După părerea mai multor specialiști (precum Erika Mária Tódor, Horváth István) o persoană poate fi considerată multilingvă atunci când știe să folosească sistematic două sau mai multe limbi.

Prin competențe interculturale înțelegem cunoștințe lingvistice și culturale a minimum două limbi.

Termenii de *persoană multilingvă* și *competențe interculturale* sunt importante în societatea românească în care conviețuiesc mai multe etnii. Dar oare cum reușesc persoanele aparținând unor culturi diferite să conviețuiască?

„Școala și educația au și trebuie să aibă un rol primordial în respectarea principiilor interculturalității, în promovarea unei integrări sociale autentice care presupune înțelegere reciprocă, respectarea diferențelor culturale, toleranță, combaterea discriminării.”<sup>2</sup> Acesta este de fapt, după părerea multora rolul care îi revine școlii: acceptarea și dezvoltarea diversității lingvistice, culturale, etnice și religioase, de a-i convinge pe toți agenții implicați în actul educațional că cei care trăiesc într-o societate multilingvă trebuie să se folosească de avantajele, de șansele extraordinare pe care le conțin diversitățile culturale și lingvistice.

Așa încerc și eu să-i conving zi de zi pe elevii mei că învățarea limbii române nu trebuie să fie o povară, ci o șansă extraordinară spre împlinire în viață.

Mariana Norel afirmă că „sistemul românesc de învățământ, prin structura sa, oferă deschiderea spre multilingvism – pe lângă formele de învățământ în limba maternă

---

<sup>2</sup> Mariana Norel, *Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural*, In: Horváth István – Tódor Erika Mária, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj-Napoca, Editura Limes, 2008, p.60.

română, există și forme ale învățământului în limbile minorităților naționale.”<sup>3</sup> Autoarea atrage atenția cititorilor că identitatea minorităților naționale trebuie păstrată, iar aceasta se poate realiza prin educația în limba maternă. Trebuie să fim cu totul de acord cu afirmația autoarei când spune că această posibilitate nu trebuie să excludă studiul limbii române.

Studiul limbii române ca a doua limbă în prezent se realizează, în învățământul primar, după programe și manuale alternative diferite. În învățământul gimnazial limba și literatura română se studiază după aceleași programe, cu manuale alternative, iar în liceu se studiază după programe unice indiferent de naționalitate.

Tema centrală a prezentei lucrări problematizează eficiența procesului de predare-învățare, mai precis formarea și evaluarea competenței de comunicare în contextul disciplinei de limba și literatura română studiată într-o școală generală cu clasele cu limba de predare maghiară.

Însușirea limbii și a literaturii române, articulate prin limbi diferite, implică alte trasee cognitive, afective, atitudinale etc., atunci când se realizează în contextul limbii materne, respectiv atunci când limba însușită are un alt statut: cea de limbă ne-maternă, de limbă străină, limbă a doua, limbă de mediu etc. Folosesc în această lucrare termenul de limba română ca ne-maternă, în primul rând din rațiuni de economie lexicală, cu scopul de a desemna manifestarea complexă a existenței bilingve, în contextul însușirii limbii române în școli sau clase cu limba de predare maghiară.

În planurile de învățământ și programele școlare actuale se observă că se acordă o tot mai mare atenție dezvoltării competenței de comunicare, față de politicile educaționale și documentele anterioare. Acest fenomen nu este întâmplător: școala pregătește elevii pentru viață, iar în viață comunicarea are un rol primordial.

Comunicarea este o activitate vitală din toate timpurile. Dacă nu ar fi comunicat oamenii ar fi fost sortiți izolării, ceea ce ar fi condus la pieire. Astfel, fără comunicare, ar fi dispărut întreaga societate umană și nu ar exista relații de niciun fel între oameni. Din acest punct de vedere a comunica înseamnă într-un fel a exista. Odată cu evoluția umană, cu dezvoltarea societății evoluează și comunicarea. Dacă vrei să fii membru activ într-o societate, trebuie să știi să comunici în limba societății în care trăiești.

---

<sup>3</sup> Mariana Norel, *Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural*, In: Horváth István – Tóodor Erika Mária, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj-Napoca, Editura Limes, 2008, p.61-62.



Școala de azi și-a dat seama că joacă un rol important în dezvoltarea capacității de comunicare, iar un rol important îi revine dascălului care el însuși trebuie să cunoască acest proces și să-l stăpânească bine.

## Motivarea alegerii temei

După cum am mai amintit mai sus, tema centrală a prezentei lucrări problematizează eficiența procesului de predare-învățare, mai precis formarea și evaluarea competenței de comunicare în contextul disciplinei de limba și literatura română studiată într-o școală generală cu clasele cu limba de predare maghiară.

În școala românească de azi se pune mare accent pe învățământul formativ. La baza acestuia se află ca o valoare social-umană comunicarea – fără de care nu putem conviețui, nu putem exista. Înțelegem deci importanța formării, educării, dezvoltării competenței de comunicare.

După autoarea Ilyés Ibolya „Comunicarea poate fi definită și caracterizată mai ales prin capacitățile și competențele specifice umane ce converg spre dezvoltarea personalității, a omului ca membru activ al grupului social, al societății. Accepțiunea conform căreia comunicarea se referă nu numai la transmiterea informațiilor, mesajelor, ci și la dezvoltarea și optimizarea relațiilor interumane de cunoaștere, colaborare, cooperare, constituie un imbold pentru profesori care trebuie să depună eforturi susținute în cadrul activității de educație - instrucție pentru a forma la elevi de naționalitate maghiară atitudini și comportamente comunicative, pentru a le fundamenta bazele competenței de comunicare în limba română.”<sup>4</sup> Experiența mea de treisprezece ani la catedră într-o comunitate majoritară maghiară arată că predând limba și literatura română elevii învață/se obișnuiesc cu limba română literară, ceea ce nu este de ajuns în viața cotidiană. E nevoie de un efort în plus și din partea profesorului, dar și din partea elevului pentru a putea forma comportamente comunicative, competențe de comunicare uzuale.

Importanța formării și evaluării actului comunicativ în demersul didactic m-a determinat să scriu această lucrare pe care am structurat-o în trei părți:

- prima parte este o parte teoretică în care scriu despre comunicare și competențele de comunicare, apoi abordez tema comunicării didactice în limba română în școlile cu predare în limba minorităților. După prezentarea metodelor didacticii limbii și

---

<sup>4</sup> Ilyés Ibolya, *Competența de comunicare a școlarului mic*, Brăila, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010, p.7.

In: [http://bibliotecascolara.ro/ibolya/Competenta\\_de\\_comunicare\\_a\\_scolarului\\_mic.pdf](http://bibliotecascolara.ro/ibolya/Competenta_de_comunicare_a_scolarului_mic.pdf)

literaturii române ca limbă ne-maternă voi aborda tema comprehensiunii textului literar și nonliterar, apoi urmează evaluarea, ca parte integrantă a Curriculum-ului Național de specialitate pentru clasele V-VIII.

- partea a doua a lucrării este una experimentală. Voi descrie metodele folosite de mine la orele de opțional *Comunicare în situații concrete*, apoi voi prezenta rezultatele și interpretarea rezultatelor obținute în urma administrării unor teste care vizează evaluarea competenței de comunicare în clasele a V-a din ciclul gimnazial la Școala Generală „Petőfi Sándor” din localitatea Cristuru Secuiesc, datând din anul școlar 2011-2012.
- partea a treia conține concluzii.

Prin cele trei părți ale acestei lucrări aș dori să prezint rolul și rezultatele formării și evaluării competenței de comunicare, deprinderile și abilitățile elevilor gimnaziali maghiari în cadrul orelor de limba și literatura română.

M-am orientat spre această temă, pe de o parte, întrucât practica predării zi de zi la clasă mi-a oferit posibilitatea acumulării unei experiențe care să înlesnească cercetarea științifică cu caracter aplicativ, iar pe de altă parte studiile mele mi-au sporit interesul în metodologia predării limbii române ca o limbă nematernă. Respectând cadrul fixat de programă, manuale și metodici, munca mea didactică cu elevii are un caracter descriptiv, dar mai ales aplicativ întemeindu-se în primul rând pe experiență personală, pe folosirea creatoare a soluțiilor metodice oferite de programe, bibliografii sau numeroase cursuri de perfecționare, adoptând aceste soluții la condițiile concrete, specifice școlii, mediului socio-uman unde îmi desfășor activitatea.

Prin urmare, această lucrare metodico-științifică nu este o cercetare pură, deși conține un experiment - ci una aplicativă. După părerea mea, prin acest fel de cercetare cadrul didactic se autoperfecționează, conștientizează multiplele efecte ale metodelor folosite, apoi acționează asupra elevilor într-un fel eficient și stimulator.

Predarea limbii române ca nematernă elevilor de etnie maghiară, învățarea unor metode eficiente de predare la diferite cursuri de perfecționare de asemenea constituie un punct de sprijin în munca mea. A învăța de a predă nu doar din cursurile de perfecționare, ci chiar de la elevi în același timp mi-a adâncit preocuparea pentru îmbunătățirea și modernizarea predării limbii române în școlile cu limba de predare maghiară.

## **Ipoteza și obiectivele lucrării**

Am pornit de la ipoteza că, dacă în activitățile didactice se acordă o atenție sporită formării și evaluării comunicării, adică accentul se pune pe formarea competenței de comunicare ce se evaluează pe parcurs în mod riguros și științific, atunci se pot forma în mod real și eficient competențe de comunicare în limba română chiar și la elevii de gimnaziu vorbitori nativi de limbă maghiară.

### ***Obiectivele urmărite pe parcursul lucrării:***

- observarea nivelului capacităților de comunicare ale elevilor.
- dezvoltarea și evaluarea capacităților de comunicare prin diferite metode.
- depistarea greșelilor frecvente de comunicare și realizarea unor planuri și demersuri didactice în scop ameliorativ.
- cunoașterea, stimularea și valorificarea potențialului de comunicare al elevilor.
- formarea și exersarea comportamentelor de vorbitor și ascultător, de cititor și de emițător de mesaje scrise.

# CAPITOLUL I

## 1. Comunicarea și competențele de comunicare

În exprimarea gândurilor noastre ne folosim în primul rând de limbă, ceea ce poate fi numit astfel un instrument universal: toate societățile umane dispun de o limbă și fiecare om care se dezvoltă în mod normal are capacitatea de a o învăța și de a o folosi fără eforturi deosebite. Existența naturală a limbii de multe ori ne conduce la iluzia falsă că folosirea limbii nici nu trebuie explicată. Nimic nu se află însă atât de departe de adevăr!

Există oameni care știu să citească, alții nu – au rămas analfabeți - sunt unii care înțeleg matematica, alții nu; unii știu să facă sport, alții nu; unii înțeleg chimia, alții nu – în timp ce suntem capabili cu toții să învățăm o structură foarte complicată a limbii. Și pe deasupra, în antiteză cu calculatoarele care nu sunt în stare de a interpreta limba sau de a înțelege scrisul – un copil care se dezvoltă normal, deja este capabil să rezolve cu ușurință astfel de sarcini. Cauzele încă mai constituie secrete ascunse ale psihologiei umane. ( în traducere liberă după Atkinson & Hilgard<sup>5</sup>.)

În acest prim capitol propun să înțelegem conceptul de comunicare, importanța comunicării și să cunoaștem competențele de comunicare cu componentele lor.

### 1.1. Câteva repere socio-lingvistice ale competenței de comunicare

Preocuparea pentru explicarea și definirea conceptelor descriptive ale comunicării interumane datează din perioadele începutului evoluției culturii umane. Există mai multe legende, cum ar fi consemnarea lui Herodot în cartea a doua a *Istoriilor*<sup>6</sup>. Este vorba despre o legendă antică din egipt despre regele Psammetichus (664-525 î.e.n.) care îi încredințase unui cioban spre creștere un nou-născut, cu condiția izolării acestuia de un mediu lingvistic. Astfel, s-a urmărit primul lui cuvânt rostit, «becos», perceput ca o încercare

---

<sup>5</sup> Atkinson & Hilgard Edward E. Smith, Susan Nolen-Hoeksema, Barbara L. Fredrickson, Geoffrez R. Loftus, *Psichologia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2005, p. 340.

<sup>6</sup> Informație preluată din Tódor Erika-Mária, *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005, p. 16.

imitativă a behăitului oilor. Acest cuvânt este considerat un element constituent al limbii-origine.

Această interpretare, pe lângă altele asemănătoare, a fost urmată de-a lungul secolelor de cercetări obiective care s-au extins și pe teritoriul însușirii limbii diferite de cea maternă. De exemplu, în epoca elenistică domină bilingvismul latin-grec.

În subcapitolul următor încerc să clarific câteva dintre termenii-cheie ai domeniului.

## 1.2. Precizări terminologice

Sensul consacrat al termenului *limbă* îl regăsim în *Dicționarul Explicativ al Limbii Române* (1998) conform căruia limba reprezintă un sistem de comunicare, alcătuit din sunete articulate prin care omul își exprimă gândurile, sentimentele, dorințele. Este limbajul unei comunități umane, istoric constituită, caracterizat prin structură gramaticală, fonetică și lexicală proprie. Din această perspectivă în școlile cu predare în limbile minorităților naționale statutul disciplinei limba și literatura română poate fi definit «*a doua limbă*», din punctul de vedere al ordinii în care copilul o învață, după limba maternă și al non-identității cu limba de predare a majorității disciplinelor școlare. Totuși sintagma propusă de paginile acestei lucrări va rămâne cea de limba română ca *ne-maternă*, deoarece traseul parcurs în însușirea limbii în cazul de față nu e similar cu cel al însușirii limbilor străine, căci este vorba – într-o pondere calitativă variată (unii au vecini români, alții au rude, cunoștințe mai apropiate sau mai depărtate sau nu au deloc posibilitatea de a exersa limba română în mediul lor apropiat) – de limba de mediu a subiectului analizat. În același timp, acest traseu diferă de cel al limbii materne, deoarece desemnează însușirea unei limbi noi care se raportează vrând-nevrând la limba și cultura de bază a individului. Din punct de vedere socio-politic limba română este «*prima limbă*» în România.

Componenta ei aplicativă, *vorbirea*, reprezintă „punerea în funcțiune a codului comunicațional de către subiectul vorbitor”<sup>7</sup>.

Comunicarea, în accepțiunea sa actuală, presupune interacțiunea a doi interlocutori, cu scopul de a se pune de acord cu privire la o modalitate comună de a-și reprezenta un

---

<sup>7</sup> Tódor Erika, *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005, p. 16.

segment al lumii în care ei trăiesc. Termenul *comunicare* își are rădăcina în latinescul «*communis*», de unde verbul «*communico*» care înseamnă a face ceva împreună, a pune împreună, a amesteca, a uni. Azi a comunica înseamnă a face cunoscut, a da de știre, a vorbi. Esența comunicării constă în relația dintre indivizi, în schimbul de informații, de semnificații care duc mai mult sau mai puțin la modificarea comportamentului celor angajați în proces.

Despre conceptul de *comunicare* sunt numeroase discuții și accepțiuni.

Cercetătoarea Sophie Moirand numește comunicarea „schimb interacțional între cel puțin doi indivizi situați social, schimb care se realizează prin utilizarea de semne verbale și non-verbale, fiecare individ putând fi, pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului.”<sup>8</sup> Putem fi de acord cu ideea că pentru realizarea unei comunicări e nevoie de cel puțin două persoane care prin semne, gesturi sau sunete schimbă rolurile de emițător și receptor.

Alina Pamfil explică definiția dată de Sophie Moirand, susținând că sintagma „indivizi situați social”<sup>9</sup> ridică problema unui alt concept: cel al *situației de comunicare*.

### 1.3. Situația de comunicare și competența lingvistică

Întrebările esențiale într-o situație de comunicare sunt: Cine vorbește? Cui i se adresează? Cine comunică? În prezența cui? Despre ce comunică? Unde? Când? Cum? Cu ce scop? Care sunt relațiile dintre cei care comunică? etc.

În proiectarea și realizarea lecțiilor de limba și literatura română situațiile de comunicare sunt considerate drept puncte de plecare. În școlile unde limba română este ne-maternă se pune mare accent pe crearea unor competențe de comunicare autentice în limba română. Astfel „comunicarea este nu numai «mediu» al predării-învățării, ci și «conținut» fundamental al studiului.”<sup>10</sup>

După cercetătoarea Mina Maria Rusu când vorbim de situație de comunicare, atunci trebuie amintite *rolurile comunicative*, atât cel deținut de *emițător*, cât și cel al

---

<sup>8</sup> Informație preluată din Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române, Gimnaziu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000, p. 13.

<sup>9</sup> Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române, Gimnaziu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000, p. 13.

<sup>10</sup> Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române, Gimnaziu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000, p. 14.

receptorului, în calitate de *destinatar*.<sup>11</sup> Cele două roluri trebuie să fie bine înțelese de către elevi pentru că într-o situație reală de comunicare ele se schimbă permanent.

Între emițător și receptor se realizează dialogul. În realizarea procesului de comunicare codul lingvistic se împletește cu codul social, astfel se realizează situația de comunicare. Disciplina limba și literatura română trebuie să dezvolte la elevi competențe lingvistice și competențe sociale. Elevii pe lângă dezvoltarea vocabularului în limba română trebuie să înțeleagă și să utilizeze coduri de comportament și de bune maniere.

În programa școlară de gimnaziu se pune mare accent pe comunicare din două perspective:

1. Practica rațională și funcțională a limbii. Comunicarea orală și comunicarea scrisă
2. Elemente de construcția comunicării

Astfel programa permite aplicarea unor metode de predare-învățare active, în cadrul cărora elevii pot dialoga între ei, pot formula întrebări, pot deveni interlocutori reali, iar la nivelul conținuturilor studiate se pot organiza activități orale, de tipul interviului, dezbaterii sau diferite proiecte. Prezenta lucrare își propune să prezinte metode variate de predare-învățare active și rezultatele acestora la elevii gimnaziali de etnie maghiară.

Aceste metode însă pot fi eficiente numai în măsura în care vocabularul elevilor este destul de bogat pentru a putea formula întrebări sau răspunsuri cât de cât corecte. Precizarea, îmbogățirea, diversificarea vocabularului elevilor, însușirea resurselor expresive ale limbii, formarea deprinderilor de exprimare corectă sunt condițiile esențiale pentru întreaga activitate de învățare. Dacă vocabularul unui elev devine din ce în ce mai bogat și mult mai nuanțat, cu timpul el va reuși să își exprime ideile, gândurile și sentimentele în mod fluent, fără dificultăți. Acest proces însă este unul îndelungat și necesită maximă atenție atât din partea profesorului care la rândul lui trebuie să planifice conștient, în mod organizat de-a lungul întregului proces instructiv-educativ bagajul de cuvinte de însușit și să urmărească permanent nivelul de cunoștințe de vocabular al fiecărui elev în parte; cât și din partea elevilor care trebuie să depună o muncă permanentă în însușirea cuvintelor și expresiilor noi.

Nu este de neglijat nici rolul părinților, al familiei, în acest proces. Atitudinea părinților față de națiunea, cultura românilor este foarte importantă pentru că aceasta influențează în mare măsură atitudinea elevului, prin urmare, el învață voios limba

---

<sup>11</sup> Mina Maria Rusu, *Competența de comunicare – perspective de abordare*, In: Revista Limba Română, Chișinău, Nr. 11-12, anul XIX, 2009, Informație preluată de pe <http://limbaromana.md>.



română, sau dimpotrivă, nici nu are motivația s-o învețe. Atitudinea de acceptare a părinților este un suport moral pentru ca elevul să fie motivat în învățarea limbii române.

De-a lungul anilor la catedră mi-am dat seama că este insuficientă numai cunoașterea și evidența cantitativă a fondului lexical pe care trebuie să-l însușească elevul în perioada unui an școlar. Din motive bine întemeiate, pe lângă planificarea anuală și semestrială a materiei am elaborat o planificare privind îmbogățirea vocabularului elevilor. La baza întocmirii acestei planificări au stat prevederile programei precum și rezultatele sondajelor de la începutul anului școlar, reușind astfel să întocmesc un plan de muncă real, adecvat necesităților de dezvoltare a vocabularului elevilor. Această planificare este elaborată în concordanță cu temele unităților de învățământ din planificările semestriale. Astfel, ele urmăresc sistematic tematicile lecțiilor de limba și literatura română, oferindu-mi posibilitatea de a vedea în ansamblu totalitatea cuvintelor și a structurilor, cantitativ și calitativ pe care trebuie să și le însușească elevii în timpul unui an școlar. În ultimii ani de predare am extins căutarea și învățarea unor expresii sau cuvinte noi pe baza intereselor elevilor, introducând la începutul orelor de română secvența: *În fiecare zi un cuvânt* – Fiecare elev al clasei a ales în prealabil din dicționar un cuvânt nou pe care l-a scris pe tablă, a explicat sensul lui, a scris și un sinonim al acestuia, apoi a formulat un enunț cu el. Acestea au intrat cu o mai mare ușurință în vocabularul activ al elevilor.

Datorită acestui plan, am reușit să desfășor o activitate sistematică, eficientă, realizând și un control de calitate privind felul însușirii de către elevi a fondului lexical planificat. După ce am reușit să dezvolt vocabularul elevilor mei și să introduc la fiecare oră de română un moment de dezvoltare continuă a fondului lexical mă pot gândi la formarea și dezvoltarea competenței de comunicare.

#### **1.4. Competențele de comunicare și componentele lor**

În noua programă se pune mare accent pe dobândirea de competențe. Astfel competența de comunicare nu este doar „reproducerea itemilor memorați, ci se definește ca sistem de strategii creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințele despre rolul și funcționarea limbajului”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Mina – Maria Rusu, *Competența de comunicare – perspective de abordare*, Revista Limba Română, Chișinău, Nr. 11-12, Anul XIX, 2009. In: <http://limbaromana.md/index>.

După autoarea Mina – Maria Rusu competența de comunicare nu înseamnă volumul acumulat de cunoștințe despre limbă de către un vorbitor, ci valorificarea lor funcțională, adică folosirea acelor cunoștințe în vorbire. În continuare putem fi de acord cu autoarea că „comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului și, în consecință, trebuie avută în vedere și dimensiunea integratoare a procesului.”<sup>13</sup>

După cercetătoarea Alina Pamfil procesul competenței de comunicare trebuie văzut din dublă perspectivă: pe de o parte din perspectiva înțelegerii de text, iar pe de altă parte din perspectiva producerii de text scris și oral. Tabelul de mai jos sintetizează schema competenței de comunicare<sup>14</sup>:

	<b>COMPREHENSIUNE DE TEXT</b>	<b>PRODUCERE DE TEXT</b>
ORAL	A asculta	A vorbi
SCRIS	A citi	A scrie

Din studiul doamnei Alina Pamfil despre competența de comunicare reiese că în procesul de predare – învățare – evaluare a limbii române, elevul trebuie să dobândească competența de comunicare învățând să asculte, să citească, să vorbească și să scrie în mod alternativ. Astfel elevul se implică direct în procesul de comunicare și devine un participant activ.

Cercetătoarea Alina Pamfil amintește în cartea sa concepția lui C. Simard despre componentele competenței de comunicare. El spune că există șase componente, după cum urmează:

- „• *componenta verbală* care integrează toate componentele limbii (*dimensiunea lingvistică, o dimensiune textuală și o dimensiune discursivă*);
- *componenta cognitivă* al cărei rol este de identificare a operațiilor intelectuale implicate în producerea și înțelegerea limbajului;

<sup>13</sup> Vezi Mina – Maria Rusu ,op. cit.

<sup>14</sup> Alina Pamfil, op. cit., p. 16.

- *componenta enciclopedică* ce impune cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, tehnică etc.;
- *componenta ideologică* al cărei rol este de a dezvolta capacitatea de a ne situa și de a reacționa la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;
- *componenta literară* operează trimiteri literare și pune în valoare capacitățile de valorificare a creativității verbale individuale;
- *componenta socioafectivă* dezvoltă sentimentele și atitudinile care pot influența comportamentul verbal al fiecăruia.”<sup>15</sup>

Când ne gândim la noua programă care abordează complementar problematica limbajului și a comunicării trebuie să fim de acord cu aceste componente sus amintite și cu faptul că competența de comunicare se va forma și dezvolta armonios, dacă aceste componente sunt urmărite în mod egal.

În prezent se pune mare accent pe pregătirea elevilor în sensul învățării pe toată durata vieții și „pentru integrarea activă a acestora într-o societate bazată pe cunoaștere. Acesta vizează dubla calitate a limbii române, ca disciplină de studiu și ca limbă de școlarizare, responsabilă, din această ultimă perspectivă, de succesul școlar al elevilor la celelalte discipline de studiu.”<sup>16</sup> În cazul de față la celelalte discipline elevii învață în limba lor maternă, însă aș adăuga că de învățarea limbii române depinde nu doar succesul lor școlar, ci și succesul lor în viață.

Ca profesor de limba și literatura română văd și acord o deosebită importanță formării și dezvoltării competenței de comunicare la elevii mei, fără de care știu că nu vor fi capabili să înțeleagă lumea, nu vor reuși să-și rezolve problemele cotidiene în mod eficient, nu vor ști sau nici nu vor dori să-și continue procesul de învățare, nu vor deveni sensibili la ceea ce se cheamă frumos în viață.

### **1.5. Competența de comunicare azi, în noile programe de limba și literatura română**

În dezvoltarea competenței de comunicare în limba română la elevii de etnie maghiară (și nu numai) trebuie să ne raportăm la cerințele programei actuale.

În concepția actuală a educației este esențial ca elevii în perioada școlară să reușească să-și însușească competențele fundamentale, cu ajutorul cărora se vor adapta

<sup>15</sup> Informație preluată din Alina Pamfil, op. cit., p. 17.

<sup>16</sup> Mina-Maria Rusu, op. cit.

schimbărilor sociale. Cu alte cuvinte: școala trebuie să-i învețe pe discipolii săi să învețe. Dintre competențele de comunicare sus amintite competențele primordiale pot fi considerate deprinderile de bază: scrisul și cititul. Fără acestea elevii nu vor putea să se dezvolte.

În conținutul competențelor generale specifice disciplinei Limba și literatura română, așa cum sunt acestea enumerate și prevăzute de noile programe, apar:

- receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare
- utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată
- receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse
- utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse

Dintre valorile și atitudinile menționate de noile programe precum: cultivarea interesului pentru lectură, stimularea gândirii autonome, cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare reiese că în ultima vreme accentul cade pe latura funcțională a limbii.

Voi reveni asupra acestui aspect mai jos, în partea următoare a lucrării.

## **2. Comunicarea didactică în limba română în școlile cu predare în limba minorităților**

### **2.1. Comunicare și interacțiune didactică**

Acțiunea de a educa nu se poate exercita decât în cadrul unui raport de comunicare între educator și cel care se educă. Într-un proces de predare-învățare, comunicarea didactică se instituie de regulă între profesor și elev, dar o putem regăsi și în raporturile: elev-elev, elev-manual, părinte-copil etc.

Privită din perspectiva modelului comunicării interumane, comunicarea didactică presupune emiterea mesajului didactic (de cele mai multe ori de către un profesor), canalul prin care se transmite mesajul, receptarea mesajului de către elevi, înțelegerea și prelucrarea lui.

Comunicarea didactică are mai multe caracteristici prin care se deosebește de alte forme ale comunicării umane. Dintre ele amintesc doar cele mai importante:

- se desfășoară între doi sau mai mulți agenți (profesor-elevi) având ca scop instruirea celor din urmă
- mesajul didactic este conceput, selecționat, structurat logic de către profesor
- în transmiterea mesajului didactic profesorul are în vedere realizarea unor obiective propuse și apelează la strategii didactice
- prin implicarea activă a elevului în actul comunicării se generează învățarea și dezvoltarea

Alte elemente de specificitate ale comunicării didactice sunt surprinse de L.Iacob (1998), cum ar fi:

- dimensiunea explicativă a discursului didactic
- structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice
- selecționarea, organizarea conținuturilor literaturii de specialitate de către profesor, acesta ghidându-se după programa școlară
- combinarea comunicării orale cu cea scrisă
- combinarea comunicării verticale (profesor-elev) cu cea orizontală (elev-elev)

- finalitatea accentuată a comunicării, subordonată obiectivelor didactice urmărite.<sup>17</sup>

În practica școlară tradițională profesorul ținea rolul de transmițător de informație către elevi care ocazional au reprodus informațiile în diferite teste, examene, lucrări. Pedagogia modernă ia poziție față de astfel de practici care încurajează pasivitatea elevilor pe fondul unei dominanțe în comunicare a profesorului și optează pentru un dialog autentic la clasă, pentru cooperare și schimb reciproc de mesaje, pentru intervenții și inițiative din partea ambelor părți implicate în actul educațional.

În concluzie putem afirma că dezvoltarea competenței de comunicare se poate realiza doar apelând la practica pedagogiei moderne în care se încurajează dialogurile profesor-elev, elev-elev, iar elevul se implică în mod activ în actul comunicării generând dezvoltarea și învățarea.

## **2.2. Abordarea didactică a competenței de comunicare**

În dezvoltarea competenței de comunicare în limba română la elevii minoritari trebuie să ținem cont de un lucru important: performanțele lor comunicative se raportează la folosirea acestei limbi în viața socială. Pe când elevii de naționalitate română își folosesc limba maternă și la alte discipline de studiu generând astfel dezvoltarea competenței lor de comunicare în limba română, elevii minoritari vorbesc în limba lor maternă la celelalte discipline și își dezvoltă competențele de comunicare în acea limbă.

În realitate deci rămâne datoria profesorului de română dezvoltarea competenței de comunicare în limba română în cadrul orelor de specialitate în așa fel, încât elevii să învețe și limba literară, dar și limba uzuală concomitent.

Tocmai datorită nevoii de a apropia conținuturile predării școlare de cerințele din viața cotidiană „se propun trei situații fundamentale de însușire și reactivare creativă a cunoștințelor. Acestea sunt așa-numitele: a) situații simulate, b) situații realiste, c) reale.”<sup>18</sup> Aici defapt este vorba despre interiorizarea structurilor limbii (exersări algoritmice), urmată de exersarea contextuală (prin dramatizare, jocuri didactice etc.) în

---

<sup>17</sup> Informație preluată din: Luminița Iacob, *Comunicarea didactică*, In: Andrei Cosmovici, Luminița Iacob, *Psihologie școlară*, Iași, Editura Polirom, 2005, p.190-192.

<sup>18</sup> Erika Mária Tódor, *Predarea – învățarea limbii române ca ne-maternă, O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Editura Scientia, 2009, p.62.

care se simulează o situație reală. Când elevul formulează păreri personale apar situațiile reale de învățare. Aceste trei situații se completează reciproc.

Principiile didactice care reprezintă punctul de plecare al proiectărilor proceselor de predare sunt formulate pe baza concluziilor profesorilor și a observațiilor elevilor de către cercetătoarea Erika Mária Tódor în felul următor:

1. Accentuarea caracterului interactiv al însușirii limbii
2. Implementarea demersurilor didactice de însușire și exersare activă, implicativă, ludică a limbii
3. Valorificarea creativă a experiențelor lingvistice anterioare
4. Stimularea maturizării conștiinței lingvistice
5. Principiul stimulării gândirii creative prin limbă
6. Integrarea creativă a feed-back-urilor evaluative
7. Implementarea în conținut a viziunii interculturale<sup>19</sup>

Astfel elevii vorbitori de limba română ca ne-maternă în cadrul orelor de Limba și literatura română pot dobândi cunoștințe vizând diferitele domenii ale vieții și nu vor învăța doar un vocabular al «literaturii» române sau strict definițiile unor concepte gramaticale.

Oare prin ce metode se pot dobândi diferitele cunoștințe sau competențele sus menționate? În capitolul următor încerc să găsesc răspuns la această întrebare.

---

<sup>19</sup> Erika Mária Tódor, *Predarea – învățarea limbii române ca ne-maternă, O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Editura Scientia, 2009, p.64-65.

### 3. Metodele didacticii limbii și literaturii române ca limbă ne-maternă

#### 3.1. Concepte operaționale

Metodele de învățământ pot fi considerate o cale găsită de către profesor în a-i ajuta pe elevi să descopere lucrurile, știința sau de ce nu, viața. Etimologic cuvântul *metodă* provine din grecescul «*odos*», adică *cale* și «*metha*» tradus *către, spre*. Adică metoda desemnează «drumul» (conform sensului etimologic) ce trebuie urmat «către» atingerea finalităților propuse. „Este o modalitate de acțiune, succesiunea de operații realizate în vederea însușirii cunoștințelor, a formării priceperilor, deprinderilor, obișnuințelor, competențelor. *Procedeul* este un subelement al metodei care sprijină realizarea metodei. Statutul celor două concepte are un caracter relativ; metoda poate deveni procedeu și procedeu poate avea statut de metodă, în funcție de specificul situației. De exemplu: atunci când o explicație e susținută de prezentare prin Power Point, explicația are statut de metodă, iar demonstrația este procedeu; în cazul în care se demonstrează un concept (prin imagini, grafice etc.), explicația, susținând realizarea metodei, devine procedeu.”<sup>20</sup>

Eficiența metodelor este determinată de prezența lor „la locul potrivit”. În alegerea metodelor eficiente trebuie să ne gândim la: gradul de activizare a elevilor, specificul interacțiunii induse, măsura în care produce înțelegerea, măsura în care servește realizarea finalităților propuse. Astfel o metodă etichetată a fi tradițională, tocmai prin efectul produs, poate deveni modernă, activizatoare, interactivă – și invers.

De exemplu *conversația* ca metodă de predare tradițională permite activarea elevilor în descoperirea regulilor și faptelor de limbă. La clasa a V-a pentru stabilirea definiției adjectivului, profesorul le cere elevilor mai întâi să observe, apoi să compare și să descopere elemente comune și deosebitoare, apoi să tragă concluziile necesare sub forme de definiții, astfel:

1. Profesorul scrie pe tablă un text scurt cuprinzând substantive însoțite de adjective.
2. Se discută sensul eventualelor cuvinte necunoscute. (Se pot căuta și sinonime din dicționare.)
3. Se cere elevilor să sublinieze substantivele din text.

---

<sup>20</sup> Erika Mária Tódor, *Predarea-învățarea limbii române ca ne-maternă*, Cluj-Napoca, Editura Scientia, 2009, p.69.



4. Se discută ce arată substantivele subliniate: lucruri, ființe, fenomene ale naturii etc.
5. Care sunt cuvintele care însoțesc și lămuresc substantivele? (Se subliniază colorat.)
6. Ce arată aceste cuvinte? (Formă, culoare, mărime etc.)
7. Ce sunt: forma, culoarea, mărimea? (Însușiri ale lucrurilor, ființelor etc.)
8. Ce arată deci cuvintele subliniate cu cretă colorată? (Însușiri ale lucrurilor, ființelor etc.)
9. Cum se numesc aceste cuvinte? (Dacă elevii nu pot să răspundă, profesorul arată că ele sunt adjective și cere elevilor să formuleze și scriu împreună definiția.)
10. După însușirea definiției se exersează prin diferite contexte recunoașterea adjectivului, locul lui în limba română (fiind diferit de cea în limba maghiară, unde adjectivul precedă substantivul), acordul adjectivului cu substantivul, cu scopul formării competenței de comunicare.

Pentru o înțelegere mai completă, fiind vorba de elevi de naționalitate maghiară, la aceste ore sunt indicate folosirea unor cartonașe cu imagini corespunzătoare exemplului scris pe tablă.

Centrată pe problematica comunicării, didactica limbii și literaturii române ca a doua limbă își poate defini global două categorii de metode, după Alina Pamfil: „O primă categorie este orientată înspre dobândirea de cunoștințe, înspre acel «a ști» al competenței; în cadrul ei se înscriu marea majoritate a strategiilor didactice tradiționale, reunite sub denumirea de «activități de asimilare de cunoștințe» (în marea majoritate a didacticilor, inclusiv în cea românească) sau sub denumirea de «activități de structurare» (în didactica franceză). Din șirul acestor activități fac parte strategiile ce vizează formarea conceptelor gramaticale și a noțiunilor de teorie literară, dar și multe din metodele de interpretare de text.”<sup>21</sup> O a doua categorie de metode, după autoare, vizează punerea în practică a cunoștințelor, adică «a ști să faci», competență în cadrul căreia se înscriu tehnici de natură aplicativă. Aici se înscriu marea majoritate a strategiilor orale, precum interviul, dezbateră, jocul de rol, prezentare de carte.

Raportându-mă la aceste două categorii de metode voi încerca în următoarele să prezint câteva metode, procedee utile la elevii care învață limba română ca ne-maternă.

---

<sup>21</sup> Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române, Gimnaziu, pentru învățământul în limbile minorităților naționale*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000, p.24.

### 3.2. Metode și procedee; descrierea lor

Ținând seama de specificul domeniului predării limbii române ca ne-maternă, după cercetătoarea Erika Mária Tódor, se pare utilă adaptarea – din literatura didacticii limbilor străine – „modelul dihotomic al clasificării metodelor (Rivers, 1983; Medgyes, 1995).<sup>22</sup>

Astfel, putem deosebi:

a. metode **pre-comunicaționale**:

- exerciții de alegere și argumentare
- conversații în cuplu, în grup
- brainstorming
- brainwriting

b. metode **comunicaționale**:

- exerciții de completare, de corectare, argumentare
- jocul de rol
- jocul didactic
- exerciții de autocunoaștere
- exerciții de conversație
- discuții spontane
- discuții Panel
- jurnal de lectură

În proiectarea activităților de limba și literatura română, alegerea metodelor trebuie să fie în concordanță cu modelul *comunicativ-funcțional*, așa cum se precizează în programa de limba și literatura română în vigoare: „În locul compartimentării artificiale a disciplinei în «limbă» și «literatură», se propune un nou model, cel *comunicativ-funcțional*, adecvat nu numai specificului acestui obiect de studiu, ci și modalităților propriu-zise de structurare a competenței de comunicare a elevilor. În mod concret, acest model presupune dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă. De altfel, comunicarea se constituie prin fuziunea celor patru capacități menționate anterior. În mod concret, dezvoltarea competențelor de comunicare menționate se realizează prin familiarizarea elevilor cu

---

<sup>22</sup> Informație preluată din: Erika Mária Tódor, *Predarea-învățarea limbii române ca ne-maternă, O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Editura Scientia, 2009, p.71.

situații diverse de comunicare orală și scrisă, cu texte literare și non-literare adecvate vârstei școlare.”<sup>23</sup>

Dintre metodele eficiente folosite la elevii mei care învață limba română ca ne-maternă, amintesc următoarele:

1. **Explicația** – Dezvăluie, clarifică relații, semnificații, legi, ipoteze.

**Exemplu:** În cadrul orelor de literatură se dovedește a fi utilă atunci când textul studiat ridică întrebări, iar înțelegerea textului devine mai ușoară prin acordarea unor explicații din partea profesorului. (Relația dintre autor-narator-personaj în romanul *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă trebuie explicată. Se poate face o asemănare cu opera literară *A néhai bárány* de Mikszáth Kálmán, studiată de către elevii de clasa a V-a în limba maghiară. Această operă se povestește tot la persoana întâi. Astfel elevii înțeleg mai ușor relația dintre autor-narator-personaj.)

2. **Brainstorming-ul** – Înseamnă inventarul ideilor provocate de un stimul (concept, idee, imagine, titlu etc.). Se mai numește și metoda „asaltului de idei” sau „furtuna în creier”. O formă specială a acestei metode, de dezvoltare a creativității, este „metoda exploziei stelare” care vizează un brainstorming bazat pe activarea întrebărilor.

**Exemplu:** Cu schimbare de roluri la schița *Vizită* de Ion Luca Caragiale se poate pune întrebarea elevilor: Ce ai face în locul mamei lui Ionel? sau: Găsește trei soluții pentru ca Ionel să devină un copil model! Elevii pot lucra în perechi, cu ajutorul dicționarelor, vor avea la dispoziție 10 minute pentru a formula răspunsuri.

3. **Problematizarea** – Constă în introducerea și rezolvarea situațiilor-problemă. Este orientată de logica lui „de ce”.

**Exemplu:** La povestirea *Puiul* de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești în clasa a V-a se poate crea situația problemă sub formă de alternativă, punând întrebarea: Ce s-ar fi întâmplat dacă mama prepeliță nu ar fi plecat cu puii sănătoși? Făcând

---

<sup>23</sup> Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programe școlare, Limba și Literatura Română, clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2009, In: [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

apel la practica rațională a limbii profesorul le cere elevilor să scrie câte o compunere despre această temă, dar în prealabil, la clasă discută posibilitățile și se notează câteva expresii uzuale pentru o astfel de compunere: iarna geroasă, mamă grijulie, grajd părăsit, bețigașe uscate etc.

4. **Învățarea prin descoperire** – Presupune descoperirea independentă și dirijată a informațiilor.

**Exemplu:** În clasa a VI-a: după prima lectură a textului schiței *D-l Goe* de Ion Luca Caragiale profesorul le cere elevilor să formuleze în mod individual cinci întrebări esențiale cu textul în față, apoi să răspundă la ele. În final se discută, se trag concluzii. La nativii maghiari în prealabil textul trebuie înțeles, cuvintele noi și expresiile explicate și notate în caiete.

5. **Demonstrația** – Constă în oferirea unei baze intuitive și ilustrative, pentru prezentarea obiectelor și a fenomenelor.

**Exemplu:** La predarea speciei literare *fabulă* în clasa a VII-a vizionarea unei mici fabule ajută la învățarea trăsăturilor acestei specii. Deoarece există multe fabule care se regăsesc și în limba maghiară e indicat să se aleagă o fabulă cunoscută din literatura maghiară sau să se compare cu o fabulă studiată în limba maghiară.

6. **Modelarea** – Se realizează prin modele obiectuale, figurative (grafice, scheme), simbolice (formule) cu scopul de a reproduce simplificat un fenomen.

**Exemplu:** Realizarea unei scheme recapitulative despre timpurile și modurile verbelor în clasa a V-a. Se explică termenii și în limba maghiară, se atrage atenția elevilor asupra diferențelor existente.

7. **Exercițiul** – Înseamnă efectuarea repetată și conștientă a unor operații, cu scopul formării deprinderilor sau consolidării cunoștințelor.

**Exemplu:** În clasa a V-a despărțirea în silabe se aprofundează prin rezolvarea a mai multor exerciții variate: dictare, corectarea greșelilor, autocorectare, sublinierea formei corecte etc. Se atrage atenția elevilor asupra deosebirilor

dintre silabisirea în limba maghiară și română. (În limba română r, l trag după sine consoana dinaintea lor – în limba maghiară nu! etc.)

8. **Jocul didactic** – Este de fapt o situație ludică care servește o finalitate didactică. ( Fixarea, consolidarea cunoștințelor, deprinderilor etc.)

**Exemple:** vezi în Capitolul II – Descrierea jocurilor didactice.

9. **Jocul de rol** – Constă în simularea unei situații, acțiuni, prin asumarea rolurilor diferite de către elevi.

**Exemplu:** În clasa a V-a exersarea diferitelor situații de comunicare (La piață, La farmacie, La gară etc.) Se trec expresii uzuale pe tablă, se discută, se învață acestea, se consrtoiesc enunțuri, apoi scurte dialoguri și se exersează prin asumarea diferitelor roluri în fața clasei. Profesorul corectează formulările greșite, atrage atenția elevilor asupra greșelilor frecvente, tipice și explică formele corecte.

10. **Dramatizarea** – Se valorifică mijloacele și procedeele artei prin prezentarea unor situații, prelucrarea unei opere.

**Exemplu:** Este o metodă îndrăgită de elevii mai mici, de clasa a V-a, respectiv a VI-a. Dramatizarea basmului *Cei trei purceluși* poate fi realizată citind basmul pe roluri sau prezentând în fața clasei prin gesturi, vorbe, mimică. Rolurile se pot inversa. La finalul orei se discută prezentările, se deduc trăsăturile basmului. Apelând la practica rațională a limbii profesorul pune întrebări de genul: Unde trăiesc de obicei purcelușii? Ce basme cunoașteți din literartura maghiară în care protagoniștii sunt purceluși, dar din literatura universală? Denumiți purcelușii după trăsăturile lor etc.

11. **Metoda proiectelor** – Constă în diferite teme propuse descoperirii, rezolvării, prin îmbinarea reevocării cunoștințelor elevilor cu activități practice.

**Exemplu:** Motive romantice în poezia eminesciană – (pentru elevii de clasa a VIII-a) proiectul poate fi realizat individual sau colectiv, se poate apela la resurse audio-vizuale sau alte surse, iar prezentarea se poate face tot individual sau colectiv. Pentru nativii maghiari: să caute și să folosească în proiect poezii

cu teme romantice traduse în limba maghiară; asemănări și deosebiri între romantismul eminescian și romantismul din literatura maghiară studiată.

**12. Învățarea prin cooperare** – Sunt situațiile de învățare care angajează elevul în interacțiune colegială, bazată pe muncă în grupuri de dimensiuni diferite.

**Exemplu:** În clasa a VII-a la tema *legenda* după prima oră ținută de către profesor în care se citește o legendă, de preferabil una care există și în limba maghiară (Oltul și Mureșul – A Maros és az Olt), apoi se explică termenul legendă, deci se introduce acest concept, elevii la ora următoare vor lucra în echipe având sarcini diferite în funcție de capacitățile lor. La final prezintă rezultatele muncii lor, învățând unii de la alții.

**13. Tehnica Lotus sau a florii de nufăr** – Metodă prin care se stimulează deducerea de idei și conexiunile, pornind de la o temă centrală de care se leagă alte idei secundare.

**Exemplu:** Folosesc această metodă la clasele a V-a și a VI-a la predarea ideilor principale și secundare. După stabilirea temei centrale fiecare elev se gândește la ideile principale, se discută și se trec aceste idei în petalele nufărului. Elevii se organizează în grupe, iar fiecare grupă va avea dezvoltat câte o idee principală cu mai multe idei secundare, trecându-le în diagrama pe care fiecare grup o are la dispoziție. Acestea la semnalul profesorului pot fi schimbate și completate. În final se citesc, se discută și se apreciază rezultatele. De obicei elevilor le place această metodă, chiar dacă au tendința de a discuta în limba maghiară uneori când muncesc pe grupe. În clasa a cincia încă au foarte multe greșeli de exprimare, care trebuie corectate, dar învață din greșeli și fără să-și dea seama învață structurarea textului literar în idei principale și secundare.

**14. Metoda exploziei stelare** – Este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului care începe din centrul unui concept și se împrăștie în afară, cu întrebări inițiale care generează altele, asemeni unei explozii stelare.

**Exemplu:** Se trece ideea pe o foaie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea: Cine? Unde? Cum? Când? De ce? Aceste întrebări pot genera altele.

Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și răspunsuri variate.

Prelucrare după Crețu, D. (1999) și Oprea, C.-L. (2003).<sup>24</sup>

Aceste metode nu sunt tipice pentru predarea limbii române la elevi nativi maghiari, dar ele sunt concepute pentru a putea fi folosite, adaptate în funcție de specificul clasei. Am folosit cu succes fiecare metodă descrisă mai sus.

Unele metode pot fi folosite cu succes la elevii mai mici (din clasele a V-a sau a VI-a), cum ar fi învățarea prin descoperire, exercițiul, jocul didactic, jocul de rol, dramatizarea. Deoarece sunt la o vârstă fragedă la care jocul are o importanță deosebită în viața lor- acești elevi se bucură enorm și participă cu interes la orele de română în care pot interpreta ceva, adică dramatizăm sau în care „ne jucăm”. Le plac jocurile de comunicare, cum ar fi: „Ghici la ce ne-am gândit?”; „Dacă nu-i așa, cum e?”; „Jocul comparațiilor”; „Cine găsește mai multe cuvinte?”; „Concursul isteților”.

Aceste jocuri stimulează comunicarea, urmăresc crearea unui proces de comunicare, creează un mediu favorabil ascultării active și comunicării verbale. În același timp stimulează și comunicarea nonverbală (expresii, gesturi, contact fizic), dezvoltarea sentimentelor și a relațiilor în grup. Ele aduc multe experiențe noi elevilor. Sunt îndrăgite de către elevi și pentru că evaluarea nu se limitează strict la precizitatea comunicării, ci se creează un mediu plăcut, favorabil exprimării gândurilor, a sentimentelor, a emoțiilor.

Voi reveni la descrierea mai amplă ale acestor metode folosite de mine la orele opționale de *Comunicare în situații concrete* la elevii de clasa a V-a în partea a doua a lucrării.

Printre metodele descrise mai sus există câteva care pot fi folosite cu succes numai la elevii claselor a VII-a și a VIII-a, deoarece se bazează pe cunoștințe de limbă și comunicare mai ample, iar elevii mai mici în zona noastră încă nu au un vocabular suficient de dezvoltat pentru reușita acestor metode. Aici amintesc metodele pălăriilor gânditoare, a exploziei stelare, metoda proiectelor, brainstormingul.

După Ioan Cerghit „Învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare

---

<sup>24</sup> Informație preluată din:Erika Mária Tódor, *Predarea-învățarea limbii române ca ne-maternă, O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Editura Scientia, 2009, p.70-71.

aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă”<sup>25</sup>.

Fiind cu totul de acord cu această afirmație, trebuie să menționez însă că în cei treisprezece ani de predare am observat că la elevii care învață limba română ca ne-maternă există pericolul ca la folosirea metodei învățării prin cooperare să „coopereze” în limba lor maternă și nu exersând limba română. Acest fapt însă nu ne împiedică să folosim metodele învățării în grup, deoarece se dovedesc a fi eficiente, chiar dacă uneori elevii mai încearcă să schimbe dialoguri între ei în limba lor maternă.

După cum se observă din cele descrise mai sus, modelul *comunicativ-funcțional* se bazează pe învățarea interactivă, punându-se accent pe exersarea funcțiilor limbii și nu pe memorare, pe învățarea prin descoperire și autodescoperire, și nu pe prelegeri profesoriale. În practică acestea se realizează printr-o metodologie variată.

---

<sup>25</sup> Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, București, EDP, 1997, p.54.



## 4. Comprehensiunea textului literar și nonliterar

### 4.1. Comprehensiunea textului și strategii didactice

Când vorbim – ca profesori – despre comprehensiune ne interesează în primul rând înțelegerea și interpretarea care se poate obține prin citirea, studierea diferitelor texte și ce anume o condiționează.

După cercetătoarea Alina Pamfil<sup>26</sup> în viziunea tradițională calitatea comprehensiunii este determinată de cunoștințele cititorului despre vocabular și gramatică, iar textul de bază formativ este considerat doar textul literar. Noua viziune extinde acest concept de text dinspre literar spre nonliterar și așează creația literară alături de textele nonliterare, bazându-se pe perspectiva nevoii de comunicare. În acest context noua viziune pune accent asupra modului în care elevul, angajat într-o căutare activă a sensului, înțelege informația pe care textul citit o transmite. Pe lângă importanța cunoștințelor de limbă, accentul cade îndeosebi pe asimilarea unor tehnici de configurare a sensului textului. După autoare comprehensiunea textului depinde deci de profilul cititorului.

Putem deduce de aici că înțelegerea, comprehensiunea unui text este un proces personal: depinde de interesele cititorului, de nivelul lui de pregătire, de talentul lui interpretativ, de nivelul culturii sale. Cu toate acestea elevul poate manifesta atracție, indiferență sau poate chiar repulsie față de lectură. Modelarea atitudinii față de lectură, îndrăgirea ei de către elevi este un obiectiv important și greu de atins al orei de Limba română. Reușita depinde și de creativitatea profesorului care trebuie să includă ore de lectură în cadrul orelor de română, în cadrul cărora să lucreze și cu texte nonliterare, să întocmească liste de lecturi suplimentare etc. Aici pot să amintesc că elevilor noștri le este binevenită comandarea unor reviste pentru elevi care să conțină și texte literare, dar și texte nonliterare. Anul acesta în cadrul elevilor mei a avut un mare succes revista DOXI din care am lucrat săptămânal la orele de lectură.

După cercetătoarea Alina Pamfil comprehensiunea textului este axată în scenariul didactic pe următoarele strategii:

1. „Strategii ce vizează etapa pre-lecturii, momentul proiecției inițiale a sensului.

Întrebări specifice: Ce gânduri provoacă lectura foii de titlu?

---

<sup>26</sup>Informație preluată din Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu, Strategii didactice deschise*, Cluj-Napoca, Editura Paralela45, Editia a IV-a, 2007, p.129-131

Cum aproximăm sensul pornind de la titlu?

Cum se orientează lectura după prima secvență citită?

2. Strategii ce vizează exprimarea și valorificarea reacțiilor emoționale pe care lectura le provoacă, reacții ce se pot constitui în puncte de pornire ale interpretării textului.

Întrebări specifice: Ce stimulente a provocat lectura textului?

Ce amintiri personale v-a trezit lectura textului?

Care sunt întâmplările pe care le considerați esențiale?

3. Strategii ce urmăresc corelarea așteptărilor inițiale cu rezultatele primei lecturi.

Întrebări specifice: Cum a răspuns textul așteptărilor inițiale?

În ce măsură a depășit așteptările, a dezamăgit, a provocat?

4. Strategii ce urmăresc înțelegerea procesului lecturii: lectura anticipativă, harta lecturii, harta personajelor etc.
5. Strategii ce urmăresc înțelegerea corectă a nivelului literar al textului, identificarea câmpurilor lexicale, identificarea momentelor subiectului, rezumatul, modurile de expunere etc.”<sup>27</sup>

Din punctul meu de vedere toate aceste strategii trebuie și sunt urmărite la orele de română, dificultatea constă în exprimarea ideilor elevilor despre trăirile, sentimentele pe care le-a provocat textul citit. Elevilor le este mult mai greu să vorbească despre reacțiile emoționale pe care le provoacă lectura, decât să identifice câmpuri lexicale sau să realizeze harta lecturii. De aceea încercăm prin diferite exerciții de vocabular, de înlocuirea cuvintelor cu sinonime sau găsirea expresiei corecte din text; prin dramatizare, în situații reale de comunicare să punem accent pe diferitele sentimente transmise de lectură. O altă modalitate de depășire a acestei dificultăți constă în scrierea unor compuneri despre trăirile sufletești asemănătoare cu cele din text, trăite în situații concrete de viață.

#### **4.2. Actul lecturii și caracteristicile lecturii în limba a doua**

„Lectura este un proces personal de construire de sens, un proces ce implică, deopotrivă, cunoștințe anterioare, reacții afective, dar și scopuri bine precizate, scopuri

---

<sup>27</sup> Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu, Strategii didactice deschise*, Editura Paralela 45, Ediția a IV-a, 2007, p. 143-144.

ce pot fi diferite de interesele personale din perspectiva cărora cititorul parcurge textul.”<sup>28</sup>

Lectura în limba a doua se realizează într-un mod diferit. După cercetătoarea Alina Pamfil lectura în limba a doua „prezintă curențe inerente pe care profesorul trebuie să le aibă în vedere în proiectarea și realizarea lecțiilor; aceste curențe pot fi sintetizate în următorii termeni:

- o lectură mai lentă: (a) mișcarea ochilor este mai încetă, întrucât privirea se fixează mai frecvent și mai îndelungat asupra unor unități ale textului, mișcările retrospective fiind și ele mai dese (Bernhard, 1986) și (b) tendința de subvocalizare este mai evidentă (Harch, 1974): prin aceste aspecte lectura în limba a doua diferă de cea a lectorului competent în maternă: o lectură rapidă în care tendința de a rosti cuvintele nu mai există;
- o lectură liniară și fragmentară: cititorul în limba a doua are tendința de a citi literă de literă și apoi cuvânt de cuvânt, așa încât informația, compusă din fragmente izolate, se stochează dificil și lent; prin aceste aspecte, lectura în limba a doua se deosebește de cea a lectorului competent în limba maternă: o lectură caracterizată nu numai prin rapiditate, ci și prin automatisme, o lectură în cadrul căreia informația are nu numai coerență, ci și remanență.”<sup>29</sup>
- Pe lângă aceste curențe existente menționate mai sus aș adăuga din experiența mea problematica sunetelor care se citesc în mod diferit decât în limba maternă. Există tendința de a le citi în limba maghiară și nu românește.

Pentru o lecție de lectură reușită profesorul trebuie să aibă în vedere *gradul de dificultate al textului* (acesta dacă este prea mare față de ceea ce înțelege elevul, ora de lectură devine un eșec), apoi trebuie urmărit cu atenție modul în care elevul *citește textul cu voce tare* (accentul, intonația să favorizeze comprehensiunea), iar un alt reper important este *motivația corectă pentru lectură*. Aceste trei componente: interacțiunea cititor – text – context sunt numite de către Alina Pamfil „componente ale triumphiului lecturii” și autoarea atrage atenția profesorilor asupra tratării atentă a fiecăreia. Nimic nu stă mai aproape de adevăr în practica pedagogică pentru reușita orelor de lectură.

Deși există și numeroase asemănări între limba maghiară și limba română, în continuare voi prezenta mai mult deosebirile care există între cele două limbi din punct de

---

<sup>28</sup> Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p. 46.

<sup>29</sup> Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p. 47.

vedere fonetic, morfologic și al accentului. Aceste deosebiri îngreunează învățarea citirii sau vorbirii în limba română.

### **Fenomene specifice ale foneticii limbii române**

Confruntându-se sistemul fonetic al limbii române literare contemporane cu acela al limbii maghiare se constată că alături de unele concordanțe există între ele și o serie de deosebiri esențiale. Iată câteva dinre ele:

- Existența în limba română a fonemelor **ă, â, î**, inexistente în limba maghiară, precum și a diftongilor **ea, ia, ai, ou, oi, oa, ua, eu** și a triftongilor **eau, iau, oai, ioa, iai** care de asemenea lipsesc în limba maternă a elevilor.
- În limba maghiară există 14 vocale, iar în limba română sunt numai 7 vocale dintre care 4 vocale pot fi și semivocale (**e, i, o, u**). Unele sunete și litere sunt comune pentru ambele limbi (**m,n,t,l,g,h,r,f,d,z,u,b,v**), iar altele se deosebesc.
- Vocala **i** în poziție finală după consoane se pronunță nesilabic, scurt și șoptit, așa ca în cuvintele: **pești, coji, crezuși** etc.<sup>30</sup>
- Scrierea și pronunțarea diferită a pronumelui personal de persoana întâi și a treia precum și a verbului **a fi** la indicativ prezent și imperfect. (**eu, el, ea, ei, ele, este, erau** etc.)
- În limba maghiară nu există cratimă. Elevii trebuie să-și însușească regula precum în cazul folosirii cratimei se formează o singură silabă din două silabe.
- Existența în limba română a grupurilor de litere **ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi** care nu există în limba maternă a elevilor.

Acestea sunt doar unele dintre nenumăratele diferențe dintre cele două limbi pe planul fonetic. Aceste diferențe sunt deja cunoscute de elevii gimnaziali, însă au tendința de a greși. De exemplu:

- la rostirea sunetului **s** – care în limba maghiară se citește **ș**.
- vocala **i** în poziție finală după consoane – de multe ori este pronunțat, citit ca și când ar fi articulat: **peștii, câinii** etc.
- elevii maghiari rostesc cu dificultate vocalele **ă, î, â** – deoarece acestea nu există în limba maghiară.

---

<sup>30</sup> Andruș Ștefan, *Fonetică și vocabular*, Târgu-Mureș, Casa de editură Mureș, 2002, p.11.

### **Fenomene specifice morfologiei limbii române**

Pentru a vedea și din acest punct de vedere asemănările dar mai ales deosebiri structurale dintre limba română și cea maghiară, voi încerca să relievez unele dintre ele pe care le-am considerat necesare în activitatea mea de predare a limbii române.

- În limba maghiară nu există genuri gramaticale ca în limba română. În limba maghiară cuvintele ca *o fată – două fete, un câine – doi câini, un dulap – două dulapuri* se pronunță și se scriu fără a se face vreo deosebire de gen, mai mult chiar, nici terminația lor nu se schimbă: *egy lány – két lány, egy kutya – két kutya, egy szekrény – két szekrény*. De aici provin dese greșeli pe care le fac copiii de naționalitate maghiară.
- Spre deosebire de limba română, limba maghiară nu cunoaște articolul enclitic. Articolul hotărât (**a,az**) și cel nehotărât (**egy**) se pune înaintea substantivului, adjectivului sau numeralului și se păstrează în tot timpul flexiunii substantivului neschimbat.
- Pronumele personal în limba română are forme neaccentuate și accentuate, pe când în limba maghiară formele neaccentuate lipsesc.
- Conjugarea verbelor de asemenea prezintă unele greutăți. În comparație cu cele patru forme ale trecutului din limba română, în limba maghiară există o singură formă a trecutului.
- Adjectivul în limba română poate fi situaționat atât înaintea substantivului, cât și în urma lui. În limba maghiară adjectivul stă înaintea substantivului. În cazul în care adjectivul urmează după substantiv, acesta devine nume predicativ.

### **Fenomene specifice ale sintaxei limbii române**

Confruntând sintaxa limbii române cu cea a limbii maghiare, constatăm că în ceea ce privește structura și felurile propozițiilor, între cele două limbi nu sunt mari deosebiri. Totuși, comparând unele mijloace de exprimare specifice celor două limbi constatăm că între elementele de sintaxă există unele deosebiri esențiale. Iată unele dintre ele:

- Predicatul nominal – în limba maghiară nu se întrebuițează verbul copulativ.
- Acordul atributului adjectival cu substantivul determinat – în limba română atributul adjectival se acordă în gen, număr și caz cu sunstantivul pe care îl determină. În limba maghiară adjectivul rămâne invariabil.

### **Folosirea corectă a accentului**

Am considerat importante descrierile diferențelor de mai sus dintre cele două limbi, deoarece ele se reflectă într-o oarecare măsură și în actul lecturii. Toate acestea îngreunează dezvoltarea competenței de comunicare.

În cadrul activităților desfășurate pentru îmbogățirea și activizarea vocabularului precum și cele pentru crearea la elevi a deprinderilor practice de vorbire și lectură în limba română trebuie să acordăm o atenție deosebită însușirii accentuării corecte a cuvintelor în limba română. Trebuie să apelăm în primul rând la procedeul de reliefare a specificului limbii române, privind accentul. În timp ce în limba maghiară accentul este fix și cade întotdeauna pe prima silabă, în limba română accentul este mobil. Demonstrăm acest lucru prin exmple concrete, când accentul poate modifica înțelesul cuvântului:

copii – cópii

véselă – vesélă.

Pentru formarea deprinderilor de accentuare corectă am organizat exerciții ca:

- Marcarea accentului pe textul studiat
- Gruparea cuvintelor dintr-un text după locul accentului
- Corectarea/autocorectarea orală sau în scris a unor cuvinte, expresii accentuate greșit
- Scenete, dramatizări.

*Prin aceste activități și mijloace am urmărit ca elevii pe lângă însușirea accentuării corecte să se obișnuiască și cu pronunțarea, ritmul și intonația cuvintelor ceea ce să favorizeze comprehensiunea.*

### **4.3. Interacțiunea cititor – text – context**

Componenta cea mai importantă din punctul de vedere al demersului didactic este *cititorul*, adică «elevul-receptor-al-textului-literar».<sup>31</sup> Cel care citește trebuie să aibă cunoștințe lexicale și gramaticale despre limba în care citește, dar și cunoștințe despre lume.

Cercetătoarea Erika Mária Tódor enumeră următoarele condiții pentru o lectură eficientă:

1. „clarificarea (relectura) sensului din fragmentele de text mai greu de înțeles;

---

<sup>31</sup> Péntek Elisabeta, *Pentru o abordare complexă a esteticului în școală*, în Ion Drăgătoiu (coord.), *Principii și metode noi în didactica literaturii și limbilor moderne*, Universitatea din Cluj-Napoca, Cluj, 1989, p.48-67.

2. formularea predicțiilor, pentru corelarea experiențelor anterioare, cu noile informații;
3. formularea întrebărilor pe baza celor citite, decodate;
4. rezumarea, ceea ce presupune concentrarea asupra ideilor principale, formulate în text.”<sup>32</sup>

Autoarea citată ne relevă ideea că cercetările din domeniul didacticii lecturii în ultima vreme vorbesc despre rezultate «șocante» ale unor studii comparative internaționale, cum ar fi rezultatele cercetării PISA (<http://www.pisa.oecd.org>) – în contextul unei lumi accelerate se vorbește tot mai des despre criza cărții și redimensionarea statutului de cititor. „Cele mai multe investigații au în vedere dificultățile actului lecturii care determină pierderea sau minimalizarea plăcerii de a lectura. Acestea se datorează, pe de o parte, lipsei de aprofundare a tehnicilor de lectură, iar, pe de altă parte, specificului textului oferit pentru inițierea dialogului cititor – text.”<sup>33</sup> Din păcate, această „criză a cititului” se observă și la elevii noștri.

În scopul stimulării interesului pentru citirea operelor literare am conceput următoarele:

- Din clasa a V-a în cadrul orelor de română obișnuim să vizităm/să ținem ore în biblioteca școlară și cea municipală.
- Colecționăm revistele pentru copii.
- Păstrăm o legătură strânsă între lectura din afara clasei și cea din clasă.
- Povestirea model.
- Întreruperea repetată a lecturii cu scopul de a antrena elevii în acțiunea povestirii.
- Organizarea unor jocuri și ghicitori literare.
- Verificarea și aprecierea în mod regulat al caietelor de lectură/fișe de lectură incluse în mod obligatoriu în portofoliile de Limba și literatura română.

Se pot organiza adevărate concursuri literare bazate pe lecturile citite în clasă sau acasă de către elevi. Sarcinile pot fi foarte variate, în funcție de obiectivele urmărite în cadrul unei lecții. Iată câteva dintre ele: recunoașterea autorului și titlului operei literare după un fragment dat; asocierea unui proverb cu o anumită operă; enumerarea a mai multor opere ale aceluiași autor; descoperirea unor asemănări, respectiv deosebiri între două opere literare alese; recitarea poeziilor studiate etc.

---

<sup>32</sup> Erika Mária Tódor, *Predarea – învățarea limbii române ca ne-maternă*, Editura Scientia, Cluj-Napoca, 2009, p. 105.

<sup>33</sup> Erika Mária Tódor, op. cit., p. 105.

Numai o lectură atentă ne dezvăluie frumusețile limbii și ale stilului.

*Textul* este un alt component al «triunghiului lecturii» lângă cititor și context. El trebuie să fie accesibil, lizibil, adaptat vârstei școlare la care se studiază. Textele narative ( povestea, povestirea, schița, nuvela etc.) sunt considerate mai accesibile decât cele informative – acest lucru se reflectă în programă, căci se pune accent pe texte narative în primii ani de gimnaziu. (Exemplu: povestirea *Puiul* de Ioan Alexandru Brătescu-Voinești, schița *Vizită* de Ion Luca Caragiale, fragmentul *La cireșe*, din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă – dau posibilitatea de dezvoltare a limbajului cotidian, de a face un transfer la realitate.)

În ora de limbă a doua sunt foarte utile textele luate din articole de ziare, reviste, diferite ghiduri, prospecte, dicționare, enciclopedii etc., deoarece prezintă situații concrete de comunicare. Aceste documente se caracterizează însă printr-un grad de dificultate ridicat și totuși e bine a extinde exercițiile de lectură dincolo de conținuturile manualelor. Din acest motiv se recomandă să fie prelucrate aceste texte, simplificate, deoarece: „ceea ce asigură autenticitate unui text este, în final, autenticitatea receptării”.<sup>34</sup> De exemplu sunt foarte ușor de utilizat, de adaptat la nivelul clasei diferitele texte informative de pe siteul wikipedia. Aceste texte oferă diferite informații din istorie, geografie sau alte discipline potrivit scopurilor comunicative și a temelor corespunzătoare. Siteul oferă ajutor elevilor, deoarece textele pot fi accesate în mai multe limbi.

*Contextul*- din perspectivă psihologică se poate exprima în interesul elevului pentru lectură. Acesta depinde în mare măsură de talentul profesorului căci întrebările de genul: «De ce este importantă lectura acestui text?» sau «Ce știi despre acest subiect?» pot fi foarte relevante.

Există și un context fizic, ce se referă la aspectele concrete ce determină lectura: liniștea, claritatea tipăriturii, timpul acordat lecturii etc.

Cert este că în cazul elevilor care își însușesc limba română ca ne-maternă, oricât de motivatoare ar fi întâlnirile cu textul, ele trebuie să satisfacă următoarele condiții:

- tematica textelor să fie interesantă, din sfera de interes a elevilor: prietenie, familie, sport, muzică etc.

---

<sup>34</sup> Informație preluată din Alina Pamfil, *Metodica și practica predării limbii și literaturii române*, <http://www.scribd.com>, p. 71.



- gradul de dificultate, cuvintele necunoscute să coreleze cu gradul de toleranță a elevilor: un text să nu conțină mai mult de 10-15 cuvinte noi
- dimensiunea textelor să nu fie exagerată: textul de bază să nu depășească mai mult de două pagini
- structura textului să servească înțelegerea: să urmărească principiul predării limbii în funcțiune și nu limba ca sistem abstract

#### **4.4. Obstacolele comprehensiunii textului în cazul elevilor care își însușesc limba română ca ne-maternă**

Am observat câteva obstacole în procesul de comprehensiune a textului la elevii mei:

1. Ritmul lecturii: determină înțelegerea textelor – de exemplu un elev care citește într-un ritm foarte lent are probleme mai mari de înțelegere a textului citit decât cel care citește într-un ritm normal.

Se indică lectura repetată sau exerciții de tipul: Se înregistrează lectura unui text pe o bandă și se cere elevului să citească în același timp cu înregistrarea.

2. Cuvintele necunoscute: prezența lor încetinește procesele de comprehensiune

Soluții:

- explicarea lor înainte de începerea lecturii de către profesor: dacă se dau explicațiile necesare ale unor cuvinte noi din text înaintea lecturii model, elevii maghiari vor înțelege mai bine textul și vor urmări mai atenți textul.
- explicarea lor după prima lectură, identificate de către elevi. În această variantă atenția elevilor este captată de sarcina de a căuta și sublinia cu creionul cuvintele necunoscute care vor fi explicate după lectura textului. Avantajul constă în explicarea tuturor cuvintelor necunoscute elevilor.
- explicarea împărțită: o parte înainte și o parte după prima lectură. Este probabil cea mai eficientă metodă de explicare a cuvintelor necunoscute, deoarece îmbină cele două soluții descrise mai sus.

De exemplu înaintea lecturii povestirii *Puiul* de Ioan Al. Brătescu-Voinești elevilor maghiari le trebuie explicate sensurile cuvintelor: *lan de grâu, prepeliță, lăstar, deslușit, miriște, piroteală, vedenie*. Sensurile acestor cuvinte sunt explicate prin sinonimie sau prin formulări de enunțuri din care să reiasă sensul lor. După lectura

textului elevii mai pot adăuga lângă aceste cuvinte și altele, neînțelese de ei. După explicarea lor se scriu în vocabulare.

### 3. Sensuri deduse sau ignorate:

- învățarea unor strategii prin aplicarea cărora cuvântul necunoscut să nu deranjeze comprehensiunea
- îmbogățirea cunoștințelor lexicale ale elevilor prin activități centrate exclusiv asupra vocabularului
- angajarea elevului în lecturi susținute

De exemplu după o lectură mai lungă a elevului, fără întrerupere, sensurile cuvintelor necunoscute pot fi deduse din context. Această modalitate de înțelegere însă necesită multe lecturi susținute din partea elevului.

Exercițiu pentru tolerarea impreciziei:

În textul următor sunt cuvinte inventate. Găsește-le sensul!

Vara aceasta este teribil de *rocolă*. Nu poți să ieși la soare fără să te dai cu cremă *deholică*. Pentru că nu plouă, aerul e plin de *guve*.

## 4.5. Comprehensiunea sensului global al textului

În acest subcapitol doresc să prezint cum concepem și cum realizăm identificarea ideilor principale și ideilor secundare dintr-un text, apoi cum antrenăm elevii în rezumarea diferitelor texte.

Etapele urmărite într-un demers didactic orientat spre recunoașterea și formularea ideilor principale pot fi:

1. recunoașterea subiectului textului - elevii răspund la întrebări de genul: Despre ce este vorba în text?; Care e problema centrală a textului?
2. recunoașterea ideilor principale – Care este/sunt lucrurile cele mai importante prezentate de autor despre subiectul textului?
3. recunoașterea ideilor secundare – Ce alte informații oferă textul despre subiectul lui?

După ce elevii reușesc să identifice ideile principale și secundare din diferite texte se poate trece la învățarea rezumării, deoarece aceasta presupune deținerea tehnicilor de recunoaștere și formulare a ideilor principale. Este definită ca rescriere a unui text, ținând

cont de menținerea echivalenței informative, economia mijloacelor, adaptarea la o nouă situație de comunicare. Acest proces este unul îndelungat și cuprinde toți anii de studiu gimnaziali și se poate realiza printr-o serie de exerciții diferite, precum:

1. exerciții de confruntare a unor rezumate cu texte cunoscute, ale căror idei principale și secundare le-au extras deja – se pot deduce mai ușor regulile rezumării
2. exerciții de comparare a textelor rezumate cu textele pe care le-am contras – depistare a regulilor
3. exerciții de substituție:- a unui grup de cuvinte printr-un singur cuvânt ( locuțiunile substantivale, adjectivale, verbale)  
- înlocuirea prin sinonimie
4. exerciții de transformare a vorbirii directe în stil indirect ( El a spus: „Voi reveni mâine.” – El a spus că va reveni mâine.)
5. exerciții de identificare a câmpurilor lexicale, a structurilor logice din text<sup>35</sup>

La nativii maghiari trebuie să se pună accent pe exerciții de tipul substituției (astfel generând dezvoltarea vocabularului) sau de transformare a vorbirii directe în stil indirect, deoarece acesta presupune cunoștințe de limbă (modificarea pronumelor, schimbarea verbelor și ale adverbilor, realizarea unei subordonate).

Desfășurarea propriu-zisă a unei activități de identificare a ideilor principale și secundare pe baza fragmentului *La cireșe din Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, clasa a VI-a:

Etapele lecției/Timp	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Observații
1. Moment organizatoric / 2 minute	Face prezența	Pregătesc caietele și manualele	
2. Reactualizarea cunoștințelor / 5 minute	Cere elevilor să povestească cu cuvintele lor ce au reținut din fragmentul citit și tradus în ora anterioară	Răspund oral, povestesc fragmentul	
3. Trezirea interesului	Invită elevii la discuție	Răspund oral –	Conversația,

<sup>35</sup> Prelucrare după Alina Pamfil, op. cit. pp.56-67

elevilor pentru studiul temei /5 minute	despre frumusețea naturii, datorită faptului, că acum înfloresc cireșii; le cere părerea despre floarea arătată Vrea să demonstreze elevilor că și opera literară este o creație perfectă la fel ca floarea aceea.	floarea are 5 petale și e o creație perfectă a lui Dumnezeu, captează atenția din punct de vedere estetic	activitate individuală și frontală
4. Comunicarea obiectivelor operaționale / 1 minut	Comunică titlul lecției și o notează pe tablă	Scriu titlul lecției în caiete	
5. Prezentarea materialului faptic / 4 minute	Stabilesc împreună tema centrală a textului	Ascultă, răspund Notează în caiete tema centrală	Sistematizarea informațiilor prin metoda deductivă
6. Dirijarea învățării /25 minute	Notează pe tablă tema centrală, apoi cele 5 idei principale din text după numărul petalelor Cele cinci idei (căutate prin împărțirea textului în fragmente logice și formularea într-o propoziție a esențialului) sunt trecute în jurul temei centrale Împarte elevii în cinci grupe a câte cinci elevi în fiecare Cele 5 idei principale devin teme centrale	Răspund la întrebări, caută fragmentele, apoi stabilesc cele 5 idei principale, le notează în caiete  Se organizează în grupe  Caută 2 idei secundare pentru tema menționată, lucrează în grup, coordonați totuși de profesor	

	<p>pentru fiecare din cele 5 grupuri constituite.</p> <p>Prezintă sarcina de lucru.</p> <p>Fiecare grup lucrează independent, la dezvoltarea uneia dintre ele: grupul A are de găsit 2 idei pentru tema I. , grupul B la fel pentru tema II. etc.</p> <p>După zece minute cere prezentarea în fața colectivului a rezultatelor fiecărui grup în parte</p> <p>Se discută și se completează schema pe baza ideilor expuse de fiecare grup în scopul clarificării și corectării</p>	<p>Prezintă în fața clasei rezultatele grupului</p> <p>Discută, își dau cu părerea</p>	
7. Feed back/ 5 minute	<p>Evaluează munca colaborativă în grup, apreciază participarea (puncte tari, puncte slabe) și atrage atenția elevilor cum că cu ajutorul acestor idei secundare au reușit să întocmescă baza rezumatului textului. Se citește schema și se formulează oral rezumatul scurt al fragmentului.</p>	<p>Ascultă evaluarea, își dau cu părerea (ce le-a plăcut și ce nu)</p>	

8. Formularea temei pentru acasă/ 3 minute	<p>Notează tema pe tablă: Pe baza acestei scheme scrieți rezumatul acestui fragment într-o formă de compunere!</p> <p>Temă de portofoliu: Scrieți o compunere de 20 rânduri, în care să prezentați o pățanie din copilăria voastră!</p>	Copiază tema de pe tablă	
--	---	--------------------------	--

Din perspectiva dezvoltării și evaluării competenței de comunicare putem afirma în concluzie că în conformitate cu cerințele curriculare actuale, cele mai importante deprinderi în comprehensiunea textelor literare și nonliterare reprezintă capacitatea *de a extrage* ideile principale (și secundare), capacitatea *de a rezuma*, *de a formula mesajul* unui text, *de a interpreta* un text . Toate acestea ajută și la dezvoltarea competenței de comunicare.

## 5. Evaluarea și autoevaluarea

În procesul de predare-învățare un loc deosebit îl ocupă evaluarea și autoevaluarea. Acestea trebuie avute în vedere încă din momentul proiectării lecțiilor, deoarece astfel se poate măsura progresul elevilor, dar și eficiența demersurilor didactice se oglindește în evaluare. Influența evaluării, în special prin intermediul examenelor, se face tot mai mult resimțită atât asupra activității de predare, cât și asupra celei de învățare.

În funcție de diverse criterii există numeroase *forme* de evaluare. Formele de evaluare determinate de perioada de studiu sunt:

*Evaluarea inițială* - care se practică la început de an, ciclu de învățământ, capitol pentru a diagnostica nivelul de pregătire al elevilor. Aceste evaluări predictive arată greșelile tipice ale elevilor care învață limba română ca ne-maternă ( de exemplu cuvinte care conțin sunete notate diferit în limba maternă scrise incorect – *cară* în loc de *țară* - , greșeli în folosirea ortogramelor - *săi* în loc de *să-i* – etc.

Acest tip de test informează profesorul despre măsura în care elevii stăpânesc limba, noțiunile de gramatică.

Vezi exemplu de test inițial în ANEXA 3.

*Evaluarea curentă sau formativă (continuă, de progres)* - are loc pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ, fiind folosită pentru asigurarea pregătirii sistematice și continue. Se evaluează o singură activitate didactică, ea este considerată nivelatoare și are în vedere reușita tuturor elevilor. Rezultatele sunt temporare și parțiale.

Evaluările formative pot fi scrise sau orale, iar în cazul elevilor nativi maghiari „vizează, pe de o parte, cunoștințele, deprinderile dobândite pe parcursul unei lecții și, pe de altă parte, greșelile tipice, în funcție de nivelul de stăpânire a limbii de către elevi.”<sup>36</sup>

De exemplu, după lectura și discutarea aspectelor legate de vocabular al schiței *Vizită* de Ion Luca Caragiale, se poate verifica în scris astfel:

1. Notați formele literare ale următoarelor cuvinte: *descalică*, *țigarea*, *turbură* (3x1p.)

2. Scrieți sinonime contextuale pentru următoarele cuvinte: *amică*, *marțial*, *inamic*, *grav* (4x1p.)

---

<sup>36</sup> Margareta Negruț, *Ghid metodic al predării limbii române în școlile cu învățământ în limbile minorităților naționale*, Cluj-Napoca, Editura Studium, 2000, p.147.

3. Alcătuiți enunțuri cu cuvintele: *ștregar, spadă, policandru* (3x1p.)

Timp de lucru: 10 minute

În ceea ce privește conținutul textului, acesta se poate evalua oral ori scris în diferite feluri: povestirea unei secvențe, întocmirea ideilor principale și secundare (sau ordonarea acestora în succesiunea lor logică), întocmirea rezumatului, identificarea enunțurilor adevărate/false, caracterizarea sumară a unui personaj etc.

Test de evaluare formativă – clasa a V-a

1. Cuvintele s-au amestecat. Ordonăți-le voi în propoziții: ( 3 puncte)

a) 

pădure	s-a	întunericul	lăsat	în
--------	-----	-------------	-------	----

\_\_\_\_\_.

b) 

Lizuca	pădure	rătăcit	s-a	în
--------	--------	---------	-----	----

\_\_\_\_\_.

c) 

cățel	Patrocle	un	viteaz	e
-------	----------	----	--------	---

\_\_\_\_\_.

2. Alcătuiți propoziții cu cuvintele următoare: (3 puncte)

clipeau  
ne rătăcim  
toacă

3. Stabiliți răspunsul corect: (2x2 puncte)

A. Lizuca și Patrocle se plimbă în pădure:

- a. dimineața
- b. amiaza
- c. spre asfințit

B. Lizuca și Patrocle își petrec noaptea:

- a. într-o prăpastie
- b. în scorbura unei răchite
- c. la marginea drumului

Timp de lucru: 10 minute



Evaluările formative trebuie să conțină itemi cu alegere duală, completarea enunțurilor lacunare, identificarea modurilor de expunere, recunoașterea figurilor de stil, transformarea vorbirii directe în stil indirect etc.

*Evaluarea cumulativă ( sumativă, sau globală)* se face la intervale mari de timp, la finalul unui capitol, semestru, an școlar sau ciclu de învățământ. Ea măsoară nivelul performanțelor finale și diferențiază elevii în funcție de performanțele lor. Poate fi scrisă sau orală.

#### Test de evaluare sumativă - clasa a VI-a

1. Încercuiește litera A, dacă e adevărată următoarea afirmație sau litera F, dacă o consideri greșită:  
A      F      Personajul principal din schița *D-I Goe* de Ion Luca Caragiale este un personaj colectiv. 1 punct
2. Modul de expunere dominant în această operă literară este: 1 punct  
a. dialogul  
b. descrierea  
c. narațiunea
3. Alege perechea potrivită: 1 punct  
Mam' mare                      politicos  
Goe                                incultă  
Tânărul                         obraznic
4.  
a. Din ce cauză se duce Goe la București? 0,5 punct  
b. Completează spațiul liber cu răspunsul corect: În așteptarea trenului cele trei dame și Goe vorbesc despre..... 0,5 punct  
c. Formulează patru trăsături morale ale lui Goe, referindu-te la faptele și dialogurile din care reies aceste trăsături! 1 punct  
d. Scrie un enunț cu una dintre aceste trăsături! 0,5 punct
5.  
a. Scrie planul simplu de idei al schiței „D-I Goe”! 1,5 punct  
b. Continuă în minim zece rânduri schița!  
În redactarea compunerii vei avea în vedere trăsăturile generale ale schiței, mesajul transmis de către autor cititorului, narațiunea la persoana a treia. 1 punct
- Ortografie, redactare, lizibilitate 1 punct  
Din oficiu 1 punct

Timp de lucru: 45 minute

*Evaluarea finală* - care se practică la sfârșit de an, ciclul de învățământ, capitol pentru a vedea performanța elevului în comparație cu testul inițial. Aceasta este o probă scrisă care sintetizează activitatea unui an de studiu.

Vezi exemplu de test final în *ANEXA 4*.

În procesul de modernizare a învățământului alături de formele tradiționale de evaluare (probele orale, probele scrise și probele practice) se recomandă folosirea metodelor complementare care oferă profesorului date suplimentare despre activitatea și nivelul de achiziție al elevului (*investigația, proiectul, portofoliul, observarea sistematică*). De exemplu fiecare elev în clasa a V-a își întocmește un portofoliu de română în care își păstrează ordonate tematic toate fișele de lectură, compunerile scrise, schemele recapitulative, testele, lucrările. Aceste portofolii sunt păstrate pe tot parcursul anilor de gimnaziu, sunt completate pe parcurs, iar la fiecare sfârșit de an elevii primesc o notă pe conținutul acestui portofoliu care reflectă în mare măsură activitatea și interesul lor față de această disciplină.

Consider că toate aceste forme de evaluare prezentate mai sus ajută la constatarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare. În partea a doua a lucrării voi prezenta două tipuri de teste (inițiale și finale) aplicate la elevi de clasa a V-a, efectuate la începutul și sfârșitul anului școlar 2011-2012 cu scopul de a prezenta performanța obținută în urma unor metode folosite și descrise în această lucrare.

## CAPITOLUL II

### 1. Jocuri didactice pentru formarea competenței de comunicare – clasa a V-a

- Cum învață un copil? – îmi pun adesea această întrebare părinții elevilor mei la ședințele cu părinții, ori întâlnindu-ne pe stradă. – Ce să fac ca să învețe cu plăcere?

Răspunsul meu este următorul: Copilul învață cel mai eficient jucându-se, iar dacă un părinte sau un profesor știe să mănuiască jocurile în mod creativ, atunci copilul se va dezvolta armonios și pe plan intelectual, dar și pe plan sentimental. Spun acest lucru datorită dublei mele ipostaze de mamă a doi copii și profesoară a mai multor generații de elevi. Am observat de-a lungul anilor la catedră, dar și acasă în preajma copiilor mei că jucându-se copilul trebuie să respecte reguli, să învețe să câștige, dar să și piardă uneori, deci jocul favorizează apariția unor stări emotive. Prin joc se formează trăsături morale puternice de muncă independentă, se formează caracterul unui om.

Concluzionând, voi încerca să aduc câteva argumente pentru introducerea jocului didactic în planificarea, derularea orelor de limba română:

- Prin joc, elevii învață cu mare plăcere, fără să simtă vreun efort. Chiar dacă sunt obosiți, jocul didactic poate fi folosit, deoarece prin acesta, elevii se odihnesc, și își acumulează forțele pentru următoarele momente ale lecției. (De exemplu la predarea prepozițiilor se poate folosi jocul *Caută și găsește!* – jocul este descris în paginile următoare.)

- Majoritatea jocurilor didactice sunt imitații ale vieții cotidiene, astfel, vocabularul folosit, precum și modul de folosință al acestuia, este asemănătoare cu situațiile din viața de zi cu zi. Astfel, prin joc, noi într-adevăr pregătim elevii pentru viață. (De exemplu, dintre jocurile descrise mai jos: *Cumpărături*, *Bârfa*, *Găsește răspunsul!* Imită situații din viața cotidiană.)

- Dat fiind faptul că atunci când copilul se joacă, uită de inhibiții, profesorul, urmărind jocul poate sesiza unele deficiențe ale vocabularului elevilor, dar și unele probleme legate de abilitatea de folosire a limbii cu ușurință. (De exemplu: dificultăți în formularea unor întrebări – verbe conjugate incorect, probleme cu topica -, nu își amintesc de cuvinte simple care trebuie exersate mai mult pentru a putea fi folosite cu ușurință etc.)

- Prin joc se creează o atmosferă de confidențialitate, iar elevii care au probleme de comunicare, uită de bariere, concentrându-se la joc, astfel reușind o performanță înaltă de limbă. (Cei care de obicei sunt tăcuți și nu vor să vorbească, prin joc uită de prejudecăți și încep să vorbească – mai întâi prin cuvinte, apoi expresii și enunțuri. Jocuri : *Ascultă și desenează, Propoziția grupei*)

Multe dintre jocurile descrise mai jos pot fi adaptate la grupe de 4-5 membri, astfel se creează o relație mai strânsă între elevi, ei reușind să învețe mai mult unii de la ceilalți, dar de asemenea astfel ei au ocazia să utilizeze limba cu o mai mare frecvență.

Chiar dacă se pune mare accent pe comunicare, programa a rămas mult prea încărcată cu multă teorie, de aceea de multe ori nu ni se permite să exersăm îndeajuns prin joc limba română. Pe de altă parte copiii din orașul nostru trăiesc într-o zonă etnică izolată din punct de vedere lingvistic, de aceea în afara orelor de limba română nu au / aproape nu au posibilitatea de a vorbi în limba română. Elevii nu întâmpină situații în care trebuie să utilizeze limba română uzuală, de aceea nu conștientizează necesitatea învățării / cunoașterii acestei limbi. Din această cauză se confruntă des cu probleme de comunicare, au complexe de vorbire în limba română.

De aceea am gândit, am întocmit și am propus elevilor mei cursul de opțional *Comunicare în situații concrete*<sup>37</sup>. În cadrul acestor ore, dar și la orele de română am folosit cu succes diferite jocuri didactice pe care le descriu în ceea ce urmează.

În vederea formării și dezvoltării competenței de comunicare am propus pe lângă cursurile opționale sus amintite un concurs care anul acesta s-a extins la nivel zonal. *Citești și câștigi!*<sup>38</sup> este conceput într-o formă atractivă elevilor, sub formă de joc care se adresează în special elevilor interesați de studiul limbii române și are ca scop stimularea plăcerii lecturii, formarea și dezvoltarea comunicării, a gândirii logice, a creativității etc.

### **1.1 Descrierea jocurilor didactice pentru formarea competenței de comunicare a elevilor din clasa a V-a din școlile cu predare în limba maghiară.**

În acest subcapitol voi descrie acele jocuri didactice pe care le-am învățat la diferitele cursuri de perfecționare, de la colegi, în cadrul cercurilor metodice sau le-am citit

---

<sup>37</sup> Vezi ANEXA 1.

<sup>38</sup> Vezi ANEXA 2.

pur și simplu din diferite cărți sau reviste în limba română, engleză sau maghiară și mi s-au părut ușor adaptabile. Am folosit cu succes aceste jocuri care după părerea mea dezvoltă toate componentele competenței de comunicare (verbală, cognitivă, enciclopedică, ideologică, literară și nu în ultimul rând cea socioafectivă).

### **AFLĂ CINE EȘTI!**

Toți elevii din clasă au un nume (al unui personaj dintr-o poveste), sau o ocupație, eventual un nume de animal scris pe o bucată de hârtie și fixat pe spatele lor, în așa fel încât să nu fie la vedere decât pentru colegii de clasă. Elevii trebuie să adreseze întrebări colegilor cu scopul de a descoperi numele care le este fixat pe spate.

Posibile întrebări: *Lucrez în aer liber? Trebuie să mă trezesc devreme? Stau în același loc tot timpul?*

Prin acest joc se dezvoltă componenta verbală (elevii trebuie să formuleze enunțuri), dar și cea socioafectivă (jocul trezește sentimente).

### **GĂSEȘTE-I LOCUL!**

Mai multe obiecte sunt așezate la vedere în fața clasei în locații neobișnuite. Se atrage atenția elevilor asupra obiectele țintă, apoi li se comunică faptul că au la dispoziție o anumită perioadă de timp (5 minute) ca să-și noteze ce este neobișnuit, eventual să facă ordine între obiecte. Exemplu: *O carte este pe ușă. În coșul pentru hârtii este o geantă. În vază este un linear etc.*

După aranjarea obiectelor, se poate reaminti unde au fost obiectele, folosind timpul trecut.

**Variantă:** în loc de obiecte se poate folosi o imagine pe care sunt așezate diferite elemente în locații neobișnuite. Ex: *Copacul crește pe acoperiș. În mijlocul râului este o clădire. Pe vârful muntelui este o casă etc.*

### **CAUTĂ ȘI GĂSEȘTE!**

Un număr de obiecte mici sunt ascunse în sala de clasă. Fiecare elev în parte (eventual fiecare grupă) are o listă cu obiectele care au fost ascunse. Într-un anumit interval de timp elevii trebuie să găsească obiectele, în așa fel încât după descoperirea unui anumit obiect să formuleze un enunț despre locația acestuia, fără ca obiectul să fie scos la iveală. Exemplu: *Mingea este sub catedră. Cartea de istorie este pe raft lângă dicționar etc.*

Primul elev sau prima grupă care reușește să formuleze câte un enunț despre fiecare obiect de pe listă este câștigătorul jocului. Totuși nu trebuie neglijat evaluarea propozițiilor alcătuite de către elevi.

**Variantă:** în loc de obiecte se pot ascunde diferite expresii mai dificile (*miriște, lan de grâu, carâmb de cizmă, inimă sfâșietoare etc.*) din lecțiile anterioare.

## UNDE MĂ AFLU?

Datorită imaginației, ne putem deplasa oriunde în lume, chiar dincolo de limitele realului, ne putem imagina într-o lume a basmului. În funcție de tematica lecției vom sugera elevilor să se imagineze undeva în lume, sau undeva în lumea basmelor. După câteva minute de gândire, elevii vor formula în scris unde se află și ce fac acolo. Jocul poate continua în grupe, în perechi sau chiar frontal, participând toată clasa. Ideea este că un elev este chemat în fața clasei, el prezintă cele scrise profesorului, apoi colegii îi pun diferite întrebări referitoare la locația imaginată aleasă de către acesta, precum și activitatea pe care o desfășoară. Exemplu: *Ești lângă un erou de poveste? Te afli într-un castel? O vezi pe Albă-ca-zăpada? Îl ajuți pe prinț să o găsească?* etc. Răspunsurile la aceste întrebări nu pot fi decât DA sau NU.

**Variantă:** fiecare elev sau grupă descrie o scenă (cunoscută de către ceilalți), menționând doar ceea ce se poate vedea, auzi, mirosi sau pipăi acolo, fără a specifica unde se află de fapt. Ceilalți trebuie să ghicească locația.

## CUMPĂRĂTURI

Acest joc poate fi utilizat la orice oră de limba română, pentru că vocabularul utilizat poate fi adaptat la cerințele lecției. Ne imaginăm că mergem cu toții la cumpărături. Primul elev va spune ce a cumpărat (profesorul va limita vocabularul din care elevii aleg câte o expresie), apoi pe rând, fiecare elev adăugând expresia proprie, va înșira toate “cumpărăturile”.

## DEFINIȚII INCOMPLETE

Clasa este împărțită în două sau patru grupe. Fiecare grupă primește 4-5 noțiuni care urmează a fi definite în așa fel, încât membrii celorlalte grupe să ghicească noțiunea. Exemplu: vizuină: *Este în pădure. Vulpea locuiește în ea etc.*  
Jocul se termină atunci când toate expresiile sunt descoperite pe baza definițiilor.

## CONCURS DE CUVINTE

Profesorul prezintă o imagine elevilor care poate fi urmărită pentru o anumită perioadă de timp (2-3 minute). La expirarea timpului elevii primesc o altă sarcină, și anume să redea în scris cuvintele, respectiv expresiile din imagine. Exemplu: *două bărci, un pescar, un câine care latră, un biciclist, un băiețel în apă* etc. La acest joc, putem să grupăm elevii în perechi sau în grupe de 3-4 membri.

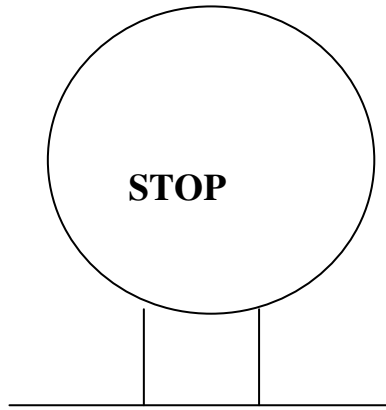
**Variantă:** în loc de imagine, elevilor li se arată o listă cu 10-15 cuvinte, iar timpul de expunere al acestora este de 1-2 minute. După timpul parcurs elevii trebuie să noteze cât mai multe dintre expresiile văzute. Dacă expresiile apar în diferite structuri, e de așteptat ca elevii să redea acestea în totalitate. La sfârșit elevii au ocazia să-și corecteze greșelile.

## DICTIONAR SELECTIVĂ

Se dictează un scurt text, dar clasa nu scrie tot ceea ce este citit de către profesor, ci doar unele dintre cuvinte, acestea fiind marcate ori prin rostire mai tare, ori prin alt semn impus de către conducătorul jocului. (De exemplu: la învățarea numeralului se poate dicta următorul text, cu accentuarea numeralelor, iar elevii vor nota în caiete doar acestea: „Cică era *o* babă și *un* moșneag, moșneagul de *o sută* de ani și baba de *nouăzeci...*” Ion Creangă) În a doua etapă a jocului, elevii vor alcătui enunțuri cu expresiile astfel scrise în caiete.

## STOP

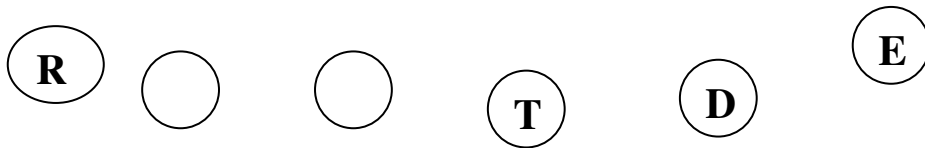
Se poate juca cu toată clasa, dar e indicat ca după câteva jocuri clasa să fie împărțită în grupe de 3-4 elevi. Un elev se gândește la o expresie a cărei număr de litere este marcat pe tablă cu liniuțe. Ceilalți elevi din clasă trebuie să ghicească literele componente ale expresiei. (Jocul se poate utiliza la sfârșitul capitolelor sau la orele de gramatică – se poate specifica doar o valoare morfologică ce trebuie exersată.) În cazul în care se ghicește o literă, elevul de la tablă scrie litera respectivă la locul ei pe liniuță. În caz contrar, litera propusă greșit se scrie sub liniuțe, iar paralel, se desenează câte un element din desenul următor:



În momentul în care acest semn se completează, jocul ia sfârșit, iar câștigătorul este acel elev care a ghicit ultima literă corectă.

### **PUZZLE**

Fiecare grupă de elevi primește un cartonaș cu aceleași litere. De exemplu:



Jucătorii au ca sarcină să alcătuiască cât mai multe cuvinte folosind toate, sau numai o parte din literele de pe cartonaș. O literă nu poate fi folosită decât o singură dată într-un cuvânt. Câștigătorul este cel care alcătuiește cele mai multe cuvinte.

### **PROPOZIȚIA GRUPEI**

La semnalul conducătorului de joc, primul elev din fiecare grupă se deplasează la tablă și scrie un cuvânt, după care, întors la locul lui predă creta următorului jucător care la rândul lui, face același lucru ca și colegul său de grupă, astfel până la ultimul membru al grupelor. Obiectivul este formularea unui enunț care nu trebuie să fie complet decât după contribuția ultimului membru. Cuvintele pot fi adăugate și la începutul enunțului.

La sfârșitul jocului se discută despre corectitudinea propozițiilor de pe tablă.

### **BÂRFA**

Patru jucători părăsesc sala de clasă, în timp ce restul clasei vor auzi un pasaj scurt dintr-un text, ori o anecdotă, prezentat de către profesor. Apoi intră elevul nr. 1, căruia i se



prezintă textul, după ce a fost atenționat că va trebui să asculte cu atenție. Acest elev va invita elevul nr. 2, și îi va repovesti tot ceea ce a auzit. Astfel se continuă în lanț, până la ultimul elev intrat. După prezentarea acestuia, un alt elev din clasă va reciti varianta originală a textului.

Se discută despre ceea ce s-a shimbat pe parcurs în text, încercând să se găsească o explicație la marginea acestui fenomen.

### **GĂSEȘTE RĂSPUNSUL!**

Fiecare elev are un cartonaș numerotat, cu o întrebare, și un alt cartonaș numerotat, cu un răspuns. (De exemplu întrebări și răspunsuri din fragmentul *Pupăza din tei*: Cine este personajul principal din acest fragment?; Cum se numește mama lui Nică?; Cine vine supărată la mama lui Nică?; De ce este supărată mătușa Măriuca? etc.

Personajul principal din acest fragment este Nică.; Mama lui Nică se numește Smaranda.; Mătușa Măriuca vine supărată la mama lui Nică.; Mătușa Măriuca este supărată pentru că a dispărut pupăza, ceasornicul satului)

Astfel la acest joc e nevoie de același număr de întrebări și răspunsuri cu numărul elevilor participanți. La conceperea cartonașelor, profesorul trebuie să fie atent, pentru că o întrebare nu poate avea decât un singur răspuns.

Elevii, împărțiți în două grupe,—câte unul din fiecare grupă—, dau citire întrebărilor de pe cartonașe, numind câte un elev din grupa adversară să răspundă. Dacă acesta dispune de răspuns, trebuie să o citească cu voce tare, iar apoi, dacă numerele de pe cartonașe se potrivesc, să o predea grupei adversare. În cazul în care elevul întrebat nu dispune de răspunsul corect, va spune: *Îmi pare rău, nu știu*. După asocierea tuturor întrebărilor cu răspunsurile adecvate, se numără perechile întrebare-răspuns. Învingător este echipa cu cele mai multe perechi.

### **ASCULTĂ ȘI DESENEAZĂ!**

Toți elevii din clasă au o coală de hârtie albă pe care vor desena ceea ce le este citit de către conducătorul jocului. Exemplu:

*Desenează un triunghi în colțul de sus din stânga a foii... Acum desenează un cerc, cam de aceeași mărime sub triunghi... Desenează o linie verticală în mijlocul hârtiei... Acum, în partea dreaptă a hârtiei desenează un cerc mai mare... Scrie-ți numele în interiorul acesteia... Trage o linie orizontală în partea de jos al colii de hârtie...*

Acest exercițiu se poate efectua în mod invers, și anume, un elev dintr-o grupă poate avea desenul, iar sarcina acestuia ar fi de a “dicta” desenul colegilor de echipă. Este interesant a descoperi diferențele dintre desenele originale, și cele efectuate de către elevi.

### **UNDE SUNT GREȘELILE?**

Profesorul, sau câte un elev din clasă, pe rând formulează și rostesc enunțuri greșite din punct de vedere gramatical, sau care conțin cuvinte accentuate greșit. Ceilalți elevi trebuie să descopere și să corecteze aceste greșeli, oral sau în scris.

Exemple: *Soarele răsare în vest. Portocala este dreptunghiulară. În zilele răcoroase purtăm costumul de baie. Vitele locuiesc în apartamente. Înghețata este fierbinte etc.*

### **RECOMPUNE ÎNTÂMPLAREA!**

O anecdotă sau o întâmplare scurtă (aproximativ 10 fraze), se taie în fragmente de câte o propoziție.

- Dar ce-s coioții?
- Păi, pe la noi nu cresc pomi, ci doar cactuși.

Un orășean și-a vizitat vărul care locuia în deșertul Arizona .

La un moment dat se aude un urlet...

- Nimic, coioții.
- Ce-i asta?
- Și de ce urlă în halul ăsta?
- Niște câini sălbatici.

Cele două echipe formate în clasă, primesc câte un exemplar din textul astfel pregătit.

Fiecare elev, la rândul lui, va primi 1-3 fragmente din text. Cu ajutorul unui lider, echipele vor recompune întâmplarea, învingător fiind grupa care termină mai repede exercițiul.

Un orășean și-a vizitat vărul care locuia în deșertul Arizona . La un moment dat se aude un urlet...

- Ce-i asta?
- Nimic, coioții.
- Dar ce-s coioții?
- Niște câini sălbatici.

- Și de ce urlă în halul ăsta?
- Păi, pe la noi nu cresc pomi, ci doar cactuși.

### ÎNTREBĂRI, RĂSPUNSURI...

Conducătorul jocului pregătește două seturi de cartonașe: unele pentru întrebări, altele pentru răspunsurile acestora. Copiii din clasă au câte un cartonaș care conține ori întrebare ori răspuns. În momentul în care profesorul pornește jocul, elevii pornesc în căutarea perechii lor. La sfârșitul jocului, se citesc cu voce tare întrebările, respectiv răspunsurile. (De exemplu întrebări și răspunsuri din fragmentul *Pupăza din tei*: Cine este personajul principal din acest fragment?; Cum se numește mama lui Nică?; Cine vine supărată la mama lui Nică?; De ce este supărată mătușa Măriuca? etc.

Personajul principal din acest fragment este Nică.; Mama lui Nică se numește Smaranda.; Mătușa Măriuca vine supărată la mama lui Nică.; Mătușa Măriuca este supărată pentru că a dispărut pupăza, ceasornicul satului)

### COMPLETAREA PROPOZIȚIILOR

Elevii sunt așezați în cerc. Fiecare elev redactează pe o foaie un enunț (profesorul poate delimita tematica acestora), dar în mod intenționat, va lăsa liber locul unui cuvânt. Foile astfel pregătite, vor fi pasate la elevul următor care, la rândul lui va completa enunțul, va redacta o altă propoziție cu un cuvânt lipsă, și va pasa foaia mai departe. După 3-4 astfel de pase, jocul ia sfârșit prin citirea și corectarea eventualelor greșeli.

### CONSECINȚE

Fiecare jucător are o bucată de hârtie pe care va scrie un nume de băiat, îndoiește hârtia, apoi o dă mai departe. Al doilea pas constă din notarea unui nume de fată, îndoiește, pasare, apoi urmează unde s-au întâlnit, ce au spus, iar pe urmă: *Consecința a fost că...*

La sfârșitul jocului hârtiile sunt desfăcute și citite cu voce tare.

**Variantă:** Fiecare elev va primi o foaie pe care să afle o expresie sau o structură, și trebuie să formuleze prima propoziție a unei întâmplări, folosind expresia dată. Foile sunt pasate mai departe, iar elevul următor procedează la fel ca primul, cu excepția că nu are expresie care trebuie inclusă în enunț. Foile sunt îndoite în așa fel, încât să nu fie la vedere decât ultima propoziție redactată. Jocul se termină în momentul în care foile ajung înapoi la elevii care le-au pornit, iar aceștia au scris propoziția de încheiere.

Compunerile astfel obținute vor fi citite în fața clasei.

## CUM AI PROCEDA, DACĂ...

Grupa A formulează întrebările, în timp ce echipa B scrie răspunsurile, după ce echipele au auzit un exemplu corect: *Cum ai proceda, dacă ți-ar fura cineva bicicleta? (dacă ai câștiga o sumă uriașă de bani; dacă un leu ar intra în camera ta; dacă ar suna alarma de foc; dacă s-ar strica TV-ul; ...)*

*Aș raporta furtul la poliție; aș fi total distrusă; aș pleca într-o vacanță lungă; aș pleca acasă devreme; ...*

Toate întrebările și răspunsurile se introduc separat în câte o pălărie din care apoi se extrage la întâmplare câte o întrebare și câte un răspuns. (De exemplu: *Cum ai proceda, dacă ți-ar fura cineva bicicleta? Aș pleca într-o vacanță lungă.* etc.) Citirea acestora creează o atmosferă veselă în clasă.

Acesta este un joc didactic bun pentru exersarea modului condițional optativ.

## ADEVĂRAT SAU FALS

În cazul elevilor de clasa a V-a, e indicat ca acest joc să se bazeze pe lecturile citite în clasă sau acasă. În prima fază a jocului, chiar elevii pot formula enunțuri adevărate sau false despre o anumită poveste sau povestire, apoi aceste enunțuri sunt introduse într-un coș, de unde elevii vor extrage pe rând câte un enunț. Acestea sunt grupate în cele două categorii. Astfel:

### ADEVĂRAT

*Furnica lucrează toată vara.*

*Mușuroiul este locuința furnicii.*

*Greierul a rămas fără ajutor.*

### FALS

*Greierul este sângrincios.*

*Furnica a ajutat greierul.*

*Furnica și greierul sunt prieteni.*

## JOC CU CUVINTELE COMPUSE

Elevii se grupează în echipe de câte trei-patru membri. Fiecare echipă primește un cartonaș cu patru cuvinte compuse. Jocul constă din prezentarea pe rând de către fiecare echipă a cuvintelor compuse, prin mimă. Echipa care reușește să prezinte cuvintele în așa fel, încât să fie ghicite de către membrii celorlalte grupe, este învingătoare.

Exemple de cuvinte compuse: *floarea-soarelui, gura-calului, om de zăpadă, Albă-ca-zăpada, ...*

## **CÂTE O PROPOZIȚIE**

Un elev va începe să povestească o poveste aleasă la întâmplare. Fiecare participant la acest joc va aduce contribuția proprie la această povestire, prin adăugarea unei propoziții proprii la șirul de evenimente. Compunerea astfel obținută poate fi notată și expusă în clasă.

## **CINE VA SUPRAVIEȚUI? ( recomandat pentru elevi de clasa a VII-a, a VIII-a)**

Să ne imaginăm că toată clasa participă la o excursie cu o corabie spre India. Din cauza unei avarii a corăbiei, toți pasagerii trebuie să părăsească nava. După cum în barcă nu este loc pentru toți membrii clasei, fiecare elev trebuie să-și aleagă câte o ocupație, în așa fel, încât să convingă echipajul că, prin ocupația lui, este indispensabil pe o insulă pustie, unde probabil va ancora barca. Fiecare elev va ține astfel un fel de pledoarie, cu scopul de a-și câștiga un loc în barcă.

Exemplu: *Dacă nu mă salvați, nu va mai exista cine să vă vindece de boli...*

## **FILMUL MUT**

Clasa urmărește, cel puțin de două ori un film scurt (aprox. 10 minute), fără sunet.(De exemplu un fragment din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă) Apoi, elevii urmează să discute în grupe despre ceea ce au văzut. Cine sunt personajele din film? Ce s-a întâmplat? La sfârșit, filmul mai este vizionat o dată, cu sunetul normal. După această vizionare mai are loc o discuție, de data aceasta frontală, despre ceea ce au presupus membrii clasei că s-ar fi întâmplat în film... Cine a avut dreptate...etc.

## **SPUNE TOT!**

Un elev din clasă afirmă că a citit o poveste foarte interesantă, fără a divulga alte detalii despre cele citite.(*Ursul păcălit de vulpe*) Colegii de clasă vor formula diferite întrebări la care povestitorul răspunde, fără a da informații suplimentare. Profesorul trebuie să cunoască povestea, pentru a fi capabil să încurajeze elvii în formularea întrebărilor. Prin conversație elevii află toată povestea, iar la sfârșitul acesteia povestirea poate fi reluată, de data aceasta fără întrebări. Se poate chiar dramatiza întreaga poveste.

## **PANTOMIMĂ**

Profesorul denumeste tema (povestirea *Puiul* de Ioan Al. Brătescu-Voinești) din care elevii pot alege o acțiune care va fi prezentată doar prin mișcare. Dacă este mai greu

de ghicit acțiunea, se poate specifica prima și ultima literă din cuvânt. (N...R , pentru neascultător) Acțiunile sunt prezentate ori individual, ori în grupă.

Exemplu: *sosirea prepeliței într-un lan de grâu, vin oamenii să secere grâul, puiul cel mare este neascultător...etc.*

### **CUVINTE, ÎN ORDINE ALFABETICĂ**

La semnul dat de către conducătorul jocului, primul elev va spune cu voce tare un cuvânt care începe cu litera *a*, apoi, următorul elev repetă acest cuvânt, și adaugă cuvântul său care începe cu litera *b*.

Exemplu: *arici; arici, buzunar; arici, buzunar, croitor...*

Jocul se poate îngreuna prin restricții: toate cuvintele să fie substantive sau verbe...

Dacă cineva nu poate continua șirul de cuvinte, este exclus din joc.

### **CUVINTE DIN CUVINTE**

Acest joc poate fi jucat în grupe, în perechi sau individual. În fața fiecărui jucător este o foaie și un instrument de scris. Pe tablă este scris un cuvânt. De exemplu: *mașinărie*. Exercițiul constă din alcătuirea a cât mai multor expresii noi, folosind literele din cuvântul dat. Ex: *mașină, mare, re, mire, șină, nară etc.*

Timpul de lucru trebuie să fie limitat la cca. 2 minute. Învingătorul jocului este elevul care reușește să compună cele mai multe cuvinte noi.

### **GĂSEȘTE RĂSPUNSUL!**

Un elev citește o propoziție dintr-un text cunoscut, apoi formulează o întrebare la care se poate răspunde printr-o altă propoziție din text. Cel care găsește primul răspunsul, o citește cu voce tare, și formulează, la rândul lui o altă întrebare. (De exemplu la schița *Vizită* de I.L.Caragiale se poate porni cu întrebarea: *Cu ce ocazie se duce în vizită naratorul?* )

Elevii se pot numi unii pe ceilalți, pentru a se evita participarea la joc doar a elevilor mai buni care găsesc mai repede răspunsurile.

### **DRAMATIZAREA PROVERBELOR**

Este bine știut că elevilor le place foarte mult să joace teatru, iar proverbele oferă o gamă variată de texte scurte, cu înțeles profund, ce pot fi dramatizate cu ușurință de către elevi. Îmbinând aceste elemente, apare jocul acesta.

Un elev din clasă va fi regizorul care va alege o echipă de doi-trei membri și va regiza proverbul ales de către el. (pregătirea scenetei are loc în afara sălii de caldă) La prezentare, elevul care ghicește primul proverbul, va fi următorul regizor. La început, se recomandă, ca proverbele să fie alese de către profesor, pentru că acestea trebuie să fie ușor de dramatizat.

Ex: *Buturuga mică răstoarnă carul mare.*

*Unde-s mulți puterea crește.*

## TITLURI

Acest joc se poate juca la încheierea unui capitol, la sfârșit de semestru, sau la sfârșit de an. Iată câteva exerciții cu titlurile:

- Crearea prin montaj a unor titluri hazlii, încurcate: *Sarea și merele de aur; Prâslea cel Voinic în bucate; Hora pe uliță; ouăle roșii de iarnă; Cei trei Păcală; Boierul și prieteni, etc.* După aranjarea titlurilor la loc, elevii povestesc câte o poveste la alegere.
- Amestecarea titlurilor cu personajele din povești: *Animalele din Brema; Condimentele în bucate; Prâslea cel Voinic și fructele; etc.* sarcina este, și de această dată, corectarea titlurilor.
- Inventarea unor titluri la fragmente din textele studiate.
- Schimbarea titlului poveștii, și argumentarea acestei schimbări.

## COMPUNERE

Acest joc dezvoltă mai cu seamă gândirea creativă a elevilor. Profesorul scrie pe tablă 8-10 expresii care se leagă de o anumită tematică (De exemplu: *iarna*). Sarcina elevilor este aceea de a inventa o întâmplare folosind expresiile date.

Exemplu: cu expresiile: *fulgi, derdeluș, om de zăpadă, moale, pufoasă, în jurul lui, înserarea, prietenul lor.*

Compunerea: *Este iarnă. A nins cu fulgi mari. Sandu și Florin sunt pe derdeluș.*

*Băieții au venit pregătiți să facă un om de zăpadă. Neaua este moale și pufoasă. Copiii rostogolesc trei bulgări de zăpadă din care vor construi omul de zăpadă.*

*În jurul lui se încinge joaca. Timpul zboară ca gândul. Înserarea se lasă peste sat. Copiii se despart cu greu de prietenul lor.*

## LANȚ DE CUVINTE

Elevii stau în cerc. Profesorul începe prin a spune un cuvânt alcătuit din mai multe silabe. Elevul de lângă profesor repetă cuvântul auzit, și folosind ultima silabă a primului cuvânt, alcătuieste și spune un alt cuvânt.

Astfel: *pasăre – pasăre, relație – pasăre, relație, elefant – pasăre, relație, elefant, fantomă*  
- ...

Învingător este ultimul elev din rând, înainte ca cineva să se oprească.

## MUNCA CU DICȚIONARUL

Profesorul dictează câteva cuvinte. (Se poate lucra astfel cu cuvintele necunoscute din fiecare lecție.) După notarea acestora în caiete, elevii vor utiliza dicționarele pentru a verifica corectitudinea expresiilor scrise. Vor corecta eventualele greșeli.

Variantă: Elevii caută antonimele, sinonimele cuvintelor și formulează enunțuri cu ele.

## COMPLETAREA ZICĂTORILOR

Completează următoarele zicători (eventual poezii):

Vine iarna, las să vie	O maimuță de la circ
O aștept cu .....	Fierbe laptele-n .....
Chiar dacă va viscoli	Șiun pitic micuț și gras,
Îmbrăcat bine .....	Strigă: - Laptele s-a .....
Cu căciulă și .....	
Cu mănuși și cu șoșoni.	Pic, pic, pic pe acoperiș
	Ploaia vine pe .....

## HARABABURĂ

Fiind date următoarele cuvinte: *Sămanat, renă, tospudo, orfos*, elevii imediat își dau seama că ceva nu e în ordine. După câteva momente, timp în care elevii pot încerca să rezolve misterul, profesorul va da următoarea indicație:

*Despărțiți cuvintele în silabe, apoi găsiți ordinea corectă a acestora.* Astfel se obțin următoarele expresii: *sănătos, mare, pușos, ordonat.*

În cazul în care elevii nu se descurcă cu această sarcină, putem să specificăm partea de vorbire din care fac parte cuvintele.



## AM VENIT DIN POVESTE!

Elevilor, care s-au oferit voluntar pentru acest joc, profesorul le spune câte un nume de personaj dintr-o poveste cunoscută. (*Greuceanu, zgripsoroaica, împăratul etc.*) Acești elevi pot alege între două variante: ori fiecare personaj povestește din punctul lui de vedere evenimentele din poveste, ori prezintă împreună o secvență din poveste.

În cazul ambelor variante, ceilalți elevi din clasă vor avea ca sarcină să ghicească cine sunt personajele prezentate.

## SĂ SCRITEM POEZIE!

Profesorul scrie cuvintele pe tablă, (2-3 cuvinte), iar elevii trebuie să găsească expresii care rimează cu cele de pe tablă. (casă-masă, carte-parte etc.) Apoi se încearcă scrierea unei poezii de patru versuri. Toate încercările reușite vor fi premiate.

## PROVERBE ÎNCURCATE

Proverbele următoare au fost amestecate, astfel încât unele au rămas fără prima sau a doua parte, iar altele sunt încurcate între ele. Sarcina elevilor este să facă ordine între cele încurcate, și să termine pe cele începute.

Exemplu: *Nu lăsa pe mâine, ca să mănânci mâine.*

*Muncește azi, ce poți face azi.*

*Ziua bună la nevoie se cunoaște.*

*Prietenul adevărat se cunoaște de dimineață.*

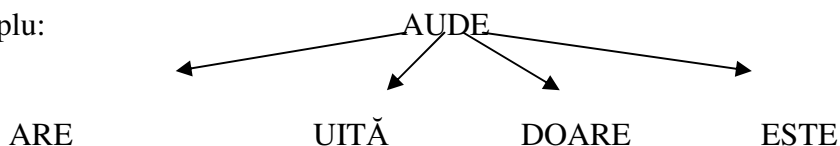
*Cine se scoală de dimineață,.... (departe ajunge).*

*După muncă... (și răsplată).*

## VERBUL-CLOȘCĂ

Din fiecare literă a verbului apare un alt verb. (acest joc se poate juca și cu alte părți de vorbire)

Exemplu:



Aceste cuvinte pot fi dezvoltate la fel ca primul cuvânt, astfel se obține un lung șir de verbe (substantive, adjective etc.).

## JOCUL ȘI LECTURA

Iată câteva jocuri care au la bază lectura suplimentară:

- Recunoașterea operei pe baza unui fragment (De exemplu: „*Carul apropiindu-se de vulpe, țăranul ce mâna boii o vede și, crezând că-i moartă cu adevărat, strigă la boi: Aho! Aho! Boii se opresc. Țăranul vine spre vulpe, se uită la ea de aproape și, văzând că nici nu suflă, zice: Bre! da' cum naiba a murit vulpea asta aici?! Ti!... ce frumoasă cațaveică am să fac nevestei mele din blana istui vulpoi!*” – *Ursul păcălit de vulpe* de Ion Creangă)
- Recunoașterea poveștii pe baza unei imagini
- Vorbește un erou dintr-o poveste. Identificați eroul și opera din care acesta face parte. „— *Hei cumătre! Dar ți-au mâncat peștii coada, ori ai fost prea lacom și-ai vrut să nu mai rămâie pești în baltă?*” – vulpea din *Ursul păcălit de vulpe* de Ion Creangă)
- Asocierea unui proverb cu o poveste. (De exemplu: „*Deșteptul făgăduiește, iar prostul trage nădejde.*” - poate fi asociat cu povestea *Ursul păcălit de vulpe* de Ion Creangă)
- Reconstrucția textului din fragmentele împărțite elevilor din clasă.

## INTEGRAME

Acesta este un joc, ce poate fi folosit în orice moment al lecției. Alcătuiind integrame, bazate pe lexicul unei anumite teme, profesorul folosește o modalitate eficientă de dezvoltare a vocabularului.

## ÎN “PIELEA PERSONAJULUI”

În timpul citirii textului operei literare în clasă, în momente de maximă intensitate afectivă, profesorul oprește cititul, și numește un elev care va “intra în pielea personajului” respectiv, și va relata despre trăirile acestuia, ca și cum el ar fi acel personaj, în acel moment din șirul evenimentelor. (De exemplu: La schița *Vizită* de I.L. Caragiale în momentul în care Ionel leșină și este „trezit” de către naratorul-personaj cu apă rece, un elev poate fi numit să „intre în pielea personajului” și să povestească ce simte.)

În concluzie putem afirma că aceste jocuri pot fi folosite pentru îmbogățirea vocabularului, ele ajută la flexibilitatea și fluiditatea vorbirii pe lângă faptul că contribuie la formarea limbajului conceptual și la stimularea capacităților creatoare. Jocurile didactice stimulează memoria și imaginația, rapiditatea gândirii, competiția, ele trezesc interesul elevilor. Prin aceste jocuri se formează aspectele lingvistice, cognitive, enciclopedice, ideologice, literare și socioafective ale competenței de comunicare.

La copiii maghiari sunt binevenite aceste jocuri care ajută la formarea competenței de comunicare, deoarece prin aceste jocuri se întâlnesc cu situații concrete de viață în limba română. Astfel exersează și își dezvoltă vocabularul limbii române, iar când ajung să vorbească pe stradă le va fi mult mai ușor, amintindu-și de aceste jocuri. Aceasta este finalitatea cea mai importantă a școlii: să pregătească elevii pentru activități ulterioare, pentru viață.

## **2. Evaluarea competenței de comunicare la elevii maghiari de clasa a V-a din Școala Generală „Petőfi Sándor” în anul școlar 2011-2012**

Fiind dintotdeauna interesată de factorii care influențează formarea competenței de comunicare a elevilor maghiari din Cristuru Secuiesc, am efectuat un experiment. Am pornit de la ipoteza că însușirea limbii române de către elevii de naționalitate maghiară din ciclul gimnazial are o singură sursă majoră de influențare: studiul individual de acasă și cel colectiv din cadrul orelor de specialitate. Din păcate mediul unilingv maghiar în care trăiesc nu îi ajută pe elevi să-și aprofundeze limba română. Am observat și observ în continuare că performanțele atinse cu multă trudă până la sfârșitul anului școlar dispar pe parcursul vacanței de vară la acei elevi care nu au posibilitatea să exerseze limba română.

La începutul acestei lucrări am pornit de la ipoteza că, dacă în activitățile didactice se acordă o atenție sporită formării și evaluării comunicării, iar accentul se pune pe o educație formală fundamentată pe comunicare, evaluată după criterii științifice, atunci se creează premisele formării unei reale și eficiente competențe de comunicare în limba română la școlarii gimnaziali vorbitori nativi de limbă maghiară.

Pentru a demonstra această ipoteză am ales elevii de clasa a V-a ca grup țintă pentru experiment. În clasa a V-a B am testat 21 de elevi, iar în clasa a V-a C am testat 22 de elevi la începutul anului și 18 la sfârșit de an.

Astfel, cei 43 de elevi participanți la experiment au completat teste de evaluare aproape identice a cunoștințelor și aptitudinilor de limba română la începutul clasei a V-a, precum și la sfârșitul acestui an gimnazial. Trebuie să menționez că textele alese erau diferite și la prima vedere pentru elevi, iar itemii aleși sunt foarte asemănători pentru a putea observa performanța. Prin aceste teste am urmărit evoluția cunoștințelor gramaticale, lexicale, de comunicare ale acestor elevi pe parcursul anului școlar 2011-2012.

Înainte de a trece la evaluarea testelor voi prezenta componența acestora:

Testul inițial<sup>39</sup> a fost scris în luna septembrie, 2011.

Prima parte este compusă din două seturi de întrebări. La punctul A itemii cu alegere duală de la subpunctele 1,2 vizează cunoștințe generale de lexic, la subpunctele 3 și

---

<sup>39</sup> Vezi ANEXA 3

4 se cer cunoștințe de vocabular și gramaticale, apoi la subpunctul 5 se cere formulare de enunț pe baza unor cunoștințe gramaticale.

Întrebările de la punctul B vizează cunoștințe de comprehensiune de text, iar la subpunctul 3 se cere explicarea sensului unor cuvinte prin sinonimie.

A doua parte a testului verifică competența de comunicare a elevului prin scrierea unei compuneri libere de 5-7 rânduri în care trebuie să folosească 3 cuvinte alese după plăcere din text. La evaluarea acestei părți a testului am urmărit cunoștințele de vocabular, de exprimare și de scriere corectă.

Privind rezultatele testelor am ajuns la următoarele concluzii:

Înainte de a formula vreo concluzie, trebuie să pornim de la faptul că elevii maghiari din Cristuru Secuiesc trăiesc într-un mediu majoritar maghiar, astfel ei nu utilizează zilnic limba română, nici pe terenul de joacă cu prietenii vecini de bloc, nici cu adulții din vecinătate, și nici cu ocazia efectuării cumpărăturilor din magazin.

Astfel, nu e de mirare că pe parcursul vacanței elevii au uitat ceea ce au învățat la școală. În însușirea limbii române un rol determinant îl are mediul; fapt subliniat și de rezultatele slabe obținute la testarea vocabularului impus de manualele de limba română din ciclul primar.

Pentru o mai bună prezentare a datelor am efectuat analiza SWOT din care reies următoarele:

## 2.1. Testări inițiale

### Analiza SWOT

Unitatea de învățământ: Școala Generală „Petőfi Sándor”, Cristuru Secuiesc

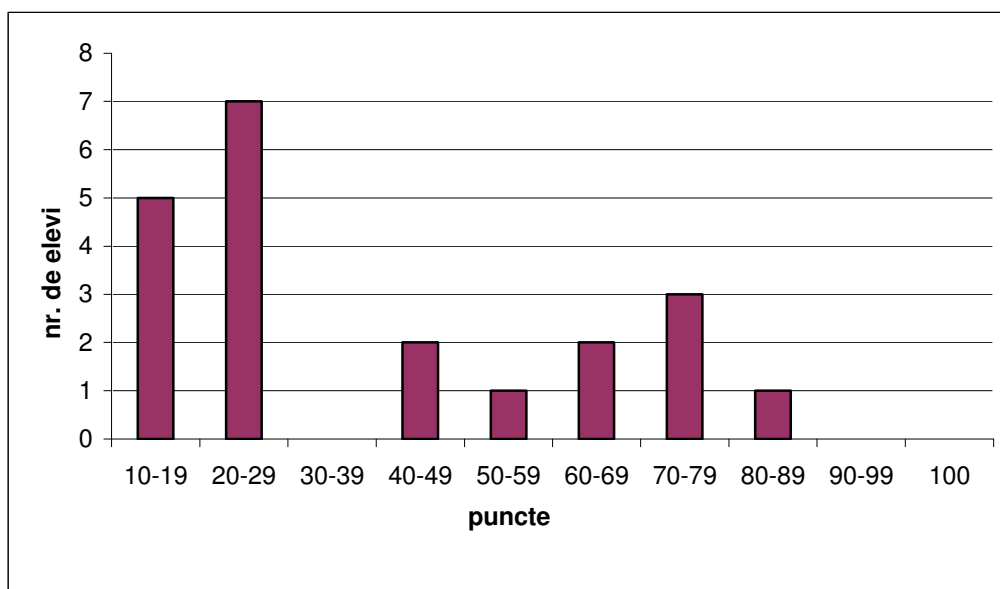
Profesor: Páll Emese

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa a V-a B (secție maghiară)

Număr de elevi testați: 21

Puncte	Nr. de elevi	Procente
10-19	5	23.81%
20-29	7	33.33%
30-39	0	0.00%
40-49	2	9.52%
50-59	1	4.76%
60-69	2	9.52%
70-79	3	14.29%
80-89	1	4.76%
90-99	0	0.00%
100	0	0.00%
Total	21	100.00%
Media	38.52	



#### Puncte tari:

- pornind notarea de la 1, am avut 1 notă de 8 și 3 note de peste 7
- cel mai bine lucrat item a fost cel obiectiv, cu alegere duală (despărțirea în silabe)

- 11 elevi au răspuns corect la itemul cu alegere duală de la punctul A – 1
- 4 elevi au primit pentru subiectul din partea a II-a (item subiectiv, compunere liberă) peste 20 de puncte

#### Puncte slabe:

- formulează cu greutate răspunsuri la întrebări, cei mai mulți răspund prin cuvinte și nu prin propoziții
- mulți dintre elevi nu înțeleg nici cerințele și copiază aiurea din text
- la partea a II-a unii nu înțeleg nici termenul de compunere, alții scriu doar niște propoziții incorecte, iar cele mai multe răspunsuri reflectă un vocabular sărac sau chiar lipsa vocabularului de limba română

#### Măsuri de ameliorare:

- exerciții de învățare a învățării (De exemplu prin jocurile didactice *Găsește răspunsul!* sau *Întrebări, răspunsuri* prezentate în capitolul anterior)
- exerciții de comunicare orală (De exemplu momentul introductiv al fiecărei ore dă posibilitatea unor conversații despre viața elevilor, despre vreme etc. – *Cum ați dormit? Aveți un program încărcat azi? etc.*)
- mai multe exerciții scrise și orale pentru dezvoltarea vocabularului (Exerciții de găsirea unor *sinonime, antonime, omonime, paronime și sensul lor* în enunțuri, pe tot parcursul anului.)
- exerciții de morfologie și de sintaxă (De exemplu: Căutați și subliniați toate *substantivele, verbele, adjectivele* etc.din text și stabiliți funcția lor sintactică.)
- exerciții de lectură pentru înțelegerea mesajului scris (Introducerea *orei de lectură* în fiecare săptămână în care accentul se pune pe *citirea expresivă* a lecturilor și pe *înțelegerea lor.*)
- mai multe compuneri libere pentru dezvoltarea vocabularului și pentru a se deprinde cu utilizarea unor structuri simple și corecte (Se pot cere compuneri scurte și la orele de gramatică: *Scrieți o scurtă compunere de 10 rânduri în care să utilizați cinci adjective!*)
- exerciții de acord și de ortografie (De exemplu: Faceți acordul adjectivelor cu substantivele pe care le determină: Mama (harnic)..... a plecat după cumpărături cu pantofii (nou)..... . etc.)

### Amenințări:

- munca elevilor nu este monitorizată de către părinți care lucrează în schimburi de dupămasă, iar astfel elevii nu primesc motivația necesară din familie pentru studierea și aprofundarea cunoștințelor. Lectura și studierea individuală este redusă la minim, important elevului rămâne doar rezolvarea „temei” în scris, fără învățarea noilor cunoștințe
- programa încărcată nu dă posibilitatea de aprofundare a fiecărei cunoștințe noi esențiale pentru dezvoltarea elevului în clasă
- numărul mare de elevi în clase nu permite exersarea materiei în mod aprofundat pentru fiecare elev în parte



## Analiza SWOT

Unitatea de învățământ: Școala Generală „Petőfi Sándor”, Cristuru Secuiesc

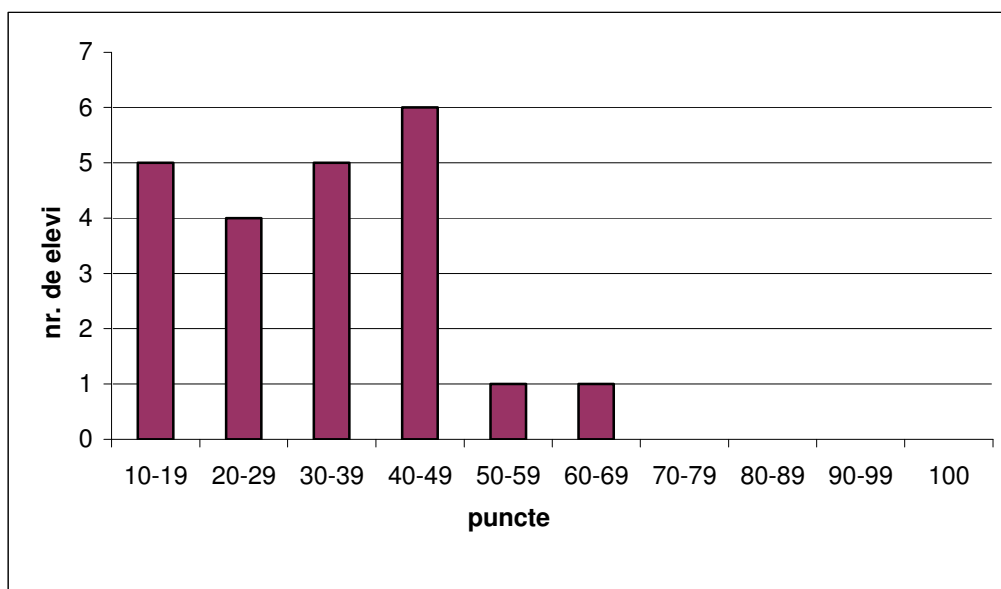
Profesor: Páll Emese

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa a V-a C (secție maghiară)

Număr de elevi testați: 22

Puncte	Nr. de elevi	Procente
10-19	5	22.73%
20-29	4	18.18%
30-39	5	22.73%
40-49	6	27.27%
50-59	1	4.55%
60-69	1	4.55%
70-79	0	0.00%
80-89	0	0.00%
90-99	0	0.00%
100	0	0.00%
Total	22	100.00%
Media	32.18	



### Puncte tari:

- pornind notarea de la 1, am avut 2 note de peste 5 dintre care una peste 6
- cel mai bine lucrat item a fost cel obiectiv, cu alegere duală (despărțirea în silabe)
- 13 elevi au răspuns corect la itemul cu alegere duală de la punctul A – 1

- 2 elevi au primit pentru subiectul din partea a II-a (item subiectiv, compunere liberă) peste 20 de puncte

Puncte slabe:

- în general elevii au cunoștințe slabe de teorie (nu recunosc părțile de vorbire și nici părțile de propoziție). Fără aceste cunoștințe nu știu să rezolve nici itemul de la punctul A – 5
- formulează cu greutate răspunsuri la întrebări, cei mai mulți răspund prin cuvinte și nu prin propoziții sau nu răspund deloc
- mulți dintre elevi nu înțeleg nici cerințele și copiază aiurea din text
- la partea a II-a unii nu înțeleg nici termenul de compunere, alții scriu doar niște propoziții incorecte, iar cele mai multe răspunsuri reflectă un vocabular sărac sau chiar lipsa vocabularului de limba română

Măsuri de ameliorare: sunt identice cu cele descrise pentru clasa a V-a B

- exercitii de învățare a învățării
- exerciții de comunicare orală
- mai multe exerciții scrise și orale pentru dezvoltarea vocabularului
- exerciții de morfologie și de sintaxă
- exerciții de lectură pentru înțelegerea mesajului scris
- mai multe compuneri libere pentru dezvoltarea vocabularului și pentru a se deprinde cu utilizarea unor structuri simple și corecte
- exerciții de acord și de ortografie

Amenințări:

- munca elevilor nu este monitorizată de către părinți care lucrează în schimburi de dupămasă, iar astfel elevii nu primesc motivația necesară din familie pentru studierea și aprofundarea cunoștințelor. Lectura și studierea individuală este redusă la minim, important elevului rămâne doar rezolvarea „temei” în scris, fără învățarea noilor cunoștințe
- programa încărcată nu dă posibilitatea de aprofundare a fiecărei cunoștințe noi esențiale pentru dezvoltarea elevului în clasă
- numărul mare de elevi în clase nu permite exersarea materiei în mod aprofundat pentru fiecare elev în parte

## **2.2. Plan de ameliorare întocmit pe baza rezultatelor testelor inițiale 2011-2012, analiză Swot**

În urma analizelor Swot realizate la disciplina Limba și literatura română pe baza rezultatelor testelor inițiale am constatat următoarele măsuri de ameliorare:

În vederea dezvoltării competenței de comunicare în limba română e nevoie de introducerea a mai multor exerciții de comunicare orală pentru dezvoltarea vocabularului, și de mai multe exerciții de lectură la clasă pentru receptarea mesajului scris.

În vederea dezvoltării deprinderilor în utilizarea unor structuri simple și corecte se impune scrierea, efectuarea mai multor compuneri libere – prin care se dezvoltă și gândirea imaginativă a elevilor.

Totodată s-au constatat foarte multe greșeli de acord și de ortografie care pot fi ameliorate prin diferite exerciții de dictare, corectare reciprocă și autocorectare.

Pentru dezvoltarea vocabularului elevilor la limba română și pentru momentul de lectură în clasă sau în particular am început să comandăm o revistă lunară pentru elevi, la nivelul elevilor noștri, pe nume DOXI, ceea ce conține atât texte literare cât și texte nonliterare, dar și texte științifice. Prin lectura acestei reviste se urmărește atât dezvoltarea vocabularului elevilor, cât și dezvoltarea culturii lor generale, dar și sporirea interesului lor pentru lectură. Revista se dovedește a fi un succes, elevii răsfoiesc, citesc cu plăcere din ea.

Totodată dorim să atingem o performanță mai ridicată prin participarea cu elevii mai buni la diferite olimpiade, concursuri și la alte activități extracurriculare.

Urmărind acest plan de ameliorare într-un mod perseverent, riguros, folosind **metodele de formare a competenței de comunicare** prezentate mai sus, acolo unde s-a putut și unde programa ne-a permis, ținând **ore suplimentare de comunicare** elevilor pe baza proiectului de programă întocmit de mine *Comunicare în situații concrete*, în cadrul cărora am apelat la diferitele **jocuri didactice** descrise mai sus, organizând **concursul zonal *Citești și câștigi!*** la care au participat elevi din trei localități diferite, achiziționând revista *Doxi* lunar, cumpărând și folosind sistematic **dicționare** și **caiete de muncă** la ore, la sfârșitul anului școlar am „repetat” testul inițial într-un test final<sup>40</sup>, dar cu un alt text la prima vedere și am obținut următorul rezultat:

---

<sup>40</sup> Vezi ANEXA 4.

### 2.3. Testări finale

### Analiza SWOT

Unitatea de învățământ: Școala Generală „Petőfi Sandor”, Cristuru Secuiesc

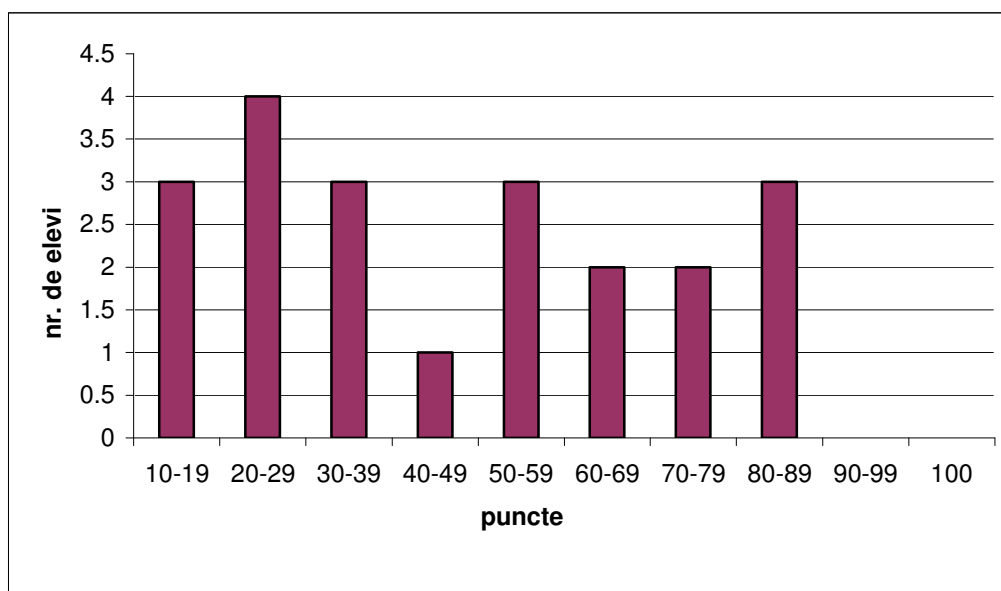
Profesor: Páll Emese

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa a V-a B (secție maghiară)

Număr de elevi testați: 21

Puncte	Nr. de elevi	Procente
10-19	3	14.29%
20-29	4	19.05%
30-39	3	14.29%
40-49	1	4.76%
50-59	3	14.29%
60-69	2	9.52%
70-79	2	9.52%
80-89	3	14.29%
90-99	0	0.00%
100	0	0.00%
Total	21	100.00%
Media	55.43	



#### Puncte tari:

- pornind notarea de la 1, am avut 3 note peste 8 din care 2 note de 8,40

- elevii au răspuns cel mai bine la primii trei itemi
- cei mai mulți elevi au înțeles cerințele și au încercat să răspundă la întrebări prin enunțuri
- itemii obiectivi cu alegere duală sau multiplă au fost itemii cel mai bine lucrați (despărțirea în silabe și dezvoltarea propoziției simple);
- 3 elevi au scris răspunsuri complete, corecte la întrebările de la punctul B care vizează cunoștințe de comprehensiune de text,
- 13 elevi au încercat să scrie răspuns la subiectul din partea a II-a (item subiectiv, eseu liber cu răspuns restrâns), dintre care 4 elevi au primit peste 20 de puncte din cei 30 de puncte posibile;

**Puncte slabe:**

- 2 elevi nu au răspuns corect la nicio întrebare;
- chiar dacă față de testele inițiale s-au dezvoltat, încă mai au un nivel slab de cunoaștere și de folosire a elementelor de bază ale limbii române;
- confundă noțiunile de gramatică;
- nu se realizează transferul de cunoștințe dinspre teorie spre practica limbii ( se observă greșeli de conjugări, dezacorduri);
- nu știu să facă legătura între cunoștințe (interdisciplinaritate);
- se fac foarte multe greșeli de exprimare și de acord, din cauza neutilizării limbii române.

**Măsuri de ameliorare:** exercițiile propuse la măsurile de ameliorare în urma testelor inițiale s-au dovedit a fi utile, dar ele trebuie continuate.

- exerciții de comunicare orală;
- mai multe exerciții scrise și orale pentru dezvoltarea vocabularului;
- exerciții de morfologie și de sintaxă;
- exerciții de lectură pentru înțelegerea mesajului scris;
- mai multe compuneri libere pentru dezvoltarea vocabularului și pentru a se deprinde cu utilizarea unor structuri simple și corecte;
- exerciții de acord și de ortografie;
- lecturi suplimentare pentru vacanță și prezentarea lor prin fișe de lectură (Pentru elevii claselor a V-a de citit: schițele *Bubico* și *D-l Goe...* de I.L.Caragiale și la alegere trei basme, facultativ fragmente din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă)
- îndemnarea elevilor să utilizeze limba română cu părinții, la cumpărături etc.

## Analiza SWOT

Unitatea de învățământ: Școala Generală „Petőfi Sándor”, Cristuru Secuiesc

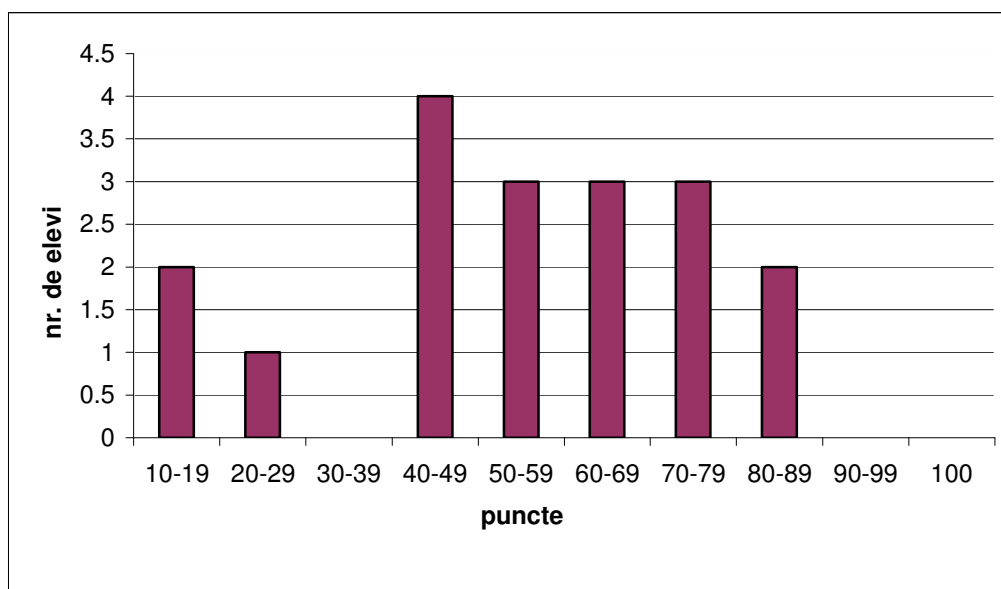
Profesor: Páll Emese

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa a V-a C (secție maghiară)

Număr de elevi testați: 18

Puncte	Nr. de elevi	Procente
10-19	2	11.11%
20-29	1	5.56%
30-39	0	0.00%
40-49	4	22.22%
50-59	3	16.67%
60-69	3	16.67%
70-79	3	16.67%
80-89	2	11.11%
90-99	0	0.00%
100	0	0.00%
Total	18	100.00%
Media	64.67	



### **Puncte tari :**

- pornind notarea de la 1, am avut 2 note peste 8

- elevii au răspuns cel mai bine la primii doi itemi, cu alegere duală ( indicarea felului propoziției, despărțirea în silabe);
- cei mai mulți elevi au înțeles cerințele și au încercat să răspundă la întrebări prin enunțuri
- trei elevi au scris răspunsuri complete, corecte la întrebările de la punctul B care vizează cunoștințe de comprehensiune de text,
- 15 elevi au încercat să scrie răspuns la subiectul din partea aII-a (item subiectiv, eseu liber cu răspuns restrâns), dintre care 7 elevi au primit peste 20 de puncte din cei 30 de puncte posibile, iar dintre aceștia 4 au obținut 25 de puncte;
- 11 elevi au răspuns corect la cerința de la A.5. (transcrierea unui enunț din text care să conțină o interjecție);
- nu am avut niciun elev care să nu încerce măcar să răspundă la întrebări

**Puncte slabe:**

- nu există nicio compunere fără greșeală;
- au un nivel slab de cunoaștere și de folosire a elementelor de bază ale limbii române;
- confundă noțiunile de gramatică;
- confundă funcțiile sintactice cu valorile morfologice
- nu știu să facă legătura între cunoștințe;
- nu simt diferența dintre un pronume reflexiv și personal, le utilizează la întâmplare, de cele mai multe ori incorect;
- se observă dificultăți la conjugarea verbelor;
- se fac multe greșeli de exprimare și de acord, din cauza neutilizării limbii române.

**Măsuri de ameliorare:**

- exerciții de comunicare orală;
- mai multe exerciții scrise și orale pentru dezvoltarea vocabularului;
- exerciții de morfologie și de sintaxă;

- exerciții de lectură pentru înțelegerea mai bună a mesajului scris;
- mai multe compuneri libere pentru dezvoltarea vocabularului și pentru a se deprinde cu utilizarea unor structuri simple și corecte;
- exerciții de acord și de ortografie;
- lecturi suplimentare pentru vacanță și prezentarea lor prin fișe de lectură
- îndemnarea elevilor să utilizeze limba română cu părinții, la cumpărături etc.

Chiar dacă există destul de multe puncte slabe și în urma testelor finale, dacă încercăm să comparăm rezultatele celor două teste, se observă totuși o performanță la ambele clase: media de la testarea inițială a crescut la ambele clase: de la 38,52 la 55,43 în clasa a V-a B, iar într-un procent mai ridicat de la 32,18 la 64,67 în clasa a V-a C. Aici trebuie să amintesc neapărat că elevii din această clasă au frecventat mai des orele de comunicare, au luat mai în serios munca în plus, au fost mai ambițioși și mai perseverenți, ceea ce se reflectă și în rezultatele lor mai bune de la sfârșitul anului.

Spre deosebire de rezultatele notate în felul următor în urma testării inițiale în clasa a V-a B, când 12 elevi au luat note între 10-29 puncte, 2 elevi între 40-49 puncte, 1 elev între 50-59 puncte, 2 elevi între 60-69 puncte, 3 elevi între 70-79 puncte și 1 elev între 80-89 puncte, testele finale arată rezultate mai bune la toți, astfel: 7 elevi au luat note între 10-29 puncte, 4 elevi între 30-49, 5 elevi între 50-69, 2 elevi între 70-79 și 3 elevi au reușit un rezultat între 80-89 puncte.

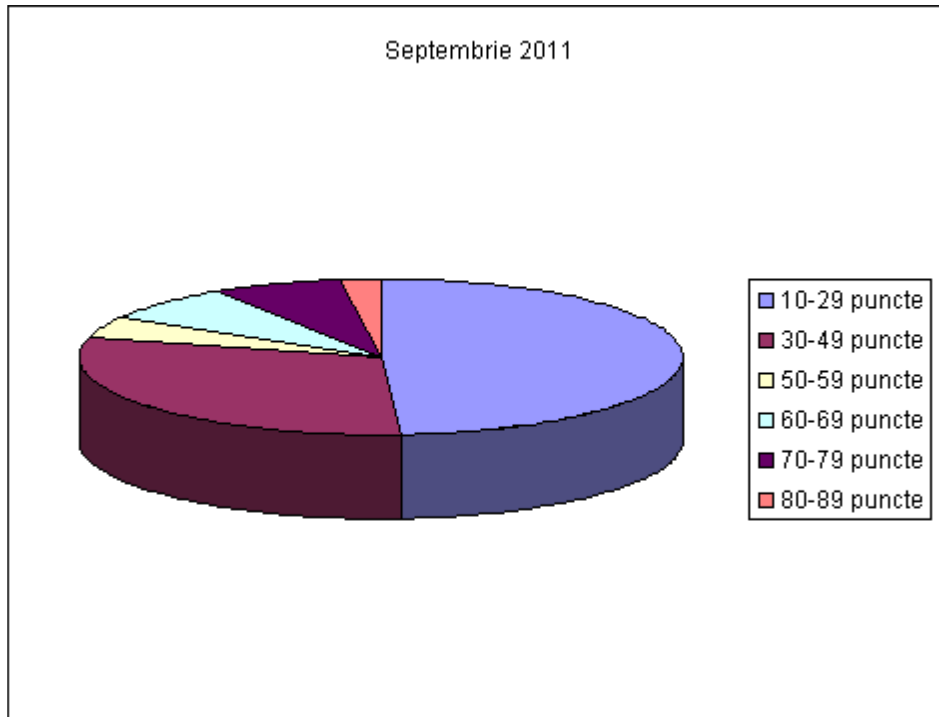
Elevii clasei a V-a C au reușit să obțină o performanță mai ridicată, astfel la testul inițial 9 elevi au luat note între 10-29 puncte, 11 au obținut un punctaj între 30-49 de puncte, 1 elev a obținut un rezultat între 50-59 puncte și tot un elev a scris între 60-69 puncte. La testele finale aceste rezultate s-au schimbat în felul următor: 3 elevi au scris între 10-29 de puncte, 4 elevi între 40-49 puncte, 6 elevi au atins rezultate între 50-69 puncte, 3 elevi au scris între 70-79 puncte, iar 2 elevi au reușit să scrie între 80-89 de puncte.

În următoarele voi prezenta rezultatele acestor teste inițiale și finale fără a separa clasele cu scopul de a vizualiza performanța obținută:



Septembrie 2011

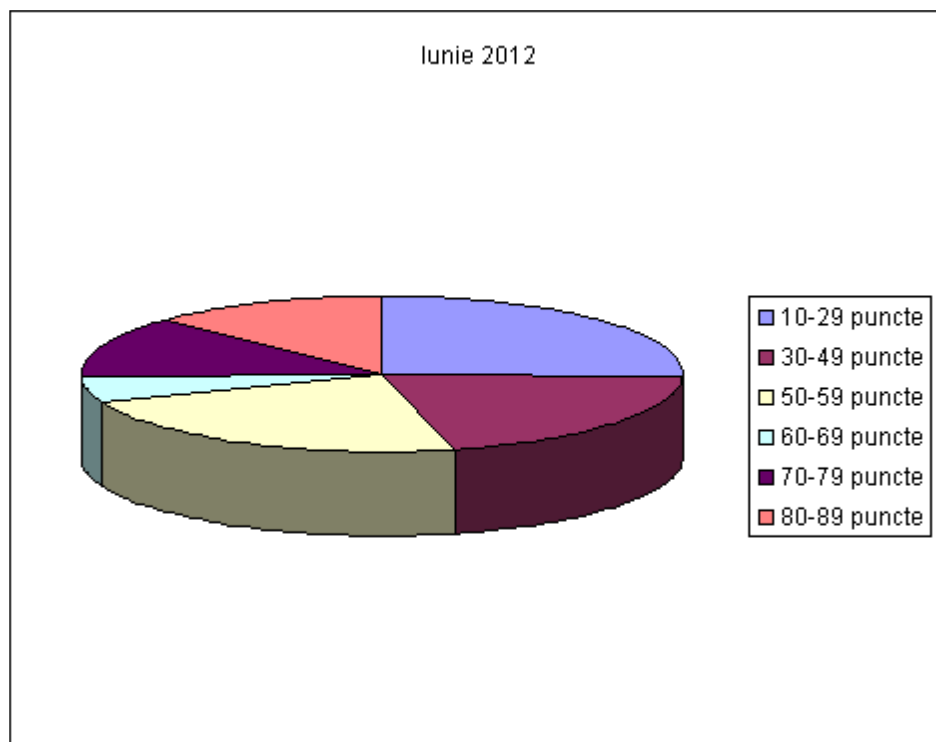
10-29 puncte	21 elevi
30-49 puncte	13 elevi
50-59 puncte	2 elevi
60-69 puncte	3 elevi
70-79 puncte	3 elevi
80-89 puncte	1 elev



Rezultate teste inițiale

Iunie 2012

10-29 puncte	10	elevi
30-49 puncte	8	elevi
50-59 puncte	9	elevi
60-69 puncte	2	elevi
70-79 puncte	5	elevi
80-89 puncte	5	elevi



Rezultate teste finale

### 3. Chestionare

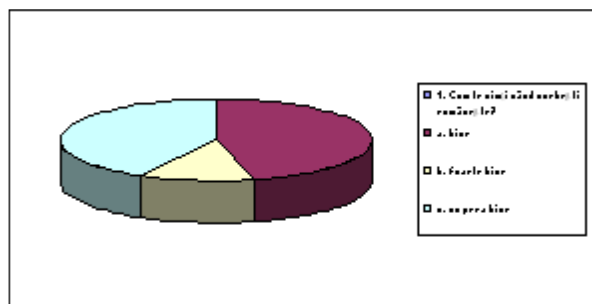
Pe lângă metodele experimentului pedagogic prezentate mai sus am folosit și două chestionare<sup>41</sup> ca alte metode de cercetare în etapa constatativă a lucrării mele cu scopul cunoașterii personalității elevilor testați în experiment, pe de o parte, dar și cu scopul de a cunoaște climatul familial din care provin subiecții, pe de altă parte. Cele două chestionare au fost completate de 50 elevi cu vârste între 11-13 ani.

Cu chestionarul 1 scopul meu era de a afla cum se simt elevii când trebuie să vorbească în limba română, dacă mai vorbesc undeva această limbă în afara orelor de română, dacă obișnuiesc să citească în limba română sau în general, dacă există vreo diferență în concepția elevilor între a utiliza limba română la clasă sau pe stradă.

Rezultatele sunt foarte interesante, după cum se poate vedea din tabelul următor:

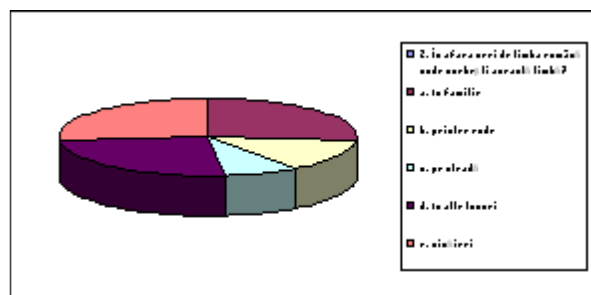
1. Cum te simți când vorbești românește?

a. bine	23	46%
b. foarte bine	6	12%
c. nu prea bine	21	42%



2. În afara orei de limba română unde vorbești această limbă?

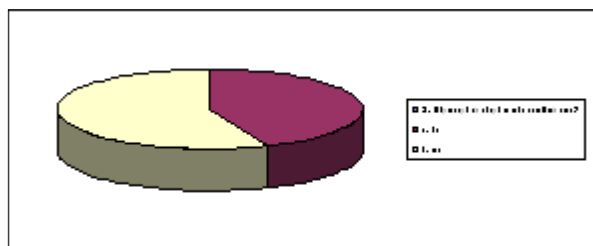
a. în familie	13	26%
b. printre rude	7	14%
c. pe stradă	4	8%
d. în alte locuri	13	26%
e. nicăieri	13	26%



<sup>41</sup> Vezi ANEXA 5, 6.

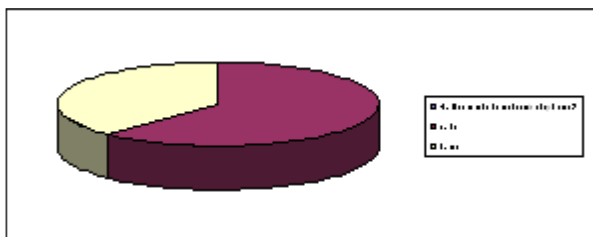
3. Obişnuieşti să citeşti în limba română zilnic?

- |       |    |     |
|-------|----|-----|
| a. da | 22 | 44% |
| b. nu | 28 | 56% |



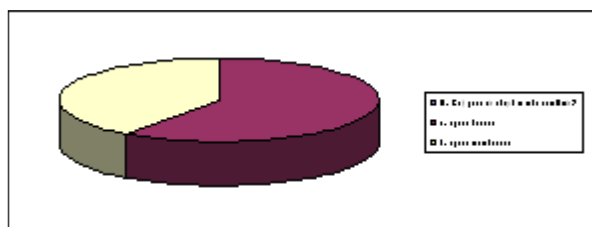
4. Dar în limba ta maternă citeşti zilnic?

- |       |    |     |
|-------|----|-----|
| a. da | 31 | 62% |
| b. nu | 19 | 38% |



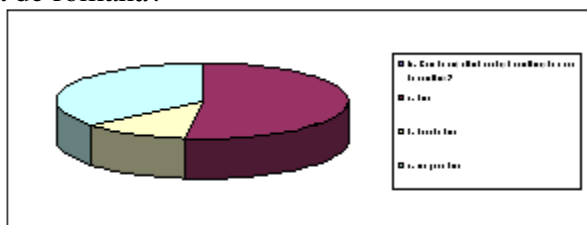
5. Ce îţi place să citeşti în limba română?

- |                      |    |     |
|----------------------|----|-----|
| a. opere literare    | 30 | 60% |
| b. opere nonliterare | 20 | 40% |



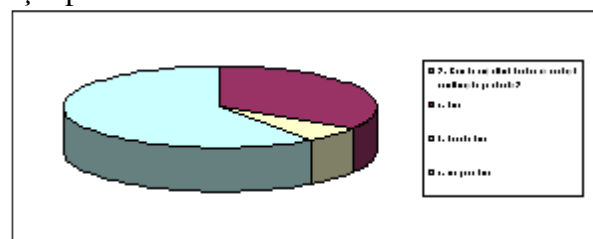
6. Cum te simţi când vorbeşti româneşte la ora de română?

- |                 |    |     |
|-----------------|----|-----|
| a. bine         | 26 | 52% |
| b. foarte bine  | 6  | 12% |
| c. nu prea bine | 18 | 36% |



7. Cum te simţi când trebuie să vorbeşti româneşte pe stradă?

- |                 |    |     |
|-----------------|----|-----|
| a. bine         | 17 | 34% |
| b. foarte bine  | 3  | 6%  |
| c. nu prea bine | 30 | 60% |



Considerând că un bun profesor poate învăţa chiar de la elevii lui, cu chestionarul 2 am dorit să urmăresc părerea sinceră a elevilor mei despre orele de română, despre modul

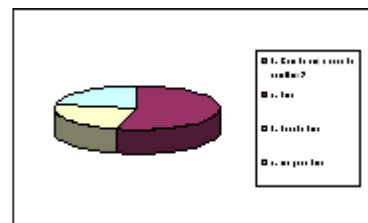
În care gândesc ei că ar fi mai ușor să învețe această limbă, totodată am dorit să văd în ce măsură le place/nu le place elevilor ora de joc și comunicare în limba română.

Rezultatele se pot citi din tabelul următor:

1. Cum te simți la orele de română?

- a. bine
- b. foarte bine
- c. nu prea bine

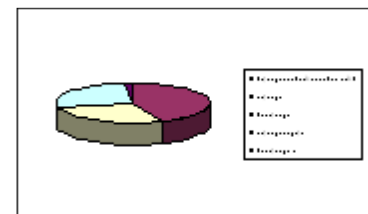
27	54%
12	24%
11	22%



2. Înțelegi tot ce se discută la orele de română?

- a. înțeleg tot
- b. nu înțeleg tot
- c. înțeleg foarte puțin
- d. nu înțeleg nimic

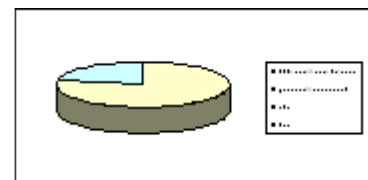
22	44%
14	28%
13	26%
1	2%



3. Obișnuiești să folosești dicționare pentru a învăța cuvinte noi?

- a. da
- b. nu

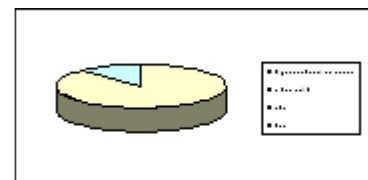
39	78%
11	22%



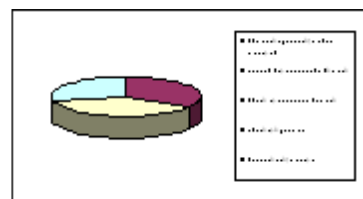
4. Ți plac orele de joc și comunicare în limba română?

- a. da
- b. nu

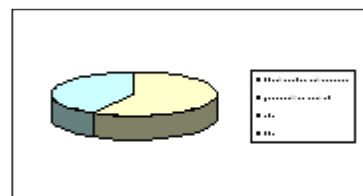
44	88%
6	12%



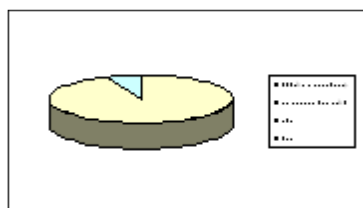
5. Cum crezi că ai putea învăța mai bine românește?
- a. exersând limba și în afara orelor de limbă română 17 34%
- b. dacă m-aș uita la televizor în limba română 19 38%
- c. dacă aș trăi printre români 14 28%
- d. nu vreau să învăț românește 0 0%



6. Crezi că orele de română sunt suficiente pentru a învăța românește?
- a. Da 29 58%
- b. Nu 21 42%



7. Ai dori să ai mai multe ore de joc și comunicare în limba română?
- a. da 47 94%
- b. nu 3 6%



## CAPITOLUL III

### Concluzii

Cu scopul de a crea o lume multiculturală în care să supraviețuiască toate culturile europene, lingviștii din Uniunea Europeană doresc să păstreze cât mai multe limbi existente în cadrul Uniunii. Astfel noi, profesorii, trebuie să contribuim la crearea unei atmosfere în care elevii învață cu plăcere limbile nematerne, conștientizând că fiecare om devine cu o personalitate mai bogată prin însușirea unei alte limbi.

Pe de altă parte, știm cu toții că trăim într-o lume a comunicării, unde se pune un accent deosebit pe abilitatea de comunicare. A comunica eficient înseamnă tot mai mult a trăi mai bine. Iată de ce trebuie ca noi, profesorii, să punem un accent deosebit pe formarea și dezvoltarea competenței de comunicare a fiecărui elev în parte, pe dezvoltarea continuă a capacității de comunicare, de utilizare a cât mai multor limbi, la un nivel sporit.

Învățarea limbii române pentru toți elevii din România este o datorie cetățenească indiferent de naționalitate, dar într-o zonă de etnie maghiară mediul înconjurător din păcate nu are cum să ajute în această activitate. Profesorul de limba și literatura română trebuie să gândească, să proiecteze predarea acestei limbi într-un mod atractiv, uzual, dar întotdeauna raportându-se la cerințele programei în vigoare.

După cum am văzut pe parcursul acestei lucrări, există o multitudine de metode care pot fi utilizate pentru formarea și dezvoltarea vocabularului și a competenței de comunicare a elevilor. Iată concluziile referitoare la acestea:

- Învățarea prin descoperire (problematizarea) se poate utiliza cu mult succes la formarea competenței de comunicare.
- Compunerile constituie un mijloc de transformare a limbii române în instrument de creație.
- Metodele active apelează la gândire, la efort propriu din partea elevilor.
- Jocurile didactice prin varietatea, atractivitatea și adaptabilitatea lor la diferitele situații din cadrul orelor de limba română, contribuie cu rezultate bune la

activizarea și formarea competenței de comunicare. Majoritatea jocurilor didactice se pot juca în grupe, fapt ce oferă o mai mare flexibilitate, dar și eficiență în ceea ce privește rezultatele obținute.

- Într-o zonă de etnie majoritară maghiară, unde îmi desfășor activitatea ca profesor de limba și literatura română limbajul legat de activitatea cotidiană a elevilor este însușit nu pe stradă, ci tot în cadrul orelor de limba română, astfel trebuie să se pună un accent deosebit pe formarea competenței de comunicare chiar și la nivelul conversației zilnice, uzuale.

Dintre metodele descrise în această lucrare și aplicate de mine la clasă mărturisesc cu sinceritate că cea mai eficientă se dovedește a fi jocul didactic, deoarece lărgeste orizontul de cunoaștere al elevului, îi activează permanent vocabularul și îi influențează într-un mod benefic dezvoltarea personalității. Jocurile didactice sunt atrăgătoare și accesibile vârstei juvenile la care predau și combină momentul educativ, instructiv cu activitatea de joc. El poate fi folosit în mod variat: în momentul pregătirii activității didactice, în momente de consolidare, dar și pentru exersarea sau fixarea cunoștințelor. Întotdeauna eficiența jocului depinde de creativitatea, fantezia, flexibilitatea profesorului care trebuie să pregătească în prealabil cu grijă și pricepere, dar nu trebuie să uite în acest timp nici de particularitățile grupului. Jucându-se copilul respectă reguli, se adaptează unor situații, cooperează, se dezvoltă atât pe plan intelectual, cât și sentimental – se pregătește de muncă independentă, se pregătește pentru viață.

Cu toate că am asistat la o varietate bogată de metode și procedee, ce pot fi utilizate în clasa a cincia (și nu numai) pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română a elevilor maghiari, acestea nu sunt singurele, iar un profesor trebuie să fie întotdeauna preocupat de găsirea a unor noi căi în predarea materiei. Pentru că, folosind cuvintele lingvistului englez Jim Scrivener, profesorul există pentru a ajuta, pentru ca actul învățării să se desăvârșească.

Nu trebuie să uităm niciodată că un profesor există numai pentru elevii lui!

Nu pot să-mi închei lucrarea fără să reflectez în final asupra îndatoririlor profesorilor față de tânăra generație: autoformarea și punerea la curent cu ultimele informații este o îndatorire primă, apoi cred că trebuie să muncim enorm asupra relației de încredere reciprocă, în vederea dezvoltării stimei de sine și a obținerii respectului celor din jur. De asemenea este o îndatorire a dascălului tratarea nediscriminatorie și recunoașterea identității culturale. Crearea unei ambianțe plăcute, rezolvarea conflictelor pe cale amiabilă și în final păstrarea secretului profesional trebuie să fie principiile oricărui dascăl.



## BIBLIOGRAFIE

1. acad. Coteanu, Ion – dr. Seche, Luiza – dr. Seche Mircea, *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996.
2. Pamfil, Alina, *Didactica limbii și literaturii române, Gimnaziu, Pentru învățământul în limbile minorităților naționale*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000.
3. Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu, Structuri didactice deschise*, Cluj-Napoca, Editura Paralela 45, Editia a IV-a, 2007.
4. Alina Pamfil, *Metodica și practica predării limbii și literaturii române*, <http://www.scribd.com>.
5. Atkinson & Hilgard Edward E. Smith, Susan Nolen-Hoeksema, Barbara L. Fredrickson, Geoffrez R. Loftus, *Pszichológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
6. Cosmovici, Andrei – Iacob, Luminița, *Psihologie școlară*, București, Editura Polirom, 2005.
7. Crețu, Carmen, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași, Editura Polirom, 1998.
8. Crețu, Daniela – Nicu, Adriana, *Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice*, Sibiu, Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004.
9. Dr. Balogh, László, *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis Könyvkiadó, 2006.
10. Tódor, Erika Mária, *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
11. Tódor, Erika Mária, *Predarea-învățarea limbii române ca ne-maternă*, Cluj-Napoca, Editura Scientia, 2009.

12. Tódor, Erika-Mária, *Școala și alteritatea lingvistică, Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Cluj-Napoca, Casa Cărții De Știință, 2005.
13. Esztergályos, Jenő, *Oktatójátékok kisiskolásoknak*, Zalaegerszeg, Zalai Nyomda, 2001.
14. Ferreol, Gilles; Flageul, Noel; *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*, Iași, Editura Polirom, 1998.
15. Horváth, István – Tódor, Erika-Mária, *Limbă, identitate, multilingvism și politici educaționale*, Cluj-Napoca, Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, 2010.
16. Horváth, István – Tódor, Erika-Mária, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj-Napoca, Editura Limes – Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, 2008.
17. Ilyés, Ibolya, *Competența de comunicare a școlarului mic*, Brăila, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010, In:  
[http://bibliotecascolara.ro/ibolya/Competenta de comunicare a școlarului mic.pdf](http://bibliotecascolara.ro/ibolya/Competenta_de_comunicare_a_scolarului_mic.pdf)
18. Lee, W. R., *Language Teaching Games*, Oxford, University Press, 2002.
19. Norel, Mariana, *Studiul limbii române ca limbă nematernă. Implicații asupra politicilor educaționale și a dialogului multicultural*, In: Horváth, István – Tódor, Erika Mária, *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj-Napoca, Editura Limes, 2008.
20. McCallum, George P., *101 Word Games*, Oxford, University Press, 1980.
21. Mecu, Carmen-Maria, *Eu, profesor?! Eu?!...Profesor! Introducere în psihologia educației*, București, Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice, 2003.
22. Rusu, Mina Maria, *Competența de comunicare – perspective de abordare*, In: Revista Limba Română Nr. 11-12, anul XIX, 2009.

23. Negruț, Margareta, *Ghid metodic al predării limbii române în școlile cu învățământ în limbile minorităților naționale*, Cluj-Napoca, Editura Studium, 2000.
24. Péntek, Elisabeta, *Pentru o abordare complexă a esteticului în școală*, în Ion Drăgătoiu (coord.), *Principii și metode noi în didactica literaturii și limbilor moderne*, Cluj-Napoca, Universitatea din Cluj-Napoca, 1989.
25. Richards, Jack C.; Renandya, Willy A., *Methodology in Language Teaching*, Cambridge, University Press, 2002.
26. Szilágyi N., Sándor, *Hogyan teremtsünk világot?, Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*, Kolozsvár, Erdélyi Tankönyvtanács, 1996.
27. Török, Enikő, *404 drámajáték*, Tg. Mureș, Hoppá Kiadó, 2006.
28. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programe școlare, Limba și Literatura Română, clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2009, In: [www.edu.ro](http://www.edu.ro)
29. Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, București, EDP, 1997.
30. Andruș Ștefan, *Fonetică și vocabular*, Târgu-Mureș, Casa de editură Mureș, 2002.

**Proiect de programă pentru disciplina opțională**

**COMUNICARE ÎN SITUAȚII CONCRETE**

Clasa a V-a

2011-2012

Durata cursului: 1 an

1 h/ săptămână

Profesor: Páll Emese

Școala Generală „Petőfi Sándor” – Cristuru Secuiesc

**I. Argument:**

Copiii din orașul Cristuru Secuiesc trăiesc într-o zonă etnică izolată din punct de vedere lingvistic, de aceea în afara orelor de limba română nu au / aproape nu au posibilitatea de a vorbi în limba română. Elevii nu întâmpină situații în care trebuie să utilizeze limba română uzuală, de aceea nu conștientizează necesitatea învățării / cunoașterii acestei limbi. Din această cauză se confruntă des cu probleme de comunicare, au complexe de vorbire în limba română.

1. Propun acest curs opțional mai ales elevilor cărora le place limba română, și ar dori să-și perfecționeze, să aprofundeze cunoașterea acestei limbi

2. Mi se par bine venite aceste cursuri și datorită mediului în care trăiesc elevii noștri. Mă refer la posibilitățile reduse de a folosi în vorbirea curentă limba română

3. Temele diverse ale acestor cursuri înseamnă un suport, un sprijin important de a învăța limba română.

## II. Obiective de referință

O1. Să realizeze înlănțuirea corectă a ideilor într-un mesaj oral

O2. Să utilizeze în situații concrete de comunicare relațiile de sinonimie, de antonimie, de omonimie în organizarea mesajului oral

O3. Să utilizeze în vorbire categoriile gramaticale învățate la orele de limbă și literatură română în diverse tipuri de propoziții

O4. Să utilizeze corect accentul și intonația pentru a scoate în evidență scopul comunicării

O5. Să utilizeze adecvat formulele de inițiere, de menținere și de încheiere a unui dialog

## III. Activități de învățare

A1. Exerciții orale de realizare a unui plan simplu și de dezvoltare a acestuia prin adăugarea ideilor secundare, exerciții de transfer comunicativ dinspre planul dezvoltat spre povestirea orală

A2. Exerciții de determinare a sensurilor unor cuvinte din uz și de explicare a semnificației acestora în contexte diferite, exerciții de utilizare a sinonimelor, a antonimelor, a omonimelor în contexte date, exerciții de corectare a exprimării pleonastice

A3. Exerciții de construire corectă a propozițiilor simple și dezvoltate, exerciții de folosire corectă, într-un context dat, a categoriilor gramaticale

A4. Exerciții de comunicare orală cu scop declarat de informare, de opinie, de luare de atitudine, exerciții de susținere a unei conversații impuse sau propuse, prezentarea unor impresii

A5. Exerciții de inițiere, de menținere și de încheiere a unui dialog cu diferite categorii de interlocutori cunoscuți, intervenția într-un dialog prin structurarea corectă a secvențelor: întrebare-răspuns

O6. Să manifeste o atitudine favorabilă A6. Exerciții de susținere a unui dialog verbal  
progresiei comunicării într-o conversație de grup, utilizarea corectă a limbii literare

#### **IV. Lista de conținuturi:**

1. Situația de comunicare - crearea unui dialog pe o temă aleasă de elevi
2. Expresii uzuale: întrebări, solicitări, întâlniri, prezentări, formule de adresare, formule de negare, aprecieri, complimente
3. Structurarea textului oral - modalități simple de realizare a coerenței textuale
4. Dramatizare - joc de rol: organizarea replicilor într-un dialog (tema: familia, școala, viața socială – la cumpărături, la restaurant, la gară)
5. Formule de inițiere, de menținere, și de încheiere a unui dialog într-o călătorie
6. Structurarea secvențelor de tipul „întrebare-răspuns” - conectarea elementelor non verbale la cele verbale

Elevii vor realiza următoarele acte de vorbire:

- susținerea unui schimb verbal într-o conversație de grup
- exprimarea gusturilor, expunerea unor opinii despre ceva sau ceva, exprimarea unor impresii personale
- formularea unor propuneri
- descrierea unui obiect sau a unei persoane

#### **V. Modalități de evaluare**

1. observația curentă
2. evaluare orală

## ANEXA 2

„CITEȘTI ȘI CÂȘTIGI !” – CONCURS ȘCOLAR ZONAL PENTRU ELEVII  
MINORITARI AI CLASELOR V-VIII  
ORGANIZATOR: ȘCOALA GENERALĂ „PETŐFI SÁNDOR”

Scopuri: - dezvoltarea capacității de receptare a unui text scris  
- dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă  
- dezvoltarea capacității de interpretare, de sinteză, de formulare a unei opinii  
- dezvoltarea creativității și trezirea interesului pentru lectură  
- trezirea interesului pentru cunoașterea mai profundă a limbii române

Metode: - conversația, problematizarea, jocul „știi și câștigi”, învățarea prin descoperire

Mijloace: - texte scrise, fișe cu întrebări, mijloace audio-vizuale

Grup țintă: elevi din clasele V-VIII, grupați pe echipe

Locul: CDI-ul școlii noastre

Nevoi materiale: Dorim să premiem elevii care vor obține locurile I, II, III cu câte o carte de povești, iar pentru participare elevii vor primi câte o diplomă de participare .

Organizatori:

Páll Emese - prof. Limba și literatura română  
Vornicu Monica –prof. Limba și literatura română

Argument: Anul acesta în cea de-a doua ediție dedicată marelui dramaturg Ion Luca Caragiale am ales ca tema centrală a concursului schița, mai precis trei schițe ale lui Caragiale: *Vizită*, *D-l Goe* și *Bubico*

### Regulile jocului *Citești și câștigi!* :

1. Echipele se prezintă oral și cu ajutorul unui afiș realizat în prealabil, inspirat din materialul concursului motivând alegerea făcută. Se punctează exprimarea corectă, formularea corectă a enunțurilor, originalitatea, creativitatea.( max. 500 puncte)
2. Echipele trag la sorți și în funcție de numărul scris pe bilețul începe jocul.
3. Există cinci categorii de întrebări în legătură cu textele citite în prealabil de membrii echipelor. Deoarece scopul principal al jocului este dezvoltarea gândirii logice pe baza unui text citit, apoi comunicarea în limba română prin răspunsuri la întrebări mai ușoare sau mai dificile, această alegere îi revine elevului. Sunt întrebări ușoare de 100 puncte, apoi întrebări mai complexe, mai dificile până la 500 puncte.
4. Jocul constă în tragerea unui bilet cu o întrebare mai ușoară sau mai grea de fiecare membru al echipei care va avea un minut la dispoziție să dea răspunsul corect. În cazul reușitei echipa va primi punctajul scris pe bilețul. Dacă nu știe răspunsul sau răspunsul dat este greșit, poate cere ajutorul echipei sale, dar în acest caz vor primi jumătatea punctajului de pe bilețul.
5. Dacă nici membrii echipei nu știu răspunsul corect, membrii celorlalte echipe pot fura punctajul maxim al echipei dând răspunsul corect cât mai repede prin ridicarea mâinilor.
6. Jocul se termină când fiecare membru al echipelor a tras un bilet.
7. Echipa cu cele mai multe puncte la finalul jocului este declarat câștigător.
8. Se acordă locul I, II, III echipelor câștigătoare, dar toți vor fi răsplătiți cu o diplomă de participare și un mic cadou.
9. Punctajul va fi urmărit de membrii juriului
10. Observație  
Jocul va fi proiectat prin Power Point, așa va fi mai ușor de urmărit.

#### **Materialul concursului:**

Anul 2012 fiind dedicat marelui scriitor I.L. Caragiale, propunem ca elevii să se pregătească din trei schițe ale autorului: **Vizită, D-I Goe și Bubico.**



ANEXA 3

TEST DE EVALUARE INIȚIALĂ

Anul școlar 2011-2012  
Disciplina Limba și literatura română  
Clasa a V-a

PARTEA I (48 de puncte)

Citește textul:

- Bunico, știi că acum pot să citesc? Spuse ea. Vrei să-ți citesc un imn?
- Da, citește-mi, spuse bunica încântată. Nu îmi vine să cred. Oh, dacă aș mai auzi încă o dată unul dintre aceste cântece vechi așa dragi din cartea veche de pe raft. O întrebă pe bunica ce ar fi vrut să-i citească.
- Orice vrei tu, copila mea, spuse Bunica. Se opri din tors și oftă așteptând-o pe Heidi să înceapă.
- Uite, este unul despre soare, Bunico, spuse Heidi. Îl voi citi pe acesta.

(Heidi, Johanna Spyri)

Rezolvă următoarele sarcini de lucru, pornind de la textul dat.

**A.**

1. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect: **6 puncte**  
Propoziția *Spuse ea.* este:  
a. simplă                      b. dezvoltată
2. Subliniați varianta corect despărțită în silabe:  
ci-tesc / ci-te-sc  
în-cân-ta-tă / î-nc-ânt-a-tă  
bun-i-ca / bu-ni-ca **6 puncte**
3. Dezvoltă propoziția simplă de la punctul 1. **6 puncte**

- 
4. Completează tabelul următor, precizând valoarea morfologică și funcția sintactică pentru fiecare dintre cuvintele din text menționate în coloana din stânga. **6 puncte**

**Valoarea morfologică (parte de vorbire)**                      **Funcție sintactică (parte de propoziție)**

*spuse*

*Heidi*

*vechi*

5. Construiește un enunț în care substantivul *bunica* să aibă funcția sintactică de atribut. **6 puncte**
- 
-

**B.**

1. Menționează două personaje care apar în textul dat. **6 puncte**

2. Ce vrea să-i citească Heidi bunicii ei? **6 puncte**

3. Scrie câte un cuvânt cu sens asemănător pentru cuvintele subliniate în text . **6 puncte**

PARTEA a II-a (30 de puncte)

Scrie o scurtă compunere de 5-7 rânduri în care să folosești 3 cuvinte alese de tine din textul dat la Partea I. Dă un titlu potrivit acestei compuneri.

Cuvinte selectate: -----, -----, -----

---

---

---

---

---

---

---

---

Vei primi 12 puncte pentru redactarea întregii lucrări ( respectarea normelor de ortografie, de punctuație și de exprimare, respectarea limitelor de spațiu indicate).

## ANEXA 4

### TEST DE EVALUARE FINALĂ

Anul școlar 2011-2012  
Disciplina Limba și literatura română  
Clasa a V-a

#### PARTEA I (48 de puncte)

Citește textul:

Era odată o vulpe vicleană, ca toate vulpile. Ea umblase o noapte întreagă după hrană și nu găsisese nicăiri. Făcându-se ziua albă, vulpea iese la marginea drumului și se culcă sub o tufă, gândindu-se ce să mai facă, ca să poată găsi ceva de mâncare.

Șăzând vulpea cu botul întins pe labele de dinainte, îi vine miros de pește. Atunci ea rădică puțin capul și, uitându-se la vale, în lungul drumului, zărește venind un car tras de boi.

— Bun! gândi vulpea. Iaca hrana ce-o așteptam eu. Și îndată iese de sub tufă și se lungeste în mijlocul drumului, ca și cum ar fi fost moartă.

Carul apropiindu-se de vulpe, țăranul ce mâna boii o vede și, crezând că-i moartă cu adevărat, strigă la boi: Aho! Aho! Boii se opresc. Țăranul vine spre vulpe, se uită la ea de aproape și, văzând că nici nu suflă, zice: Bre! da' cum naiba a murit vulpea asta aici?! Ti!... ce frumoasă cațaveică am să fac nevastei mele din blana istui vulpoi! Zicând așa, apucă vulpea de după cap și, târând-o până la car, se opintește și-o aruncă deasupra peștelui. Apoi strigă la boi: "Hăis! Joian, cea! Bourean". Boii pornesc.

(Ursul păcălit de vulpe, Ion Creangă)

Rezolvă următoarele sarcini de lucru, pornind de la textul dat.

**A.**

1. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect:

**6 puncte**

Propoziția *Boii pornesc.* este:

a. simplă                      b. dezvoltată

2. Subliniați varianta corect despărțită în silabe:

o-da-tă / od-a-tă

vic-le-a-nă / vi-clea-nă

zi-când / zic-ând

**6 puncte**

3. Dezvoltă propoziția simplă de la punctul 1.

**6 puncte**

---

---

---

4. Completează tabelul următor, precizând valoarea morfologică și funcția sintactică pentru fiecare dintre cuvintele din text menționate în coloana din stânga. **6 puncte**

<b>Valoarea morfologică (parte de vorbire)</b>	<b>Funcție sintactică (parte de propoziție)</b>
--	---

*Vulpe*

*zice*

*frumoasă*

5. Transcrie din text un enunț care conține o interjecție.

**6 puncte**

---

**B.**

1. Menționează două personaje care apar în textul dat.

**6 puncte**

2. Ce caută toată noaptea vulpea?

**6 puncte**

3. Ce crede țăranul despre vulpe ?

**6 puncte**

---

PARTEA a II-a (30 de puncte)

Scrie o scurtă compunere de 5-7 rânduri în care să folosești 3 cuvinte alese de tine din textul dat la Partea I. Dă un titlu potrivit acestei compuneri.

Cuvinte selectate: -----, -----, -----

---

---

---

---

---

---

---

---

Vei primi 12 puncte pentru redactarea întregii lucrări (respectarea normelor de ortografie, de punctuație și de exprimare, respectarea limitelor de spațiu indicate).

## ANEXA 5

### Chestionar 1

Vârsta:

1. Cum te simți când vorbești românește?
  - a. bine
  - b. foarte bine
  - c. nu prea bine
  
2. În afara orei de limba română unde vorbești această limbă?
  - a. în familie
  - b. printre rude
  - c. pe stradă
  - d. în alte locuri
  - e. nicăieri
  
3. Obișnuiești să citești în limba română zilnic?
  - a. da
  - b. nu
  
4. Dar în limba ta maternă citești zilnic?
  - a. da
  - b. nu
  
5. Ce îți place să citești în limba română?
  - a. opere literare
  - b. opere nonliterare
  
6. Cum te simți când vorbești românește la ora de română?
  - a. bine
  - b. foarte bine
  - c. nu prea bine
  
7. Cum te simți când trebuie să vorbești românește pe stradă?
  - a. bine
  - b. foarte bine
  - c. nu prea bine

## ANEXA 6

### Chestionar 2

Vârsta:

8. Cum te simți la orele de română?
  - d. bine
  - e. foarte bine
  - f. nu prea bine
  
9. Înțelegi tot ce se discută la orele de română?
  - f. Înțeleg tot
  - g. Nu înțeleg tot
  - h. Înțeleg foarte puțin
  - i. Nu înțeleg nimic
  
10. Obișnuiești să folosești dicționare pentru a învăța cuvinte noi?
  - c. da
  - d. nu
  
11. Ți plac orele de joc și comunicare în limba română?
  - c. da
  - d. nu
  
12. Cum crezi că ai putea învăța mai ușor românește?
  - c. Exersând limba și în afara orelor de română
  - d. Dacă m-aș uita la televizor în limba română
  - e. Dacă aș trăi printre români
  - f. Nu vreau să învăț românește
  
13. Crezi că orele de română sunt suficiente pentru a putea învăța românește?
  - d. da
  - e. nu
  
14. Ai dori să ai mai multe ore de joc și comunicare în limba română?
  - d. da
  - e. nu

## DECLARAȚIE DE AUTENTICITATE PE PROPRIE RĂSPUNDERE

Subsemnatul (a) Páll Á. Emese, înscris (ă) la examenul pentru obținerea Gradului didactic I, seria 2010-2012, specializarea Limba și literatura română, prin prezenta, certific că lucrarea metodico-științifică cu titlul *Dezvoltarea și evaluarea competenței de comunicare la elevii gimnaziali - Limba română ca limba a doua*, conducător științific Lect. Dr. Ioana Tămăian, este rezultatul propriilor mele activități de investigare teoretică și aplicativă și prezintă rezultatele personale obținute în activitatea mea didactică.

În realizarea lucrării am studiat doar surse bibliografice consemnate în lista bibliografică, iar preluările din diferitele surse, inclusiv din alte lucrări personale, au fost citate în lucrare.

Prezenta lucrare nu a mai fost utilizată în alte contexte evaluative – examene sau concursuri.

Data: \_\_\_\_\_

Semnătura:

\_\_\_\_\_