***Curriculumul la disciplinele Comunicare în limba română / Limba și literatura română.***

*Relaţia interdeterminativă competențe generale - competențe specifice - conţinuturi*

***Curriculumul de limba si literatura romana in invatamantul primar***

*Curriculum-ul National pentru învatamântul primar*promoveaza o viziune noua asupra însusirii limbii si literaturii române de catre elevii din clasele primare. Modelul de organizare si desfasurare (proiectare, evaluare) a noii viziuni privind parcursul didactic în învatarea limbii si literaturii române este numit "comunicativ-functional".

               Curriculum-ul de limba si literatura româna reprezinta o componenta fundamentala a procesului de învatare oferit elevilor în contextul scolaritatii obligatorii.

           Obiectivul central al studierii limbii si literaturii române în învatamântul primar îl constituie dezvoltarea competentelor elementare de comunicare orala si scrisa ale copiilor, precum si familiarizarea acestora cu texte literare si nonliterare semnificative din punct de vedere al vârstei cuprinse între 6/7-10/11 ani.

           Comunicarea este un domeniu complex, care înglobeaza procesele de receptare a mesajului oral si a celui scris (citirea/lectura), precum si cel de exprimare orala, respectiv de exprimare scrisa.

            O alta caracteristica a curriculum-ului de limba româna o constituie definirea domeniilor disciplinei exclusiv în termeni de *capacitati*: receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orala si cea scrisa.

          Specificul curriculum-ului actual de limba româna consta în:

► centrarea obiectivelor pe formarea de capacitati proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare;

► structurarea programei pe baza unor competențe generale si competențe specifice, în masura să surprinda ceea ce este esential în activitatea de învatare;

►orientarea continuturilor spre încurajarea creativitatii învatatorului, acordându-i-se acestuia libertate de alegere;

►conectarea la realitatile comunicarii cotidiene propriu-zise; de aceea, se pune un accent deosebit pe *învatarea procedurala*, adica se urmareste structurarea unor strategii proprii de rezolvare de probleme, de explorare si de investigare caracteristice activitatii de comunicare.

      Un element de noutate îl constituie manualele alternative, cu rol auxiliar. Astfel, continutul lor nu este neaparat obligatoriu, lasându-se dascalilor si elevilor libertatea de a alege ceea ce anume vor sa studieze. Toate au ca baza o programa scolara comuna, eficienta lor urmând a fi apreciata.

       Prin studiul organizat al limbii române în scoala primara, elevii vor constientiza actul comunicarii, vor afla înca din clasa I ca vorbirea corecta are la baza anumite regului pe care ei le pot întelege si aplica fara dificultate, construind comunicari (propozitii) care se despart în cuvinte, silabe, sunete.

     Familiarizarea elevilor cu unele elemente de constructie a comunicarii în clasele primare constituie suportul fundamentarii stiintifice a formarii capacitatii de exprimare corecta orala si scrisa.  Studiul elementelor de gramatica, incluzând si cele de fonetica si de vocabular, are ca scop fundamental cultivarea limbajului elevilor, întelegând prin limbaj procesul de exprimare a ideilor si sentimentelor prin mijlocirea limbii.

      În prima etapa, elevii opereaza cu notiunile de limba, în cele mai multe cazuri, fara sa le si numeasca si fara sa le defineasca (asa se întâmpla în clasele I si a II-a). În clasele a III-a si a IV-a elevii îsi însusesc în mod stiintific notiuni de limba prin reguli si definitii. În acest scop se face apel si la ,,experienta lingvistica'' dobândita în etapa oral-practica, pe baza careia elevii învata unele reguli si definitii gramaticale.

              Ca disciplina scolara în învatamântul primar, limba româna îndeplineste mai multe functii:

*► functia instrumentala -*realizata prin toate compartimentele limbii române: citire, scriere, lectura,comunicare;

*► functia informationala -*  realizata în mod esential prin citirea informatiilor din manualele scolare de la orice disciplina sau prin orice tip de lectura;

*► functia informativ-educativa*- realizata prin exersarea actului de lectura de comunicare.

Scopul studierii limbii române în învăţământul primar

         Limba poate fi definită ca un ansamblu de mijloace fonetice, lexicale şi gramaticale, organizate în sisteme, servind ca instrument de comunicare între membrii unei comunităţi lingvistice.

        Disciplina *Limba şi literatura română* cuprinde în programele şcolare pentru învăţământul primar are trei domenii specifice (menţinute şi în programele pentru clasele a V-a – a VIII-a): literatură (formarea capacităţii de lectură/citire), limbă (elemente de construcţie a comunicării), comunicare (formarea capacităţii de comunicare).

       Prin urmare, domeniului limbă îi sunt circumscrise elementele de construcţie a comunicării, al căror studiu începe în clasele primare şi se continuă în clasele gimnaziale, cu scopul formării competenţelor de comunicare (receptare şi/sau producere) a unor mesaje diverse (orale sau scrise).

        Treptat, elevii învaţă că orice act de vorbire este o structură complexă, ale cărei elemente componente se intercondiţionează şi se completează unele pe altele, cunosc logica limbii ca mijloc de comunicare, se deprind să folosească limba română corect şi conştient.

        Finalitatea studiului limbii române în şcoală este formarea unor buni utilizatori de limbă română, folosită atât ca mijloc de comunicare, cât şi ca modalitate de cunoaştere.

        Comunicarea orală şi scrisă se perfecţionează prin aplicarea în vorbire şi scriere a cunoştinţelor de limbă, vizând corectitudinea gramaticală, ortoepică, ortografică şi de punctuaţie a comunicării, care stimulează pozitiv capacitatea de comunicare. Folosirea cunoştinţelor gramaticale pentru dezvoltarea şi nuanţarea exprimării orale şi scrise formează, de fapt, comunicarea gramaticală.

*„Prin comunicarea gramaticală înţelegem formarea abilităţii de înţelegere a funcţionării limbii, precum şi utilizarea conştientă a sistemului de relaţii gramaticale în vederea deprinderii unei exprimări elaborate, atât în variantă normativă (standard), cât şi în cea expresivă, afectivă, subiectivă. Acest fapt presupune o atitudine conştientă a celui ce se exprimă în raport cu exercitarea normei corecte, dar şi a abaterii de la normativ în comunicare.”* (Anton Ilica – *Metodica limbii române în învăţământul primar*, Multimedia Arad, 1998, pp.117-118)

        La baza studiului limbii, a însuşirii noţiunilor gramaticale, stă principiul concentric, conform căruia elevii reiau, pe un plan superior, noţiuni învăţate anterior.

       Împărţirea pe cicluri curriculare respectă stadializarea dezvoltării intelectuale (conform teoriei psihogenetice a lui Jean Piaget), ciclului achiziţiilor fundamentale îi corespunde etapa pregramaticală, etapă anterioară studiului sistematic al gramaticii; iar etapa gramaticală începe în clasa a III-a, odată cu începutul ciclului de dezvoltare. De fapt, pe prim plan trebuie să stea nu învăţarea regulilor gramaticale, ci utilizarea celor învăţate în comunicare, în receptarea şi producerea mesajelor orale şi scrise.

        Astfel, în ciclul de dezvoltare, în clasele a III-a și a VI-a, se pun bazele formării deprinderilor şi capacităţilor de a utiliza elementele de construcţie a comunicării în analiza şi interpretarea textelor literare şi nonliterare (obiectivul major al ciclului de dezvoltare fiind formarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor), tot ceea ce vor însuşi ulterior elevii fiind doar îmbogăţiri, nuanţări, detalieri ale unor noţiuni deja cunoscute.

        Achiziţiile din domeniul limbii sunt foarte importante în comunicarea curentă; elevii sunt obişnuiţi, treptat, cu transferul cunoştinţelor dobândite în comunicarea cotidiană.

       Pentru învăţarea sistematică a funcţionării limbii şi a însuşirii abilităţilor de comunicare normativă şi intenţionat nenormativă, demersul didactic inductiv urmează trei etape:

- etapa de observare, de descoperire şi de exersare empirică a mecanismului limbii;

- etapa de învăţare a noţiunilor şi de formulare a definiţiilor şi regulilor;

- etapa de consolidare şi de aplicare a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor în exprimarea orală şi scrisă.

Comunicarea educationala

      Comunicarea educationala sau pedagogica este cea care mijloceste realizeaza fenomenul educational in asamblul sau, indiferent de continuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicati.

      Comunicarea didactica este o forma particulara, obligatorie in transmiterea unor continuturi determinate, specifice unui act de invatare sistematica, asistata. Comunicarea didactica este baza procesului de predare-invatare a cunostintelor in cadru institutionalizat al scolaii si intre parteneri cu roluri determinate: profesor, elevi. Comunicarea educationala si didactica sunt forme specializate ale comunicare umane. In situatiile scolare de instruire, sursele comunicarii pot fi:

► mesajul didactic si educational al profesorului,

► manualul scolar,

► reviste,

► carti,

► atlase,

► harti,

► materiale didactice,

► filme si diafilme didactice,

► video-text,

►  videodisc,

► lectii televizate sau radio-difuzate etc.

Esenţiale pentru actul comunicării sunt:

1. relaţia dintre indivizi sau dintre grupuri,

2. schimbul, transmiterea şi receptarea de semnificaţii,

3. modificarea voită sau nu a comportamentului celor angajati.

Elementele comunicării didactice sunt:

► emiterea mesajului didactic de către profesor sau de o altă sursă de informaţie, de la o anumită distanţă;

► canalul prin care se transmite mesajul;

► receptarea mesajului de către elevi;

► stocarea şi prelucrarea lui în scopul luării deciziilor (formularea răspunsurilor de către elev, a corectărilor sau a completărilor de către profesor).

*Clasificarea comunicarii:*

*a. comunicare verbala*

*b. comunicarea paraverbala*

*c. comunicarea non-verbala*

In cadrul comunicarii verbale distingem:

a. comunicarea orala

b. comunicarea scrisa

*Comunicarea orala*prezinta urmatoarele caracteristici:

- sunt rostite in fata unor grupuri de oamaeni

- se apeleaza la procedee specifice tehnicii vorbirii libere

- utilizeaza variate modalitati de expresie lexicale, stilistice etc

- implica adeziunea afectiva si nuantarea vorbirii

- au o importanta valoare sociala si individuala contextuala sau oficiala Dupa Neacsu, se disting urmatoarele *particularitati ale comunicarii orale*:

- Metodele vor fi concordante contextului si valorilor spatiului socio-cultural in care se misca agentii educationali

- Metodele vor respecta parametrii distantei optime intre agentii comunicarii educationale

- Metodele vor valorifica particularitatile sursei emitatoare de mesaj

- Metodele vor tine seama de particularitatile receptorului

- Metodele vor tine seama de finalitatile si continutul comunicarii, in stransa corelatie cu specificul manifestarilor constiintei si conduitei de grup

*Comunicarea scrisa* presupune cunoasterea unui cod specific de catre cel care face apel la ea. Comunicarea scrisa trebuie sa aiba in vedere raportul optim dintre informatie si timp:

- intre necesar si redundant

- intre transinformational si productiv informational *Obiectivele comunicarii scrise* sunt:

- intelegerea

- perceperea diferitelor niveluri de abstractizare ale variatelor tipuri de limbaj

- intelegerea raporturilor intre valorile lexicale si cele sintagmatice

- distingerea esential-accesoriu intr-un text scris

- insusirea tehnicilor de lucru bazate pe informatii scrise, dictionare, carti etc

- stapanirea tehnicilor de formulare a intrebarilor

- abilitatea de a rezuma si formula o concluzie

         Comunicarea scrisă, spre deosebire de comunicarea orală, presupune mai multă rigoare, datorată tocmai naturii canalului de vehiculare a mesajului.

      Încă din clasa I, programa şcolară prevede activităţi de copiere, transcriere şi de dictare, chiar dacă sarcina elevilor se rezumă la utilizarea literelor, silabelor, cuvintelor şi propoziţiilor enunţiative şi interogative, la care, în clasa a II-a, se adaugă propoziţiile exclamative, dialogurile, aşezarea corectă a textului în pagina de caiet, plasarea titlului, folosirea alineatelor.

*Copierile simple*sunt primele exerciţii de redactare a textului scris, eleviise obişnuiesc cu scrierea de mână, cu aşezarea textului în pagină, cu utilizarea ortogramelor, copierile selective impun deja deprinderi formate, elevii fiind puşi în situaţia de a copia doar anumite fragmente de text, anumite ortograme sau doar dialogul dintre două sau mai multe personaje.

      Trebuie făcută diferenţierea între *copiere* şi *transcriere* – transformarea textului scris de tipar în text scris de mână şi invers.

*Dictările*valorifică priceperile şi deprinderile de scriere ale elevilor,oglindesc, totodată, capacitatea de receptare a mesajului oral, deoarece utilizarea corectă a semnelor de punctuaţie se datorează şi capacităţii elevului de a înţelege şi decoda mesajul fonic (comunicarea verbală şi paraverbală).

Continuturile capacitatii de comunicare

        Continuturile capacitatii de comunicare au ca finalitate compunerea unor mesaje, construirea de structuri de limbaj în raport cu contextele date, descrierea de situatii traite sau auzite etc.

 Clasa I

*1. Comunicare orala:*

       Comunicarea, ca schimb de informatii între oameni (fara teoretizari), persoana care transmite o informatie, persoana care primeste o informatie, informatia propriu-zisa (prin cuvinte, gesturi, semnale scrise); formularea mesajului oral (aplicativ, fara teoretizari); cuvântul, ca element de comunicare; propozitia; dialogul sau convorbirea între doua sau mai multe persoane.

        Programa recomanda *acte de vorbire* precum: initierea sau încheierea unui dialog, formularea unor întrebari si a unor raspunsuri, exprimarea acordului sau a dezacordului în legatura cu un fapt; continuturi si moduri de lucru despre comportarea civilizata, despre regulile de circulatie, despre mediul scolar, despre regulile de igiena sanitara etc.

*2. Comunicarea scrisa*.

*Procesul scrierii* consta în organizarea scrierii, elementele grafice în învatamântul prescolar, literele mici si literele mari de mâna, alfabetul, despartirea cuvintelor în silabe (fara reguli), scrierea caligrafica, asezarea corecta în pagina.

*Ortografia* presupune scrierea cu majuscula, fara referiri la terminologia gramaticala, scrierea cuvintelor care contin grupurile de litere, a celor care contin diftongi.

*Punctuatia*atentioneaza asupra folosirii corecte a semnelor de punctuatie (punctul, semnul întrebarii).

Clasa a II-a

*Comunicarea orala*:

*Formularea mesajului (aplicativ, fara teoretizari)*.

     Propozitia, intonarea  propozitiilor, construirea de dialoguri în situatii concrete (în familie, la scoala, în mijloacele de transport în comun etc.). Se recomanda reluarea unor acte de vorbire exersate si în clasa I, completate cu povestirea unor fapte si întâmplari dupa benzi desenate sau dupa ilustratii. *Comunicarea scrisa*.

      Continuturilor si actiunilor prevazute în clasa I, reluate la începutul clasei a II-a, li se adauga elemente noi ca: plasarea titlului, folosirea alineatelor, respectarea spatiului dintre cuvinte.

       Ortografia presupune scrierea corecta a cuvintelor care contin consoana *m* înainte de *p* sau *b*, scrierea diftongilor.

*Punctuatia* prevede în plus: semnul exclamarii, linia de dialog, doua puncte, virgula (numai pentru enumerare si vocativ).

*Contexte de realizare*:

      Scrierea functionala cu scop practic, informativ (copieri, dictari, biletul), scrierea imaginativa (compuneri libere), compunerea dupa un sir de ilustratii sau benzi desenate, compunerea pe baza unui sir de întrebari, compuneri cu început dat.

Clasa a III-a

*Comunicarea orala*.

      Apar elemente de noutate cum sunt: comunicarea nonverbala (gesturi, mimica), formule de prezentare, de identificare, de permisiune, de solicitare.

*Comunicarea scrisa*

      Pune accent pe organizarea textului scris, pe scopul redactarii (pentru a transmite o informatie, pentru a raspunde la întrebari); partile componente ale unei compuneri (introducerea, cuprinsul, încheierea);

*Ortografia si punctuatia:* utilizarea ortogramelor s-a /sa, s-au /sau, i-au /iau, l-a /la, ne-a /nea, neam/ ne-am; cratima. *Contexte de realizare*:

*Se continua în forme noi scrierea dupa imaginatie:* compunerea dupa un plan de idei, compunerea pe baza unor cuvinte de sprijin, compunerea cu început dat, compunerea narativa în care se introduce dialogul s.a.

Clasa a IV-a

*Comunicarea orala*

       Pentru cresterea ponderii comunicarii orale se identifica mediul prin care este transmisa informatia: telefon, radio, televizor (comunicare orala directa si indirecta), bilet, scrisoare (comunicare scrisa), precum si rezumatul oral.

*Comunicarea scrisa*

Planul initial al compunerii.

*Ortografia si punctuatia*: utilizarea orogramelor *într-un /într-o, dintr-o/ dintr-un,v-a /va, nai /na*i, s.a., punctele de suspensie.

*Contexte de realizare*

*Scrierea functionala (cartea postala, scrisoarea) si scrierea din imaginatie.*

     Se reiau compunerile din clasa a III-a si apar compuneri pe baza unor cuvinte si a unor expresii date, compunerea narativa libera, compuneri ce înfatiseaza o fiinta sau un colt din natura (descrierea), scrierea dupa textul literar, transformarea textului dialogat în text narativ, rezumatul.

      În ciclul primar se învata asadar *scrierea* *functionala*, *imaginativa*, *dupa textul literar*.

      Elementele de ortografie si de punctuatie se dobândesc acum pe cale intuitiv-practica.

*Structurarea lecţiei de comunicare orală*

          În conceperea şi realizarea lecţiilor de comunicare orală, un rol important îl are proiectarea pe unităţi de învăţare. Mai ales în primii doi ani ai şcolarităţii mici, lecţiile/activităţile de comunicare orală este recomandabil să preceadă activităţile de comunicare scrisă, în proiectarea pe unităţi de învăţare se va urmări realizarea unui echilibru al ponderii acordate sarcinilor de învăţare care solicită comunicarea orală faţă de cele care solicită comunicarea scrisă.

      De asemenea, cadrul didactic va trebui să urmărească realizarea unui echilibru al ponderii între activităţile care vizează exersarea proceselor de producere a mesajelor proprii faţă de cele care vizează receptarea şi reproducerea unor mesaje.

       Folosirea metodelor active în lecţiile de comunicare orală impune şi o nouă modalitate de structurare a acestora. Modelul „Evocare – Constituirea sensului – Reflecţie” duce la dezvoltarea gândirii critice şi la învăţare eficientă:

      În prima etapă a lecţiei, *evocare*, profesorul reactualizează achiziţiile anterioare ale elevilor, cu scopul de a le valorifica în lecţia ce urmează a fi predată – este momentul captării atenţiei elevilor şi al motivării lor pentru învăţare.

       Constituirea sensului, etapa cea mai importantă a lecţiei, se poate realiza prin demersuri inductive, deductive, analogice sau dialectice, fie chiar printr-o combinare a acestor demersuri.

      Reflecţia este etapa care întregeşte lecţia de comunicare orală, oferă posibilitatea reluării paşilor parcurşi anterior, urmărindu-se, astfel, retenţia şi transferul cunoştinţelor, deprinderilor, abilităţilor dobândite.

     Meritul acestui model constă, în opinia Alinei Pamfil, „în modul în care permite valorificarea cunoştinţelor anterioare, în faptul că urmăreşte monitorizarea înţelegerii, dar, mai ales, în etapa de reflecţie: ea deschide, în lecţie, o durată a re-formulării, fundamentării şi reintegrării noilor conţinuturi în orizontul altor idei şi date. Prin această ultimă secvenţă, modelul contrazice recapitulările reproductive ce încheie, de regulă, lecţiile tradiţionale şi oferă o variantă viabilă de finalizare a activităţilor de comunicare.” (Alina Pamfil, *op.cit.,* p. 53)

*La sfârşitul activităţilor de comunicare orală, profesorul poate, de asemenea, să realizeze un moment de autoreflecţie, prin intermediul căruia să reia firul activităţii desfăşurate cu elevii pentru a evalua:*

- situaţiile pe care le-a creat/oferit elevilor pentru a se exprima liber;

- modalităţile de interacţiune folosite cu elevii;

- valorificarea aspectelor comunicării orale;

- încurajarea comunicării orale a elevilor.

                                                       Metode şi tehnici folosite în activităţile de comunicare orală

       Pentru dobândirea progresivă a abilităţii de a conversa, povesti şi comenta este necesar un exerciţiu permanent de îmbogăţire şi nuanţare a vocabularului, de structurare a mesajelor în discurs coerent, de promovare a comunicării orale.

         În clasele primare, prin orele de comunicare se urmăreşte formarea capacităţii de: comunicare prin dialog; observare; pronunţare; denumire; memorare; alcătuire de mesaj; ordonare; recunoaştere şi completare; interpretare de rol; povestire.

       Observarea este cunoscută atât ca tip de activitate, cât şi ca metodă utilizată în dezvoltarea limbajului elevilor; este, în acelaşi timp, un exerciţiu de bază sub aspect formativ. Prin intermediul observării, elevii dobândesc un sistem de reprezentări clare despre obiectele şi fenomenele lumii înconjurătoare, „claritatea reprezentărilor, acuitatea imaginilor perceptive sporesc capacitatea de verbalizare şi, în acest sens, creşte forţa de sintetizare şi generalizare.” (Elvira Creţu ş.a., 1981, p. 10)

       Lectura după imagini pune un accent sporit pe analiza, descrierea şi interpretarea datelor, a acţiunilor înfăţişate în imagini. Are rolul de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor elevilor, dobândite la alte activităţi didactice, fiind un mijloc eficient de a-i determina pe elevi să se exprime prin intermediul imaginilor dintr-un tablou sau dintr-un şir de tablouri.

         Jocul didactic, desfăşurat sub directa coordonare a profesorului, contribuie la dezvoltarea gândirii logice a elevilor şi la dezvoltarea capacităţii lor de exprimare.

*Prin jocul didactic* se dezvoltă creativitatea elevilor, este favorizat efortul intelectual şi menţinută vie atenţia în timpul jocului, se stimulează cinstea, corectitudinea, spiritul critic, răbdarea, stăpânirea de sine, jocul încheagă colectivul de elevi, prin respectarea sarcinilor şi regulilor jocului elevii învaţă să-şi autoregleze activităţile.

       În orele de limbă şi literatură română, prin joc didactic, elevii rezolvă sarcini de joc care urmăresc educaţia lor intelectuală, învaţă cuvinte, semnificaţia unor noţiuni, îşi corectează pronunţia, însuşesc construcţii gramaticale utilizabile în diferite contexte; este o modalitate eficientă de consolidare, sistematizare şi verificare a achiziţiilor elevilor.

         Jocurile didactice pentru educarea limbajului, folosite atât în grădiniţă, cât şi în clasele I şi a II-a, pot fi clasificate după mai multe criterii:

a. după scopul urmărit:

*- jocuri didactice de dezvoltare şi stimulare a gândirii prin efortul de a analiza ce se petrece  în jur:*

*- jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii, gândirii, puterii de observaţie:*

*- jocuri didactice pentru dezvoltarea imaginaţiei şi vorbirii:*

*- jocuri didactice pentru dezvoltarea şi îmbogăţirea vocabularului:*

*b. după materialul didactic utilizat:*

*- jocuri didactice cu material didactic*;

- *jocuri didactice orale, fără material didactic*.

      Jocul de rol este atractiv prin aspectul său ludic şi eficace; este o metodă activă de predare-învăţare-evaluare, o metodă compozită (cf. Constantin Cucoş,*Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996), având o structură mixtă care cuprindemetode aparţinând altor categorii, devenite acum procedee: explicaţia, instructajul, observarea, dezbaterea etc. Prin folosirea metodei jocului de rol, profesorul urmăreşte:

- formarea unor atitudini şi comportamente în situaţii date;

- cultivarea sensibilităţii faţă de oameni şi comportamentul acestora;

- formarea şi dezvoltarea capacităţii de a rezolva situaţii-problemă;

- formarea spiritului de echipă;

- stimularea dialogului constructiv etc.

     Jocul de rol sporeşte gradul de implicare a elevilor în activităţile de învăţare, favorizează formarea convingerilor, atitudinilor şi comportamentelor, autocontrolul conduitelor şi al achiziţiilor.

   Dramatizarea este o metodă activă, care se bazează pe utilizarea mijloacelor şi procedeelor artei dramatice, urmăreşte redarea cât mai fidelă şi mai creativă a personajului interpretat. Este o metodă simulativă, care poate lua în activitatea didactică diverse forme: dramatizarea unor povestiri sau schiţe, punerea în scenă a unor evenimente, procesul literar etc. Prin activitatea de dramatizare, elevii pot înţelege modalităţile variate de comunicare ale artei dramatice. În clasele primare sunt valorificate, prin dramatizare, schiţele şi poveştile în care predomină dialogul, piesele de teatru pentru copii, majoritatea textelor dialogate din manualele şcolare.

       Jocul de rol şi dramatizarea facilitează comunicarea intra- şi interpersonală, reflecţia şi comunicarea cu ceilalţi, contribuie la realizarea unor situaţii autentice de comunicare, valorificând celelalte metode folosite – conversaţia, povestirea, prezentarea orală.

       Lectura orală este o activitate specifică învăţământului primar, elevii, sub directa îndrumare a profesorului, citesc cu voce tare un text literar/nonliterar sau chiar un text propriu. Prin lectura orală, elevii dobândesc abilitatea de a transmite, valorificând elementele paraverbale, informaţii, idei, sentimente provocate de lectura anterioară, în gând, a textului.

      Profesorul poate evalua modul în care elevii înţeleg şi valorifică relaţia dintre cuvântul tipărit şi cel rostit. Elevii dobândesc abilităţi de bun orator, învăţând să folosească tonul potrivit mesajului pe care trebuie să îl transmită.

       Povestirea profesorului pentru învăţământul primar contribuie la dezvoltarea exprimării contextuale, la dezvoltarea operaţiilor gândirii (analiza, sinteza, comparaţia, concretizarea sau individualizarea, abstractizarea, generalizarea), solicită memoria şi imaginaţia elevilor.

          Povestirile elevilor urmăresc dezvoltarea exprimării corecte, logice, expresive, fiind un bun exerciţiu de dezvoltare a limbajului şi a comunicării. Se cunosc mai multe forme:

- povestirile elevilor după modelul profesorului;

- povestirile elevilor după un început dat;

- povestirile elevilor după un plan;

- povestirile elevilor după un şir de ilustraţii;

- povestirile pe o temă dată.

Strategii de formare a comportamentului de ascultător

      Competentele specifice ale disciplinei *Limba şi literatura română*ţin seama de specificul comunicării prin limbaj, în care sunt antrenaţi doi factori: *emiţătorul* şi *receptorul*.

*Mesajul este formulat într-un cod lingvistic* cunoscut de ambii parteneri. Orice deformare/alterare a codului influenţează exactitatea sau corectitudinea informaţiilor transmise.

*Codul* presupune articularea corectă a fiecărui sunet din enunţ, un lexic adecvat şi o construcţie gramaticală corectă. Şcoala impune un cod comun – *limba literară*, aspectul cultivat, normat din punct de vedere gramatical.

           Până la vârsta şcolară copilul şi-a însuşit fundamentele sistemului limbii materne, iar instruirea prin şcoală conştientizează şi perfecţionează actul comunicării.

        O cerinţă a învăţării este aceea de a se ţine seamă de calitatea sistemului lingvistic achiziţionat de elevi înaintea şcolarităţii.Noul curriculum pune accentul pe *funcţionalitate*, pe caracterul productiv al exerciţiilor, acordând mai puţină importanţă definiţiilor şi formulărilor de reguli. Cea mai importantă latură a obiectivului productiv derivă din necesitatea de a-l învăţa pe elev să cunoască variantele limbii pentru a le putea folosi în mod corespunzător în diverse situaţii.

*Lectura şi analiza* unor texte aparţinând diferitelor stiluri funcţionale ale limbii se impun cu necesitate, manualele şcolare conţin astfel de texte, alături de cele care aparţin stilului beletristic. Toate cunoştinţele, priceperile şi deprinderile legate de învăţarea limbii sunt integrate în conceptul de *comunicare,* disciplină integratoare, care înseamnă deopotrivă *ascultare*, *vorbire, citire şi scriere*.

*Sistemul educaţiei formale*, instituţionalizate (grădiniţa, şcoala) impune formarea *comportamentului de ascultător*.

*Durata ascultării* creşte odată cu vârsta, ajungându-se, la sfârşitul activităţii în grupa mare, la 30-35 de minute.Aceasta presupune un conţinut adecvat, atractiv al activităţilor, folosirea unui material didactic eficient, utilizarea unor strategii didactice interactive.

*Profesorul oferă copilului modelul emiţătorului* care stăpâneşte codul lingvistic la cel mai înalte standarde, ascultându-l, copilul imită acest cod până ajunge să stăpânească componentele şi să producă mesaje la fel de bine formulate.Copiii/elevii deprind astfel limbajul nuanţat, adecvat scopului comunicării: transmiterea unor precepte morale, povestirea unor fapte şi situaţii, ca şi învăţarea unor reguli ţinând de formulele narative specifice basmului, reguli ale dialogului, ale descrierii etc.La rândul său, profesorul îl solicită şi îl ajută pe copil să îndeplinească şi rolul de emiţător, să construiască propoziţii şi fraze corecte din punct de vedere gramatical. În perioada prealfabetară, aceste preocupări sunt de bază şi ele asigură reuşita şcolară a copilului.

       Copiii, şi mai apoi elevii, încep să opereze conştient cu noţiunile: propoziţie, cuvânt, silabă, sunet. Se formează astfel *câmpul auditiv*al şcolarului, cu efecte benefice asupra rolului de *receptor* şi *emiţător*.

Foarte eficiente în acest sens sunt *jocurile de rol*.

Modalităţi de operare a relaţiilor semantice în receptarea mesajelor orale

► Receptare corectă a oricărui mesaj are drept condiţie esenţială folosirea codului lingvistic comun.

► În cazul schimbului de mesaje între copiii de vârste apropiate şi care provin din acelaşi mediu socio-cultural, comunicarea se realizează fără disfuncţionalităţi.

► Acestea apar atunci când emiţătorul nu ţine seama de posibilităţile de înţelegere ale receptorului.

► Profesorul trebuie să-şi adapteze comunicarea la aceste particularităţi şi să se asigure că tot ceea ce a comunicat a fost şi înţeles.

► Contactul cu textele din manual are ca efect îmbogăţirea vocabularului copiilor, odată cu dezvoltarea inventarului de concepte cu care copilul poate opera.

► Relaţiile semantice între cuvinte: sinonimie, omonimie, antonimie, paronimie, sunt concepte implicite cu care elevii operează în diverse contexte de comunicare.

*Cititul şi scrisul – instrumente de bază ale activităţii intelectuale*

*Ciclul achiziţiilor fundamentale*contribuie la dezvoltarea personalităţiielevilor, îi familiarizează cu cele mai eficiente tehnici sau instrumente ale activităţii intelectuale. A-i învăţa pe şcolarii mici să citească şi să scrie, în perspectiva evoluţiei lor viitoare, înseamnă a-i învăţa cum să înveţe. De felul în care elevii îşi însuşesc deprinderea de a citi depinde randamentul şcolar şi prevenirea rămânerii în urmă la învăţătură. Procesul familiarizării elevilor cu cititul – ca instrument al învăţării – se realizează într-o perioadă de timp relativ lungă: „A şti să citeşti […] înseamnă a fi dobândit o tehnică ce nu prezintă valoare şi interes decât dacă cel ce ştie să citească înţelege ceea ce citeşte; […] faptul că ştii să numeri nu înseamnă că ştii matematică.” (Robert Dottrens, 1970, p.102)

*Cititul şi scrisul* deschid şcolarului mic noi posibilităţi de cunoaştere a realităţii, noi forme ale comunicării între oameni, permit trecerea de la faza gândirii şi comunicării situaţionale la cea bazată pe concepte, gândirea şi comunicarea formală.

        Temelia întregii munci de învăţare se pune în ciclul achiziţiilor fundamentale, în bună măsură chiar în clasa I, prin însuşirea de către elevi a elementelor de bază ale deprinderilor de citire şi scriere. Abecedarul este cartea de căpătâi a elevului de clasa I. Parcurgerea abecedarului se face în trei perioade:

*a. În* *perioada preabecedară* elevii învaţă utilizarea abecedarului, citirea unei imagini, învaţă să converseze, să asculte, să înţeleagă ce li se cere. Este perioada în care formele activităţii de învăţare sunt apropiate de cele din grădiniţă, au structura jocurilor didactice. La sfârşitul perioadei preabecedare, elevii trebuie să fie capabili:

- să utilizeze abecedarul;

- să asculte un mesaj;

- să răspundă corect la întrebările învăţătorului;

- să povestească întâmplări personale, evenimente;

- să alcătuiască propoziţii pe baza unui cuvânt de sprijin sau în legătură cu ilustraţiile, obiectele sau imaginile obiectelor cunoscute;

- să împartă propoziţia în cuvinte, cuvintele în silabe, silabele în sunete;

- să stabilească numărul şi ordinea silabelor în cuvintele analizate;

- să cunoască şi să stabilească locul pe care îl ocupă în cuvinte şi în silabe sunetele cu care au fost familiarizaţi;

- să formeze cuvinte noi din silabe date;

- să diferenţieze şi să compare cuvintele în funcţie de numărul de sunete.

      Încă din primele zile de şcoală, profesorul trebuie să organizeze o activitate de testare a cunoştinţelor elevilor, urmărind cunoaşterea gradului de inteligenţă a acestora, cunoştinţele pe care le au, eventualele defecte de vorbire. Rezultatul testării fiecărui elev se poate înscrie în fişele de observare sistematică a elevilor, aceste rezultate fiind aduse la cunoştinţa părinţilor.

       În această perioadă elevii învaţă să scrie elementele grafice ale literelor, respectând forma, mărimea, proporţia între elemente şi distanţa dintre ele (punctul, linia dreaptă, linia oblică, bastonaşele cu întorsătura în jos, în sus, zala, cârligul, linia şerpuită, nodul, ovalul, jumătatea de oval etc.); câteva elementegrafice vor fi aşezate ca titlu.

      Aceste elemente se pot executa şi lega între ele în grup de câte 3-4. Este recomandabil a se corela lecţiile de scriere cu cele de desen, iar concordanţa mişcărilor mâinii şi dezvoltarea muşchilor fini ai mâinii vor fi ajutate de unele exerciţii fizice executate în orele de desen, ca şi de exerciţiile de mâini din cadrul orelor de educaţie fizică. De asemenea, se acordă atenţie exerciţiilor de reproducere a semnelor grafice în aer, pe bancă, cu ochii deschişi sau închişi, exerciţiilor de aşezare în pagină.

     Scrierea se va executa pe caiete speciale, cu liniatură indicată de minister, modelul de scriere va fi cel din abecedar – scrierea oblică, cu trăsături uniforme şi înclinare după voie – între 15-20º.

      În primele săptămâni ale clasei I, profesorul va organiza activităţi de evaluare a capacităţii de comunicare a elevilor, cu scopul de a depista eventualele greşeli de receptare sau de exprimare orală, aplicând probe pentru depistarea tulburărilor de vorbire, a pronunţiei defectuoase, pentru stabilirea volumului vocabularului, pentru verificarea exprimării corecte şi a expresivităţii vorbirii. *Probele pentru depistarea defectelor de audiţie şi pronunţie*se potorganiza sub forma unor jocuri, cum ar fi „Deschide urechea bine!”, „Unde se găseşte?”, „Baba-oarba”, „Cum e corect?”, „Repetă după mine!”. Notarea sistematică a progreselor elevilor în fişele de observare ajută cadrul didactic şi părintele în urmărirea evoluţiei exprimării elevilor, precum şi în găsirea celor mai potrivite modalităţi de îmbunătăţire a capacităţii de receptare a mesajului oral şi de exprimare orală a micilor şcolari.

*Pentru a stabili volumul vocabularului elevilor*, cadrul didactic evalueazăelevii de clasa I, folosind jocuri-exerciţiu, cum ar fi: „Spune cât mai multe cuvinte!” (care încep cu sunetul..., se termină cu sunetul...), „Cine ştie mai multe?” (animale, păsări, flori, culori, obiecte din clasă etc.), „Găseşte-i alt nume” (pentru găsirea sinonimelor potrivite), „Dacă nu e ..., este ...” (pentru stabilirea adjectivelor cu sens contrar).

      Prin *probele pentru cunoaşterea comportamentului verbal* al şcolarilor mici, profesorul urmăreşte cunoaşterea capacităţii elevilor de a utiliza corect în enunţuri clasele morfologice şi categoriile gramaticale specifice lor, de a transforma propoziţiile simple în propoziţii dezvoltate. Jocurile-exerciţiu „Eu spun una, tu spui multe” (pentru stabilirea formei corecte de plural), „Al (a) cui este?” (pentru folosirea corectă a articolului posesiv-genitival), „Când se întâmplă?” (pentru stabilirea şi utilizarea corectă în enunţuri a relaţiilor temporale), „Mai spune ceva!” (pentru consolidarea capacităţii de a transforma propoziţiile simple în propoziţii dezvoltate, pentru exersarea topicii propoziţiei şi a frazei, pentru stimularea gândirii creatoare) sunt folosite fie în activităţile didactice de consolidare a priceperilor şi deprinderilor, fie în activităţile de evaluare.

*Probele pentru verificarea expresivităţii vorbirii elevilor*se pot realiza prinfolosirea unor jocuri de situaţie, care valorifică teme apropiate universului şcolarilor mici: „În parc”, „În curtea şcolii”, „Suntem şcolari”, „A venit toamna”, „Jucăria preferată”, „Un joc cu prietenii”, „La bunici” etc.

       Este recomandabil a se folosi şi  *probe* *de  evaluare  a  capacităţii  de receptare a mesajului scris şi de exprimare scrisă a elevilor*la intrarea în clasa I;curriculumul pentru învăţământul preşcolar prevede dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi transmite intenţii, gânduri, semnificaţii mijlocite de limbajul scris, preşcolarii putând fi capabili, la sfârşitul grădiniţei, să recunoască cuvinte simple şi litere în contexte familiare; să recunoască literele alfabetului şi alte convenţii ale limbajului scris; să utilizeze materiale scrise în vederea executării unei sarcini date; să înţeleagă semnificaţia cuvintelor, literelor şi cifrelor, învăţând să le traseze.

*b. În perioada abecedară*, profesorul urmăreşte ca elevul:

- să compună cuvinte la alfabetar;

- să pronunţe corect cuvinte;

- să citească texte, al căror număr de cuvinte creşte progresiv până la 75; - să respecte intonaţia impusă de semnele de punctuaţie;

- să recite poezii.

*Etapa abecedară* înseamnă învăţarea citirii şi scrierii tuturor literelor alfabetului, a unor cuvinte şi chiar a propoziţiilor scurte. Elevii vor efectua exerciţii de scriere a tuturor literelor, vor copia cuvinte şi propoziţii cu litere de mână, vor transcrie scurte texte (vezi programa în vigoare).

*c. Perioada postabecedară* propune elevilor texte de până la 75 de cuvinte în vederea lecturării şi înţelegerii lor. Sunt texte care îndeamnă la descoperirea universului cărţilor (din biblioteca personală sau împrumutate din biblioteca şcolii), a personajelor literare, la memorarea unor versuri. Scrierea capătă însuşirea de a fi corectă, lizibilă, estetică, pe dimensiunea unor fragmente de până la 5-7 rânduri. Elevii vor copia texte scurte, vor transcrie, vor efectua exerciţii de dictare şi autodictare.



**Attachments**

[subiectul 1. Curriculumul de limba si literatura romana in invatamantul primar.docx](https://www1.latimp.net/index.php/attachment/download/?url=2022/02/e4f868b42d950e7eccd7237f594c7f87.docx)52.03 Kb . 206 Views

Topics: [metodica predarii limbii si literaturii romana](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/metodica+predarii+limbii+si+literaturii+romana/), [metodica invatatori titularizare](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/metodica+invatatori+titularizare/), [metodica 2022](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/metodica+2022/), [programa metodica](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/programa+metodica/), [curriculum](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/curriculum/), [continuturi](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/continuturi/), [forum latimp.net](https://www1.latimp.net/index.php/forum/tag/forum+latimp.net/)

*Last update on June 1, 4:48 pm by AnnaE.*

[View All Previous Posts](https://www1.latimp.net/index.php/forum/thread/30706/1-curriculumul-la-disciplinele-comunicare-%C3%AEn-limba-rom%C3%A2n%C4%83-limba-%C8%99i-literatura-rom%C3%A2n%C4%83-rela%C5%A3ia-interdeterminativ%C4%83-competen%C8%9Be-generale-competen%C8%9Be-specifice-con%C5%A3inuturi/?view=all)

[[](https://www1.latimp.net/index.php/profile-4)](https://www1.latimp.net/index.php/profile-4" \o "AnnaE)

[**AnnaE**](https://www1.latimp.net/index.php/profile-4)

October 20, 2021

[#2](https://www1.latimp.net/index.php/forum/thread/30706/1-curriculumul-la-disciplinele-comunicare-%C3%AEn-limba-rom%C3%A2n%C4%83-limba-%C8%99i-literatura-rom%C3%A2n%C4%83-rela%C5%A3ia-interdeterminativ%C4%83-competen%C8%9Be-generale-competen%C8%9Be-specifice-con%C5%A3inuturi/view_159842)

Structurarea lecţiei de comunicare scrisă

              Compunerile sunt  clasificate  de   Vasile Molan şi   Marcela  Peneş în *Metodica desfăşurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar*, EDP,Bucureşti, 1983)

1. după forma de elaborare: *orale* sau *scrise*;
2. după modalitatea de elaborare: *colective*, *semicolective*, *independente* (individuale);
3. după modul de expunere: *narative* şi *descriptive*;
4. după materialul de sprijin: *compuneri pe baza unor ilustraţii*, tablouri sau diapozitive; *compuneri pe baza unui text cunoscut*; *compuneri pe baza* *unor proverbe, zicători, ghicitori*;*compuneri după desene proprii*;*compuneri pe baza observaţiilor şi impresiilor elevilor, a imaginaţiei acestora*;*compuneri prin analogie*;
5. după tehnica folosită: *compuneri cu început dat*; *compuneri cu sfârşit* *dat*;*compuneri cu cuvinte de*
6. *sprijin*;*compuneri cu propoziţii de sprijin*.
7. *compuneri libere*;
8. *compuneri-corespondenţă*şi*cu destinaţie oficială*;
9. *compuneri gramaticale*.

Tehnica elaborării compunerilor se deprinde prin exersare continuă şi sistematică.

       Lecţia de introducere în tehnica elaborării compunerilor se foloseşte pentru a forma la elevi noţiunile de bază despre structura unor compuneri, despre tehnica elaborării lor (se utilizează mai ales în clasele mici şi de câte ori se abordează un nou tip de compunere).

     Condiţia esenţială este fundamentarea pe texte-model, pentru a permite antrenarea elevilor, prin utilizarea observării, comparaţiei şi a conversaţiei, în descoperirea caracteristicilor de redactare a textului-model, apoi exersarea sistematică şi, în final, formularea concluziilor.

     Conţinutul unor astfel de lecţii presupune abordarea unor probleme esenţiale de structură a unei compuneri (titlul, introducerea, cuprinsul/tratarea, încheierea); stabilirea paşilor elaborării unei compuneri; identificarea trăsăturilor specifice ale diferitelor tipuri de compunere.

În elaborarea unei compuneri, profesorul îi învaţă pe elevi să parcurgă următoarele etape:

*- alegerea, formularea şi analiza subiectului*– această etapă presupuneactivităţi prin care profesorul îi îndrumă pe elevi să aleagă un anume subiect, să identifice viziunea prin care este reflectat subiectul, să descopere şi să înţeleagă ceea ce solicită felul în care a fost formulat subiectul;

*- documentarea şi căutarea ideilor*–invenţiunea– însumează activităţiprin care elevii sunt învăţaţi să consulte surse diferite (lumea înconjurătoare, propria experienţă, amintiri, culegeri de texte, manuale, dicţionare, atlase etc.), constatând că ideile îşi au resursa în faptele furnizate de observarea directă a realităţii şi de lectură;

*- planul de idei*–dispoziţiunea– presupune ordonarea ideilor într-unplan, demonstrând, astfel, că o compunere este un mesaj logic structurat;

- *redactarea sau expunerea scrisă*–elocuţiunea– constă în dezvoltareaideilor din plan, ţinând seama de:

 - folosirea vocabularului adecvat;  respectarea normelor gramaticale, ortografice şi de punctuaţie;

- respectarea cerinţelor cu privire la folosirea citatelor;  adoptarea unui stil potrivit;

- aşezarea funcţională a textului în pagină;

- asigurarea cu instrumente de lucru uzuale (foi de hârtie, creion/stilou etc.);  necesitatea folosirii ciornei.

       Aceste lecţii au caracter demonstrativ, deprinderile se formează prin învăţare activă, elevii pot învăţa redactarea planului simplu şi a planului dezvoltat de idei, aşezarea corectă a textului în pagină.

Exemple:

Planul de idei poate fi realizat sub forma:

- unor întrebări sau enunţuri (când elevii sunt încă începători în activităţile de redactare a planului),

- a unor cuvinte/enunţuri-titlu (pentru a dezvolta capacitatea de sinteză şi de analiză a elevilor),

- unui şir de ilustraţii, fiecare semnificând un alt moment al subiectului (expoziţiunea, intriga, desfăşurarea acţiunii, punctul culminant, deznodământul).

     Lecţia de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor de a compune – *lecţia de exersare* – are caracter practic, marchează momentul trecerii de la forma colectivă la cea semicolectivă şi, apoi, individuală a activităţii de a compune texte.

       După activităţile comune, introductive, elevii elaborează compuneri semicolective, al căror plan de idei a fost discutat frontal, apoi trec la elaborarea independentă atât a planului de idei, cât şi a textului propriu -zis.

     Învăţarea pas cu pas contribuie la formarea deprinderilor de a compune, ajută elevii să înveţe demersul tehnic al realizării compunerilor.

    Programele şcolare pentru clasele I – a IV-a propun trei categorii de scriere: funcţională, imaginativă şi interpretativă; de asemenea, putem vorbi şi de scriere reflexivă – elevii prezentând, în textele redactate, reflecţii asupra experienţelor personale.

*Scrierea funcţională*poate fi abordată prin parcurgerea a trei etape:prezentarea caracteristicilor textului funcţional, producerea de text şi analiza textului produs. Exemple

Iată algoritmul redactării felicitării:

- prezentarea unor felicitări (cu ocazia zilei de naştere, a zilei onomastice, de sărbători etc.);

- analiza modelelor prezentate, identificându-se convenţiile specifice felicitării (formula de adresare, data, locul, semnătura), conţinutul adecvat, folosirea unui registru stilistic potrivit;

- alegerea, împreună cu elevii, a unui subiect potrivit redactării unei felicitări;

- împărţirea clasei în perechi sau pe grupe (3-4 elevi) şi producerea textului (redactarea

felicitării);

- prezentarea unor felicitări redactate în grup, discutarea lor;

- reflecţie asupra activităţii desfăşurate, definirea felicitării şi stabilirea convenţiilor specifice acestui text funcţional;

- stabilirea temei pentru acasă – activitate independentă: redactarea unei felicitări, adresată mamei, cu ocazia zilei de 8 Martie.

*Scrierea interpretativă*– despre textul literar sau nonliterar – începe încădin clasele mici (I şi a II-a), cu exerciţii mai simple, de înlocuire a expresiilor, locuţiunilor, grupurilor de cuvinte printr-un singur cuvânt, ajungând la exerciţii de identificare a câmpurilor lexicale, de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă, la povestirea în scris a unor fragmente din text şi la povestirea textelor de mică întindere după un plan de idei.

*Scrierea reflexivă*constă în relatarea unor evenimente, întâmplări,experienţe personale, formularea şi exprimarea punctului de vedere personal.

*Scrierea imaginativă*– corespunde compunerilor libere, urmărindredactarea compunerilor după un suport vizual, după un plan de idei, cu început sau cu sfârşit dat.

*SCRIEREA FUNCŢIONALĂ*

     Scrierea funcţională – este acel tip de comunicare in scris, care asigură „dialogul” individului cu spatiul social. Cererea, scrisoarea, telegrama, invitatia sunt exemple de scrieri functionale. Aceste scrieri folosesc un limbaj concentrat, de cele mai multe ori, standard.

    Telegrama – o comunicare scrisă foarte scurtă, prin care sunt transmise ştiri urgente, evenimente importante, gânduri, sentimente, urări. Are un conţinut clar şi concis, uneori renunţandu-se la cuvintele de legătură.

    Invitatia – bilet sau scrisoare scurta prin care cineva este rugat să participe la o solemnitate, la o manifestare sau să se prezinte la sediul unei autorităti.

   Cererea – o compunere prin care cineva se adresează unei persoane cu atribuţii oficiale, solicitând rezolvarea unei probleme de interes personal Structura unei cereri:

- formula de adresare

- numele, prenumele, statutul social şi adresa solicitantului

- conţinutul propriu-zis al cererii, formulat clar şi concis

- locul şi data intocmirii cererii

- semnătura solicitantului

- cui i se adresează cererea, precizand funcţia celui solicitat şi institutia pe care o conduce.

Scrisoarea – un mod de comunicare in scris , intre expeditor (cel care scrie) si destinatar (cel caruia i se adresează) Structura:

- data si locul

- formula de adresare (exprima atitudinea faţă de destinatar)

- formula de incheiere (Exprima sentimentele expeditorului)

- semnatura

- scrisorile pot fi: familiale, de felicitare, de afaceri, reflexive, oficiale.

 Metode de formare a competențelor de citit-scris în ciclul primar

     Principala caracteristică a dezvoltării limbajului în ciclul primar este determinată de faptul că limba devine un obiect de învăţământ, fiind însuşit în mod conştient şi sistematic sub toate aspectele sale importante: fonetic, lexical, semantic, gramatical, stilistic etc. La început, micii şcolari învaţă să desprindă diferite unităţi din ansamblul emisiei verbale (fonemele, cuvintele,  propoziţiile  şi  frazele).       Ulterior  îşi însuşesc  regulile  gramaticale  de utilizare  a limbajului. Astfel, pentru ca elevii să poată avea acces la toate ariile curriculare într-un mod eficient, trebuie să fie capabili să citească (şi să scrie) cel puţin la nivelul operaţional.

     O categorie aparte de factori care influenţează achiziţia citit-scrisului (şi care fac obiectul studiului de faţă) este reprezentată de caracteristicile procesului instructiv-educativ în vederea optimizării dezvoltării acestor instrumente de muncă intelectuală. Succint prezentaţi, aceşti factori (Studiu, PIRLS, 2006) sunt reprezentaţi de:

- Locul lecturii în programul şcolar;

- Funcţionarea bibliotecii şcolare

- Diversitatea suporturilor de lectură, a bibliotecii clasei;

* Accesul la calculator şi la internet;

- Varietatea abilităţilor şi strategiilor de invatare

* Utilizarea software-ului educaţional pentru lectură v - Absenteismul;

- Atitudinea familiei faţă de lectură.

După Marshall şi Newcombe (1973), în procesul învăţării scris-cititului sunt folosite două căi:

1. Calea fonologică sau indirectă – prin care se identifică corespondenţa dintre sunete şi litere, se segmentează cuvintele în unităţi mai mici şi apoi se formează întregul. Pe această cale, elementele de intrare se transformă într-un cod fonologic.

Calea fonologică implică două procese fundamentale ale gândirii: analiza şi sinteza.

1. Calea lexicală sau directă permite identificarea cuvântului fără a se mai trece prin analiza şi sinteza fonematică, deoarece se ajunge la reprezentările acelui cuvânt, perceput anterior.

    Cu toate că cele două căi sunt capabile să funcţioneze separat, ele se manifestă într-o strânsă interdependenţă: nu se poate constitui un lexic ortografic decât dacă sistemul de analiză funcţionează corect. Această cale îşi dovedeşte eficienţa doar în cazul cuvintelor deja cunoscute.

    Cele două căi sunt complementare şi intercorelate, de aceea ele pot fi folosite concomitent sau alternativ. Forma celor două căi se configurează în patru module care se manife stă fie secvenţial-structural, fie simultan-funcţional (Ungureanu, 1998):

- modulul perceptiv – percepţiile determină procese de extragere a informaţiei şi stocare a ei, realizându-se o procesare perceptivă;

- modulul lexical – se asigură procesarea lexicală a cuvântului citit, prin raportare la un câmp vizual sau fonologic, prin intermediul memoriei de lungă durată. Aici se manifestă funcţia semiotică a limbajului;

- modulul sintactic – cuvintele se structurează în sintagme, propoziţii, fraze, după regulile gramaticale, ale topicii;

- modulul semantic – procesarea semantică se realizeză numai pe baza unui antrenament în procesarea de tip primar şi a unor conexiuni adecvate, creatoare de noi semnificaţii.

    În literatura de specialitate întâlnim mai multe metode propuse spre a fi utilizate în predarea citit-scrisului:

* - metoda fonetică, analitico-sintetică,
* - metoda funcţională,
* - metoda Montessori,
* - metoda globală
* - metoda lingvistică integrală,
* - metoda semi-globală,
* - metoda naturală (Freinet),
* - metoda gestuală,
* - metoda Decroly.

      Metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) este cel mai răspândit demersul de predare a  citit-scrisului.  Ea  presupune  concentrarea  pe învățarea și  recunoașterea  literelor  și  a corespondenței dintre grafeme (semne grafice) și foneme (unități sonore), înainte de citirea cuvintelor în întregime.” (Bărbulescu G., Beșliu D., 2009)

Acest demers se fundamentează pe următoarele:

- scrierea în limba română concordă aproape exact cu pronunţarea, deci citirea este fonetică;

- demersul implică desprinderea unei propoziţii din vorbire, urmată de analiza cuvintelor, delimitarea  cuvintelor  în  silabe  si  apoi  fiecare  silabă  în  sunete  (analitică),  după  care  se parcurge drumul invers, de la sunete, silabă, cuvânt si propoziţie (sintetică).

     Există câteva probleme legate de metoda de predare fonetica *analitico-sintetică*.

   Prima problemă este că aceasta poate fi destul de plictisitoare pentru copii. Învățarea literelor alfabetului și sunetele asociate acestora este un exercițiu lent și plictisitor. Evoluţia lentă a scrierii frânează însuşirea tehnicii de citire.

    Copilul citeşte cuvântul identificând fiecare literă, concentrându-se pe aspectul de formă în defavoarea înțelegerii semnificației. Literele de mână se învaţă deodată cu cele de tipar, îngreunând învățarea mai rapidă a cititului.

Metodă globală este folosită încă din anul 1930 și constă în memorarea vocabularului, la vederea acestuia. Învățătorul scrie pe cartonașe cuvinte uzuale, cuvinte care denumesc obiecte cu care elevii lucrează zi de zi și care au semnificație pentru ei. Atunci când vorbesc despre obiect, le este prezentat și cartonașul cu numele respectiv, în mod repetat, pâna este reținut. Când copiii au memorat un număr mai mare de cuvinte, se introduc în procesul de citire al cărților. Această metodă este adesea predată cu cărți ilustrate sau cartonașe. Imagini simple, clare ajută copilul şi asociază cuvântul.

Metoda  semi-globală  cea  mai  recentă  și  rezultă  din  mixarea  cele  două  metode (metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) și metoda globală. *Departamentul de educație,* *știință și formare din Australia*a publicat un studiu intitulat Teaching reading: Report andrecommendations. Sydney, în traducere, *Predarea citirii,* în 2005, în care subliniază faptul că nu există o relație de dihotomie între metoda globală și cea fonetică analitico-sintetică, ele putând să funcționeze împreună și sunt înregistrate rezultate din cele mai bune. Acest studiu clarifică eficacitatea unei abordări a învățării lecturii bazată explicit (dar nu exclusiv) pe următoarele elemente:

- fonetică (relaţia dintre litere şi sunete);

- conștientizare fonematică (abilitatea de a identifica și manipula sunete, oral); - cunoștințe legate de vocabular (nouă înțelegere a cuvintelor);

- înțelegerea textului (înțelegerea a ceea ce este citit).

Metoda semi-globală sau mixtă este utilizată foarte mult în Scoția, dar și în Belgia (Seymour *și colab*., 2003). Ea constă în învățarea unui umăr de cuvinte aparținând diverselor clase morfologice și operarea cu silabe și litere. Copilul descifrează literele și silabele, memorând in același timp cuvintele și propozițiile și lucrând asupra înțelegerii. Această metodă presupune utilizarea strategiilor care vizează următoarele componente ale citit-scrisului:

- conștientizarea/reprezentarea îmbogățirea vocabularului; scopurilor/funcțiilor citit-scrisului; analiza fonematică corelată cu formarea de cunoștințe legate de înțelegerea semnificației; materialele scrise și funcțiile comprehensiunea textului citit; acestora (informare, distracție, scrierea emergentă. comunicare);

Exemple de exerciții și procedee specifice metodelor semi-globale, cu precădere pentru clasa I, a achizițiilor citit-scrisului:

- reprezentarea funcțiilor lecturii (exerciții prin care elevii sunt puși în situația de a reprezenta prin desen diferite aspecte referitoare la importanța lecturii, legătura dintre citit și învățare, suport tutorial, sau citirea utilizând imagini etc).;

- analiza fonematică corelată cu înțelegerea semnificației (exerciții: *Găsește litera care* *a fugit!, Ce cuvânt am obținut?, Silabele amestecate etc.)*;

- îmbogățirea vocabularului prin exerciţii – rebus, exerciţii de separare a cuvintelor, exerciţii de identificare rapidă a unui cuvânt;

- asocierea imaginilor cu propoziții pe baza relației de semnificație (exerciții: *Alege* *propoziții pentru anotimpul potrivit, Alege cuvintele cu sens, Asociază imaginea cu cuvintele care au sens opus cuvântului reprezentat în imagine, etc.*;

- comprehensiunea textului: citirea în comun a cărţilor, dezbatere pornind de la un stimul vizual, o imagine, etc.

Odată cu trecerea elevilor în clasa a II-a, în anul II de studiu, de achiziție structurată a citit-scrisului, strategiile semi-globale se circumscriu următoarelor obiective:

- Fluenţa - Capacitatea de a identifica cuvintele citindu-le rapid şi cu expresie;

- Înţelegerea şi abilitatea de a reflecta asupra a ceea ce a citit;

- Motivaţia de a citi – implicarea activă în procesul de citire;

- Scrierea emergentă. În vederea realizării acestor obiective pot fi utilizate următoarele tipuri de metode, procedee și exerciții: *Rima, Floarea,* *Șezătoarea literară;* *Clubul cititorilor; Albumul, Cardul, Exerciții scriere emegentă, Lectura anticipativă, Scaunul autorului, Termenii cheie iniţiali, Jurnalul cameleon.*

Metoda Borel-Maisonny este o metodă de învățare a cititului. A fost elaborată în Franța și constă în asocierea unui gest fiecărei litere. Elevul este solicitat să facă gestul aferent literei, implicând memoria motrică care facilitează învățarea.

       Această metodă a fost utilizată în învățarea citit-scrisul la copii care aveau probleme cu auzul, aceștia prezentând dislexie. Metoda folosește cu preponderență, pentru a compensa lipsa auzului, canalul vizual. Sunt utilizate gesturi simbolice în predarea citirii, fiecare gest înseamnă o literă asociată unui sunet. Aceste gesturi nu pot fi, prin urmare, separate de predarea lecturii.

     Conștientizarea poziției articulară pentru Suzanne Borel-Maisonny o condiție prealabilă pentru liberarea unui fonem. Gestul asociat cu fonemul ajută la identificarea literei scrise și este foarte util la copii cu tulburari de memorie. Fonemul nu mai este un sunet izolat. Acesta are, în plus, o imagine vizuală care va facilita atât memoria, dar în cele din urmă relația fonem-grafem.

Metoda Montessori este descrisă în lucrarea *Descoperirea copilului*, metoda pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptionare a informațiilor (pipăit, văz, auz etc.). Caracteristica acestei metode este aceea că pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptare a informațiilor de către elevul implicat activ în procesul de învățare. (Dobra, S., Stoicescu, D., 2005, p.22) Prezentăm etapele experimentate de Maria Montessori, în "Casa dei bambini" (Casa copiilor), considerând că nu există o simultaneitate absolută a celor două procese și că scrisul precede cititul.

    Prin intermediul metodei lingvistice integrală, copiii învață să citească cu ajutorul poveștilor, poeziilor, cântecelor, ghicitorilor etc. Textele respective, selectate în funcție de particularitățile de vârsta și semnificația lor, sunt prezentate sub forma unor Cărți Uriașe. Învățătorul citește, marcând cu un arătător fiecare cuvânt, iar copiii urmăresc cu privirea cuvintele indicate. Conținutul cărților poate fi studiat în amănunt, în grup sau individual, deoarece există și cărți mici, cu același text, pentru fiecare elev. Citit-scrisul se predau integrat, copiii fiind întrebați ce doresc să scrie. Textul de la care s-a pornit, poate oferi numeroase puncte de plecare, în funcție de interesul celor mici.

      Învățarea citit-scrisului prin metoda naturală Freinet constituie un prilej al eliberării expresive care se finalizează cu tehnica textului liber, după principiile metodei naturale. Este un adept al lui Decroly, dar se opune cărților cu texte tipărite ce conțin fraze pe care copilul trebuie să le citească global, fără să aibă vreo legătură cu viața acestuia. Metoda se bazează pe faptul că, materialele cu sens care au o anumită semnificație, creează o stare afectivă pozitivă și vor fi mai ușor memorate decât cele fără sens. Elevii pot face comparații între textele afișate, stabilind asemănări și deosebiri, fixându-și astfel în memorie informațiile.

    Metoda funcțională întregește metoda naturală, acordând o importanță deosebită înțelegerii, formulării și verificării de ipoteze privind imaginile și contextul. Elevul citește mesaje înserate în contexte de comunicare reală. I se solicită să elaboreze texte funcționale (scrisori, bilete, afișe publicitare).

Concluzionând, putem afirma că această metodă constă în scrierea si citirea de texte funcționale, strâns legate de interesele micilor școlari - afișe, scrisori, reclame, rețete etc.

    Metoda Decroly este o metodă bazată pe experienţă, pe temeiuri psihologice cu caracter de familiaritate în scopul de a învăţa cele necesare vieţii prin viaţă. Studiindu-se totul în natură şi o anumită chestiune pe toate laturile, în conformitate cu interesul copilului, cunoştinţele nu se predau, ci elevii câştigă aceste cunoştinţe ca rezultat al observaţiei şi activităţii lor.

*Cercetările recente au stabilit faptul că aceste metode nu pot fi considerate "căi absolute", deoarece acestea nu iau în considerare dificultățile individuale ale unui copil.*

*Last update on June 1, 4:49 pm by AnnaE.*

[[](https://www1.latimp.net/index.php/profile-4)](https://www1.latimp.net/index.php/profile-4" \o "AnnaE)

[**AnnaE**](https://www1.latimp.net/index.php/profile-4)

October 20, 2021

[#3](https://www1.latimp.net/index.php/forum/thread/30706/1-curriculumul-la-disciplinele-comunicare-%C3%AEn-limba-rom%C3%A2n%C4%83-limba-%C8%99i-literatura-rom%C3%A2n%C4%83-rela%C5%A3ia-interdeterminativ%C4%83-competen%C8%9Be-generale-competen%C8%9Be-specifice-con%C5%A3inuturi/view_159843)

   Evaluarea în învățământul primar

        „Evaluarea reprezintă totalitatea activităţilor prin care se colectează, se organizează şi se interpretează datele obţinute în urma aplicării unor instrumente de măsurare în scopul emiterii unei judecăţi de valoare pe care se bazează o anumită decizie pe plan educaţional.” – este definiţia dată evaluării în capitolul I din *Ghidul de evaluare – Limba şi literatura română*, elaborat de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare.

          Evaluarea prin calificative, „evaluarea calitativă, cu caracter preponderent formativ, are în vedere activizarea elevului ca participant la propria formare, conştientizându-i permanent nivelul propriilor performanţe, dar şi căile pe care trebuie să le urmeze în învăţare. Astfel, acesta va ajunge să facă eforturi conştiente pentru dobândirea unor capacităţi, competenţe, abilităţi, care să-i permită operaţionalizarea cunoştinţelor şi a informaţiilor în aşa fel încât procesul instructiv să devină eficient pentru el.” (Matei Cerkez, Victoria Pădureanu, Mihaela Singer, *Competenţe şi calificative la clasa a II-a. Limba română.* *Matematică*, Seria Evaluare, Colecţia Învăţământ primar, Editura Sigma,Bucureşti, 1999, p. 6)

          Evaluarea şi aprecierea prin calificative necesită elaborarea descriptorilor de performanţă, care indică nivelul de competenţă/capacitatea atinsă de fiecare elev la o anumită disciplină, în funcţie de competentele specifice ale programei şcolare pentru clasa respectivă (competentele specifice indică rezultatele aşteptate ale învăţării).

În activitatea de evaluare, competentele specifice ale programei şcolare sunt transformate

în descriptori de performanţă, exprimaţi în termeni de realizare.

Exemple

Ion T. Radu, în *Evaluarea procesului didactic* (Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, p. 274), indică cele patru paliere corespunzătoare indicatorilor sau descriptorilor de performanţă:

 - „calificativul «foarte bine» sau palierul “învăţării depline” exprimă acumularea cunoştinţelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învăţat, autonomie în învăţare;

- calificativul «bine» sau palierul «credit» corespunde situaţiei în care elevul posedă cunoştinţe, însuşite bine, este capabil nu numai de a le recunoaşte, ci şi să le utilizeze în situaţii similare, oferă garanţia unor progrese, de aceea i se acordă „credit”;

- calificativul «satisfăcător» sau palierul «prag», minimum acceptabil, presupune însuşirea unui cuantum de cunoştinţe şi formarea unor capacităţi care permit elevului să abordeze etapa următoare cu şansa de a reuşi;

- calificativul «nesatisfăcător» sau palierul «inacceptabil» sancţionează insuccesul şi face necesare măsuri recuperatorii.”

        Exemple elocvente de utilizare a descriptorilor de performanţă în aprecierea rezultatelor şcolare oferă culegerea realizată specialişti ai Consiliului Naţional pentru Curriculum şi ai serviciului Naţional de Evaluare şi Examinare – *Descriptori  de  performanţă  pentru  învăţământul  primar*,  precum  şi  Colecţia *Învăţământ primar*, din Seria Evaluare, publicată de Editura Sigma, în 1999.Urmând modelul oferit de specialişti, fiecare cadru didactic, în funcţie de itemii probei de evaluare, stabileşte descriptorii de performanţă.

       Standardele curriculare de performanţă sunt repere de evaluare a rezultatelor efective ale învăţării, manifestate în activităţi concrete pe care elevii le pot realiza după desfăşurarea procesului de învăţământ. Prin standardele curriculare de performanţă se verifică aplicarea curriculumului naţional şi gradul în care acesta se poate realiza.

În cadrul orelor de limba şi literatura română, se urmăreşte:

- măsurarea rezultatelor obţinute, prin metode de evaluare variate, specifice scopului urmărit; - aprecierea rezultatelor pe baza descriptorilor de performanţă, a baremelor de corectare şi notare;

- formularea concluziilor desprinse în urma interpretării rezultatelor obţinute, în vederea adoptării deciziei educaţionale adecvate.

      Evaluarea în procesul didactic este unul din domeniile cele mai insistent explorate ale activitătii de învătământ în ultima perioada de timp (I. ªerdean). Abordarea problemelor pe care le comportă procesul evaluativ se înscrie în ansamblul actiunilor care se întreprind pentru modernizarea si perfectionarea învătământului în societatea contemporană. Aceste elemente sunt cuprinse în documente oficiale, în lucrări de sinteză si analiză puse la îndemâna celor interesati.

Cele mai semnificative dintre ele:

1. Standardele curriculare de performantă vizează performantele elevilor în situatia de evaluare sau de examinare. Ele se află la interfata dintre curriculum si evaluare/examinare si, în esentă, sunt formulări, în termen de comportamente observabile, a ceea ce elevii stiu si pot să facă în contextul curriculum-ului parcurs. Acestea descriu ceea ce trebuie să fie atins – realizat – performat de către elevi după parcurgerea unei etape de formare si actionează ca „tinte” cunoscute de către elevi, cât si de cadrele didactice, de urmărit în demersul lor comun. În ceea ce priveste nivelurile la care sunt formulate, acestea pot fi *nivelurile de performantă minim acceptabile*, pe cele *ale performantei tipice (sau medii)*, si pe cele ale *performantei optime sau de excelentă*.

     Desi sunt formulate în termeni calitativi, standardele de performantă trebuie să se bazeze, într-un anumit stadiu al stabilirii si formulării lor, pe date cantitative reale, valide si fidele. Aceste date pot proveni din două surse de bază: evaluări nationale si examene nationale. Cheia formulării profesioniste a acestor standarde stă în modalitatea de interpretare a datelor de bază, în functie de principiile asumate initial.

    Standardele curriculare de performantă intră chiar în structura programelor scolare si reprezintă un concept relativ nou utilizat în teoria si, mai ales, în practica educatională.

2. Descriptorii de performantă sau descriptori de bandă indică o categorie foarte diversă de formulări, descrieri, explicări organizate în manieră ierarhică, ale performantei asteptate din partea elevilor aflati în situatia de evaluare. Perfomanta asteptată este concepută ca performantă tipică, medie, realizabilă în primul rând în conditiile evaluării curente, de la clasă.

    În sistemul de evaluare românesc, descriptorii de performantă au fost introdusi la începutul anului scolar 1998 – 1 999, la nivelul învătământului primar, ca un „act” al reformei educationale în domeniu. În acest context, descriptorii de performantă stau la baza creării si implementării unui sistem complet nou de evaluare, respectând criterii unitare, aplicabile la nivel national, în aprecierea rezultatelor elevilor.

    Descriptorul de performantă concretizat în forma unei *scale de apreciere* are avantajul practic de a argumenta judecata de valori, întemeind-o în mod sistematic. Acest lucru pare a fi extrem de util în evaluarea curentă, internă, realizată de către cadrul didactic la clasă, chiar în conditiile în care necesarul de timp acordat întregului proces de apreciere este relativ important.

     Spre deosebire de aplicarea/experimentarea unui instrument de evaluare de tip test (de cunostinte, de performantă, de abilităti etc.) sau chiar a unui portofoliu de exemplu (ca metodă de evaluare complementară), în care numărul si rezultatele subiectilor implicati sunt esentiale pentru întemeierea unor concluzii relevante si credibile, aplicarea descriptorilor de performantă sub forma scalei de apreciere, descriind nivelurile de performantă asteptate corespunzătoare unor note-prag sau, eventual, unor calificative, este un demers care vizează în primul rând reactii tinând de utilizarea directă, la clasă, de către practician.

    Principalele *argumente* pentru introducerea, adaptarea si utilizarea unor asemenea instrumente calitative în cazul aprecierii si notării curente sunt:

- potentialul lor formativ în termeni de întelegere si modelare a asteptărilor în ceea ce priveste performanta dorită;

- stimularea capacitătilor metacognitive si de autoevaluare a demersului individualizat, a performantei, a procesului de învătare în general, ca si al celui de evaluare în mod specific;

- cresterea transparentei si a consistentei procesului de apreciere/notare si prin aceasta, a credibilitătii deciziei, a judecătii de valoare în cazul evaluării curente, cu impact direct în perspectivă si asupra examenelor;

- întemeierea, în timp, a consensului de tip „profesionist” între cei care actionează ca evaluatori în activitătile curente, si ca examinatori, în situatia de examen în mod special – profesorii si învătătorii. Realizarea acestui tip de consens este esentială pentru optimizarea continuă a calitătii judecătii experte, bazate pe criterii asumate, transparente si operationalizabile în mod concret, răspunzând nevoilor reale;

- stimularea, si pe această cale, desi într-un mod indirect, dar „puternic” – prin utilizare consecventă si „adaptată” – a schimbării accentului si ponderii de pe continuturi curriculare pe competente si capacităti activate contextual sau situational, unde continuturile sunt cu adevărat ilustrative si nu determinate.

    Documentele de evaluare întocmite de Serviciul National de Evaluare si Examinare contin numeroase exemple de descriptori de performantă la diverse discipline scolare. Ele au menirea de a oferi modele, exemple, sugestii viabile fiecărui învătător, tinând seama de curriculum si de situatiile concrete de evaluare. Se parcurge următorul traseu:

- se formulează o capacitate (si/sau o subcapacitate) pe care doreste evaluatorul, pe baza competentelor generale  si/sau a competentelor specifice;

- se elaborează (formulează) descriptorii de performantă pe trei niveluri: FB, B, S;

- se aplică o probă de evaluare si se apreciază elevii, prin calificative, în concordantă cu descriptorii de performantă pe baza cărora s-a realizat evaluare.