Elena Platon (coord.)

Lavinia Vasiu **Elena Păcurar**

EVALUAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ORALĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ - CICLUL PRIMAR (EVRO – P1)

Cluj-Napoca
Editura Casa Cărții de Știință
2015

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
PLATON, ELENA
Evaluarea competenţelor de comunicare orală în limba română - ciclul primar: (EVRO, P1)/Elena Platon (coord.), Elena Păcurar, Lavinia Vasiu. - Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2015
Bibliogr.
ISBN 978-606-17-0691-4

I. Păcurar, Elena
II. Vasiu, Lavinia

371.26:811.135.1:373.3

Graficieni: Oana Raluca Popa, Emilian Andrei Tămaș
Tehnoredactare și copertă: Florin Vlad Ghețea

CUVÂNT-INAINTE

UNITATEA 1

EVALUAREA – CADRU GENERAL

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să identificați diferitele tipuri și metode de evaluare;
- să localizați tipurile și metodele de evaluare a competențelor de comunicare în limba română la ciclul primar;
- să conștientizați importanța proceselor de feedback și de washback în procesul didactic;
- să deconstruiți miturile legate de evaluarea competențelor orale în cazul vorbitorilor nativi.

1.1. O DEFINIȚIE

Pornim de la înțelegerea procesului de **evaluare** ca formă de măsurare a gradului de atingere a obiectivelor cuprinse în actul educațional pe baza unor criterii prestabilite. Conform principiilor pedagogiei moderne, ale politicii lingvistice europene (cuprinse în *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*) și așa cum este precizat chiar în *Programa școlară pentru disciplina „Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*" (aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3418/19.03.2013), evaluarea reprezintă o componentă organică și firească a procesului de învățare. Ea însoțește actul predării, îl legitimează sau îl poate îmbunătăți.



TEMĂ DE REFLECȚIE:
Orice test de limbă este o formă de evaluare, însă nu orice formă de evaluare este un test.



„În clasă stau copii atenți și se fac premianți ori repetenți. Primii clipesc din gene la tabla neagră, pe care sunt fel de fel de desene. Ceilalți se uită mai pe îndelete la burete. Își aduc aminte că buretele l-au mai văzut undeva, asa că ei se gândesc la mare în continuare. Copii, aici o să aflați o mulțime de povești foarte frumoase despre munți, și terase și case. Totul e să ascultați tăcând și să vorbiți în gând". (Marin Sorescu – *Unde fugim de-acasă?)*



*Evaluarea **competențelor de comunicare** în limba română la ciclul primar trebuie să țină seama de câteva principii **generale** de evaluare, dar și de aspecte **specifice** legate de statutul limbii române ca limbă **maternă** sau de **vârsta** elevilor implicați în actul de evaluare.*

Competențele de comunicare (receptare și producere a mesajului oral) au dobândit, pe bună dreptate, o pondere semnificativă în actul predării și al evaluării în contextul accentuării dimensiunii comunicative a limbajului. În absența unei definiții care să epuizeze toate sensurile posibile, vom accepta înțelegerea **comunicării** drept actul prin care un vorbitor spune ceva relevant și valabil unui interlocutor care este interesat de ceea ce se spune, de ceea ce se comunică (Underhill 1987: 8).

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECR) insistă pe respectarea unor principii sau aspecte generale fundamentale ale evaluării, și anume: **validitatea, fiabilitatea** și **fezabilitatea.** Validitatea este privită aici drept pertinență a evaluării (ceea ce se testează este pertinent să fie evaluat și relevant pentru descrierea competenței subiectului evaluat). Fiabilitatea garantează obținerea aceluiași rezultat (clasament, scor) în urma a două evaluări a aceloraşi probe. *Ceea ce este evaluat* și *modul de interpretare a performanței* trebuie să intre într-o relație de **validitate convergent**ă în cazul celor două evaluări. Fezabilitatea vizează dimensiunea practică a evaluării; bunăoară, CECR oferă elemente de referință care facilitează procesul de evaluare a vorbitorilor. Alteori, alături de aceste componente, este discutată și **autenticitatea** evaluării, în special în cazul evaluării competențelor de comunicare. Oponenții acestei idei susțin faptul că, oricât de bine am simula situații reale, testarea competențelor orale rămâne „o formă de testare, nu o ieșire la ceai" (McNamara 2008: 9). Autenticitatea este, așadar, afectată de condițiile în care se desfășoară, în general, evaluarea.

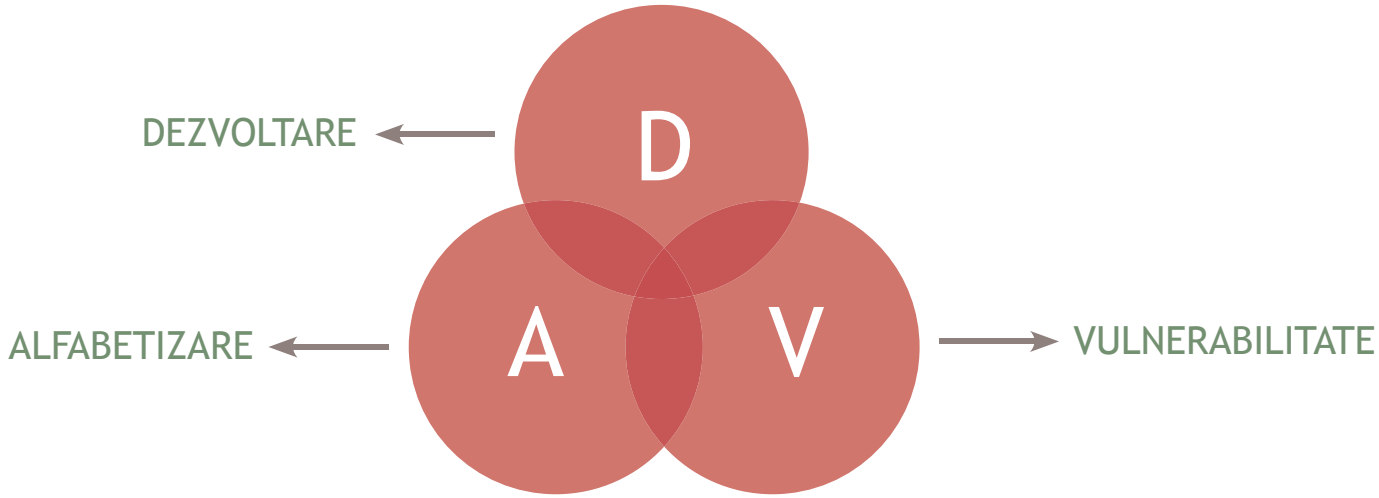


*Pentru ca o sarcină să poată fi considerată **autentică**, trebuie ca aceasta să fie cât mai apropiată de registrul vieții de zi-cu-zi. A purta o conversație liberă este o sarcină autentică, a schimba diateza nu mai este o sarcină autentică. Există o diferență între ceea ce considerăm **autentic** și ceea ce numim **comunicativ**. A copia o adresă sau o listă de cumpărături este o sarcină autentică, dar nu și comunicativă. A umple spațiile libere poate fi un exercițiu comunicativ, dar nu și autentic. (cf. Underhill 1987: 8)*

Aspectele specifice luate în calcul aici revizitează statutul limbii române ca limbă **maternă**, prin aceasta înțelegând ceea ce Skutnabb-Kangas și Phillipson au clasificat drept:

- limba învățată de la mamă;
- limba întâi (L1), indiferent de „sursa" ei;
- limba cea mai puternică în orice moment al vieții;
- limba maternă a regiunii/țării;
- limba folosită cel mai des;
- limba față de care vorbitorul are o atitudine pozitivă (Skutnabb-Kangas; Phillipson *apud* Kecskes; Papp 2009: I).

Specificitatea problemei expuse aici mai este legată și de vârsta elevilor de ciclu primar, de dezvoltarea lor și de importanța adaptării proceselor de evaluare la aspectele ce derivă din acestea. Conform teoriei inteligenței multiple (dr. Howard Gardner), ar exista opt tipuri de inteligență în rândul copiilor: inteligență verbală/lingvistică, muzicală, logico-matematică, spațială, kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă. Acestora li se adaugă particularități socio-economice, culturale sau familiale. Fiecare elev vine, de aceea, cu un „bagaj" pe care profesorul îl poate identifica și utiliza în scop didactic. Bagajului i se alipesc trei etichete definitorii pentru fiecare copil: **dezvoltarea** (cognitivă, socială, emoțională și fizică), gradul de **alfabetizare** și **vulnerabilitatea** (*cf.* McKay 2006: 5).



Vom reține câteva lucruri relevante pentru procesul de evaluare a competențelor de comunicare în limba română ca limbă maternă la ciclul primar, așa cum sunt ele înscrise pe cele trei „etichete". Din punctul de vedere al **dezvoltării** copilului din ciclul primar, diferențiem între etapa învățării directe și etapele ulterioare. În etapa învățării directe (preoperaționale, după clasificarea lui Piaget – până la vârsta de 7 ani), accentul – atât în predare, cât și în evaluare – cade pe competențele orale. Etapa manipulării limbajului înspre elemente de metalimbaj și concepte abstracte survine abia mai târziu, în stadiul concret operațional (7-12 ani). Din perspectiva **alfabetizării**, competențele de receptare și producere a mesajului scris se fundamentează pe cele orale. În cazul vorbitorilor nativi, competențele orale le precedă și le susțin pe cele scrise; copiii încep prin a putea vorbi despre subiecte din realitatea imediată (casă, familie, jocuri) și evoluează (spre finalul ciclului primar) dincolo de narațiuni sau descrieri, înspre zona argumentării și a exprimării opiniei pe teme date. Cât despre **vulnerabilitate**, aceasta se poate manifesta prin sensibilitatea mai crescută, în cazul unor elevi, la ideea de evaluare. Lauda, critica, aprobarea și stima de sine sunt date atât de mediul familial, cât și de școală. Faptul că diferiți copii au grade diferite de dezvoltare, alfabetizare și vulnerabilitate ne îndeamnă să regândim aspectele esențiale ale evaluării (validitatea, fiabilitatea, fezabilitatea), cărora le adăugăm **flexibilitatea** (sarcini pe nivel, pentru niveluri diferite) (*cf.* McKay 2006: 5-15).

1.2. FUNCȚIILE EVALUĂRII



TEMĂ DE REFLECȚIE:

Pentru a stimula un răspuns corect, trebuie să adresăm întrebări corecte.



MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. **Lucrați în perechi de câte patru. Unul dintre dumneavoastră urmează să recruteze un cadru didactic pentru un program after-school. Alcătuiți împreună cu cei trei parteneri o listă de 6 întrebări pe care le considerați esențiale ca punct de pornire.**

   a) _____

   b) _____

   c) _____

   d) _____

   e) _____

   f) _____

2. **Începeți interviul. Candidații au, fiecare, maxim 1 minut la dispoziție pentru a-l convinge pe angajator că ei reprezintă cea mai bună alegere. Rugați-i candidații să părăsească încăperea. Alegeți candidatul ideal și motivați-vă opțiunea. Care au fost punctele lor tari și punctele slabe?**

   Ați simțit nevoia să personalizați interviul (să adăugați întrebări în plus față de cele stabilite)?

3. **Candidații revin în sală. Angajatorul îi va comunica rezultatul telefonic fiecărui candidat, oferindu-i feedbackul necesar.**

   Din postura de angajator, v-a fost dificil să alegeți? Ce anume vi s-a părut hotărâtor?
   Din postura de candidat, vi s-a părut justificat feedbackul? Credeți că v-ar ajuta în eventualitatea repetării experienței?



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...



„Nici o idee nouă n-a fost născocită vreodată de un singur om. Totdeauna cel puțin unul o prefigurează, altul o figurează și al treilea o desfigurează” (Lucian Blaga).

Funcția de **dezvoltare** vizează două tipuri de evaluare:

- **Diagnosticarea**: în cadrul evaluării orale, examinatorul poate să identifice punctele tari și punctele slabe ale vorbitorului evaluat, poate să vadă modul în care s-a atins rezultatul vizat și care este nivelul de competență al vorbitorului. Acest tip de evaluare nu se finalizează cu obținerea unui scor, ci cu o listă de elemente pe care cel evaluat le stăpânește mai bine sau mai puțin bine, care îi sunt mai mult sau mai puțin familiare.
- **Prognoza**: se finalizează cu un test de aptitudini care poate releva disponibilitățile și performanțele viitoare ale elevului.

Funcția **selectivă** se exercită în cadrul unui examen sau al unui concurs și se realizează prin teste normative.

Funcția **informativă** dă seama de evoluția elevilor în rândul partenerilor educaționali. **Evaluarea este, din acest punct de vedere, un act de responsabilitate instituțională, socială și educațională.**

Funcția **decizională** se finalizează prin luarea unei decizii în ceea ce privește încadrarea unui elev la un anumit nivel (de competență lingvistică, aici).

Funcția **pedagogică** privește evaluarea drept un act de stimulare și de întărire a competenței lingvistice.

Funcția de **completare** contribuie la conștientizarea nivelului de competență lingvistică, aducând elevul mai aproape de zona de autocunoaștere și autoevaluare. Aici se intersectează, parțial, cu **feedbackul** ce urmărește înțelegerea evaluării ca progresie de la control-corecție-confirmare-autoevaluare (*cf.* Platon, Vîlcu 2011: 28).



1.3. TIPURI DE EVALUARE

TEMĂ DE REFLECȚIE:

Evaluarea poate ieși în afara „zidurilor". Care sunt părțile implicate în acest proces și când se întâmplă acest lucru?

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. În perechi, veți primi câte un set de imagini legate de sfera școlară. Descrieți comparativ două dintre aceste imagini, timp în care partenerul dumneavoastră va nota pe o scară de la 1-4 (1=minim, 4=maxim) performanța dumneavoastră orală.

2. Ulterior, completați fișa A, în timp ce partenerul dumneavoastră va completa fișa B.

<u>Fișa A</u> Bifați căsuța corespunzătoare:

Fișa A				
Am reușit să…	Nesatisfăcător	Satisfăcător	Bine	Foarte bine
• mă încadrez în temă • compar două situații diferite • descriu particularitățile fiecăreia • mă exprim coerent • vorbesc fluent și cu claritate • utilizez un registru adecvat • mă exprim corect gramatical				

Fișa B Notați de la 1-4 (1=minim, 4=maxim) următoarele aspecte:

Fișa B	
▪ Adecvare la temă ▪ Fluență ▪ Coerență ▪ Corectitudine gramaticală ▪ Vocabular adecvat	



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...



„Dar învățarea și predarea, oricât le-am ascunde sub masca amuzamentului, sunt totuși învățare și predare. Când eram elev, circula o glumă: Cei care pot fac; cei care nu pot îi învață pe alții. Iar tatăl meu, un tip ironic, și profesor în același timp, o completa: Iar cei care nu-i pot învăța pe alții îi învață pe profesori".
(Julian Barnes – *Pedantul în bucătărie)*

Există variate **criterii** pentru clasificarea tipurilor de evaluare (modalitate de realizare, scop, momentul evaluării, funcție, părțile implicate etc.) și variate școli în acest sens. CECR oferă treisprezece perechi dihotomice în clasificarea tipurilor de evaluare, fără a utiliza un singur criteriu.

Astfel, se poate vorbi despre (*cf.* CECR 2003: 146-153):

Evaluarea rezultatelor (a nivelului) ▪ Este evaluarea atingerii **obiectivelor specifice**, pe baza unei programe. ▪ Este legată de materia predată. ▪ Este forma de evaluare cu care elevul este familiarizat. ▪ *Ce știe elevul*	**Evaluarea capacității (a performanței)** ▪ Este evaluarea a ceea ce știe să **facă** elevul pentru a implementa cunoștințele. ▪ Este forma de evaluare de care sunt interesați părinții, administrația școlară, eventuali angajatori. ▪ *Ce poate să facă elevul cu ceea ce știe*
Evaluarea normativă ▪ Are o funcție **selectivă** și vizează un clasament. ▪ Este utilizată în testele de angajare sau în ierarhizarea claselor de elevi și a elevilor în clase.	**Evaluarea conform criteriilor de referință** ▪ Are mai degrabă o funcție de completare. ▪ Vizează evaluarea elevului în funcție de propria sa **competență** în domeniu. ▪ Nu presupune compararea rezultatelor cu cele ale colegilor.
Evaluarea unei norme minimale de competență ▪ Presupune folosirea unei singure norme minimale de competență pentru a discerne între elevi **capabili** și **incapabili**.	**Evaluarea competenței în curs de achiziție** ▪ O capacitate dată este clasată în funcție de o succesiune continuă a tuturor nivelurilor de capacitate posibile în domeniul respectiv.
Evaluarea continuă ▪ Este evaluarea performanțelor, temelor, proiectelor unui elev de-a lungul unui curs, semestru, an. ▪ Se reflectă într-o notă finală. ▪ Integrează evaluarea în mod organic în actul predării.	**Evaluarea conform sistemului de notare** ▪ Este evaluarea prin atribuirea unei note în urma unui examen care are loc la un moment dat. ▪ Nu se iau în considerare rezultatele anterioare. ▪ *Aici și acum*

Evaluarea formativă ▪ Este un proces continuu, care înregistrează punctele tari și punctele slabe ale actului educațional. ▪ Verifică **procesul**. ▪ Are o funcție **diagnostică**. ▪ Interesează, în special, profesorul care poate colecta datele pentru a îmbunătăți performanța elevilor și a actului didactic.	**Evaluarea sumativă** ▪ Este o evaluare ce verifică rezultatele la finalul cursului. ▪ Se finalizează prin atribuirea unei note/calificativ. ▪ Verifică **rezultatul** și este adesea **normativă**. ▪ Interesează mai multe părți implicate (părinți, administrație școlară etc.), iar rezultatele pot fi publice.
Evaluarea directă ▪ Este o evaluare **orală**, prin care profesorul poate evalua performanța elevului prin confruntarea unei grile. ▪ **Vorbirea** poate fi evaluată în acest mod. ▪ Convorbirea este un test direct.	**Evaluarea indirectă** ▪ Este o evaluare care utilizează, de regulă, un test **scris**. ▪ T**estul cu lacune** este un test indirect.
Evaluarea performanței ▪ Presupune producerea unui text oral sau scris. ▪ Este apropiată de evaluarea **directă**.	**Evaluarea cunoștințelor** ▪ Testează elevul printr-o serie de întrebări menite să identifice nivelul de cunoaștere a limbii. ▪ Este apropiată de evaluarea **indirectă**.
Evaluarea subiectivă ▪ Prezintă **opinia** evaluatorului cu privire la performanța celui evaluat. ▪ Include eseuri, compuneri, interviuri, probe orale. ▪ Este mai dificil de corectat.	**Evaluarea obiectivă** ▪ Presupune **eliminarea** gradului de subiectivism. ▪ Include întrebări de tipul adevărat/fals, alegere multiplă cu un singur răspuns corect etc. ▪ Este mai ușor de corectat.
Evaluarea pe baza unei scale ▪ Vizează aprecierea nivelului unui elev pe baza unei **scale** ce conține mai multe niveluri.	**Evaluarea pe baza unei liste de control (checklist)** ▪ Vizează aprecierea nivelului unui elev pe baza unor puncte considerate **pertinente** pentru descrierea unui nivel de competență.
Evaluarea bazată pe impresie ▪ Este un tip de evaluare **subiectivă**, în clasă, în absența unor criterii specifice. ▪ Este bazată pe reflecție, memorie.	**Evaluarea bazată pe raționament** ▪ Presupune completarea sau corectarea evaluării bazate pe impresie printr-o evaluare conform unor criterii specifice. ▪ Este bazată pe **raționament**.
Evaluarea holistică (globală) ▪ Este o evaluare **sintetică**, prin care examinatorul măsoară diferite aspecte în mod **intuitiv**. ▪ Notarea **vorbirii** per ansamblu poate fi un exemplu.	**Evaluarea analitică** ▪ Este o evaluare prin care examinatorul măsoară diferite aspecte **separat**. ▪ Notarea unor **componente** precum fluență, coerență, corectitudine gramaticală, pronunție în activitatea de vorbire constituie un exemplu potrivit.
Evaluarea pe sarcini ▪ Vizează evaluarea unei serii de sarcini în manieră globală, pe o anumită scală.	**Evaluarea pe categorie** ▪ Vizează evaluarea unei singure sarcini în manieră analitică, pe baza unei grile.
Evaluarea de către alții ▪ Evaluarea venită din partea unui examinator. ▪ Se bazează pe folosirea de grile, criterii, scale etc. ▪ Este făcută de către o persoană cu **experiență**.	**Autoevaluarea** ▪ Evaluarea făcută de elev cu privire la propriile sale competențe. ▪ Este cu atât mai exactă, cu cât pregătirea elevilor este mai adecvată. ▪ Este un factor de motivare și conștientizare. ▪ Este **introspectivă**.

1.4. METODE DE EVALUARE



TEMĂ DE REFLECȚIE:

Cum ne alegem ținuta pentru a doua zi? Când ne decidem? În funcție de ce?



MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

În perechi, gândiți-vă la următorul test/următoarea formă de evaluare pe care urmează să o administrați elevilor. Întrebați și răspundeți, la rândul dumneavoastră, după cum urmează:

a. Cine trebuie să știe despre acest test/evaluare?
b. Ce trebuie să știe/să facă elevii pentru acest test/evaluare?
c. Cum pot afla elevii informații pentru a se pregăti?
d. Ce veți face cu rezultatele elevilor?
e. Cum puteți asigura eficiența testului/evaluării?
f. Cum puteți verifica eficiența testului/evaluării?

Dacă întrebarea este considerată irelevantă, treceți mai departe.



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...



„În suplimentul medical al unui cotidian am găsit un chestionar despre bronzare care oferea la fiecare întrebare trei răspunsuri posibile, A, B și C. Sunt interesante răspunsurile A: Dacă te expui la soare, cum este roșeața pielii tale? A: Intensă. De câte ori ai făcut arsuri? A: De fiecare dată când m-am expus la soare. Ce culoare are pielea ta la patruzeci și opt de ore după eritem? A: Tot roșie. Soluție: dacă ați răspuns de mai multe ori A, pielea voastră e foarte sensibilă și veți face ușor eriteme solare” (Umberto Eco – *Minunea Sfântului Baudolino).*

O formă de evaluare la clasă presupune, de regulă, trei etape mari (*cf.* McKay 2006: 146-147):

- Etapa de **design**: profesorul decide care este scopul evaluării, dacă sarcinile sunt potrivite pentru nivelul elevilor și conform programei, care sunt stadiile evaluării și dacă infrastructura este disponibilă.
- Etapa **operațională**: profesorul pregătește sarcinile și exercițiile, precum și baremul.
- Etapa de **administrare**: profesorul administrează efectiv evaluarea și se asigură că aceasta a fost relevantă și eficientă.

Asumarea responsabilității pentru toate aceste trei etape trebuie să se regăsească în tipul de evaluare ales și în metoda aplicată. În cele ce urmează, iată câteva metode de evaluare care pot fi folosite în rândul elevilor de ciclu primar (*cf.* McKay 2006: 153-168):

1.4.1. OBSERVAREA INCIDENTALĂ

Acest tip de evaluare are loc în timpul predării, când elevii efectuează sarcini în perechi sau în grup și poartă discuții pe teme date sau rezolvă sarcini. Profesorul circulă între diversele grupuri și notează modul de interacțiune, gradul de implicare și atitudinea față de sarcini. Acest tip de evaluare este mai util în verificarea competențelor orale.

1.4.2. OBSERVAREA PLANIFICATĂ

Tipul acesta de evaluare cunoaște un număr mai mare de tehnici și are loc sistematic sau în mod repetat. Profesorul utilizează scale sau liste de control pentru a înregistra, în timp, evoluția elevilor.

Exemplu:

Nume Clasă Tema: *Toamna*	Întotdeauna	Câteodată	Rareori
- Folosește lexicul învățat în activitățile la clasă, în munca individuală, în perechi și în grup - Este activ și se implică în activități - Urmează indicațiile profesorului (descrie, compară imagini) - Reacționează la întrebări pe tema dată			

1.4.3. OBSERVAREA PENTRU MONITORIZAREA PROGRESULUI VIZAVI DE CRITERIILE EXTERNE

Pe baza unor criterii externe și standarde elaborate de Ministerul Educației sau cuprinse în alte documente oficiale, profesorul poate efectua observarea pentru monitorizarea progresului, foarte asemănătoare celei planificate.

1.4.4. EVALUAREA PE FUGĂ (ON-THE-RUN)

Este o metodă de evaluare informală și are loc în timpul predării, cu alte cuvinte, este o evaluare *pe fugă*. Se realizează prin întrebări (deschise), clarificări, sumarizări, încurajări, feedback ce vizează **eșafodarea**.

Eșafodarea este procesul prin care adulții oferă ajutor unui copil în rezolvarea de probleme, ajustând atât tipul, cât și cantitatea de ajutor la nivelul de performanță al elevului (Schaffer 2010: 204).

1.4.5. PORTOFOLIUL

Acesta ajută la evaluarea competenței scrise, însă, dacă portofoliul cuprinde și înregistrări video/audio ale elevilor, atunci va fi relevant și pentru evaluarea competențelor orale. Este util mai ales pentru că implică o operațiune de selecție din partea elevilor și de conștientizare a propriilor competențe. Acesta cuprinde lucrări, proiecte ale elevilor pe care ei le consideră reprezentative.

1.4.6. AUTOEVALUAREA ȘI INTEREVALUAREA



Autoevaluarea poate fi efectuată, cu ușurință, printr-o listă de control, completată la finalul lecției/sarcinii.

Exemplu:

Nume: _____

Clasă: _____

Sarcina: _____

_____

Am reținut: _____

_____

_____

Nu am înțeles: _____

_____

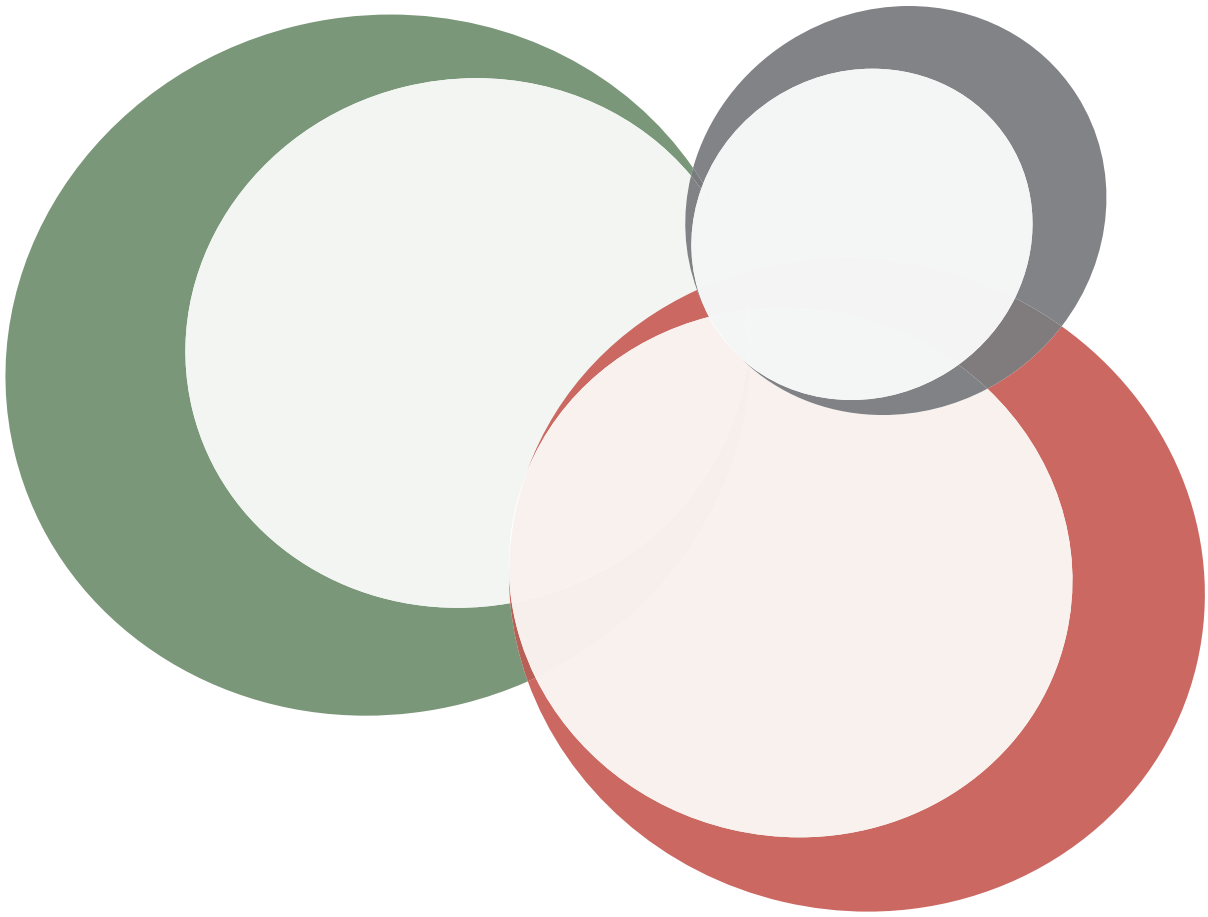
Interevaluarea (evaluarea elevilor de către colegi) are rolul de a crește responsabilitatea față de actul educațional și reprezintă o bună metodă de conștientizare. Feedbackul venit din partea colegilor poate fi mai bine primit și asumat decât cel venit din partea profesorului.

Exemplu:

Nume Clasă Tema: *Biblioteca*	Bifat de către colegul meu	Bifat de către mine
- Eu pot să... - cer o carte împrumut de la bibliotecă - fac o recomandare de carte unui coleg - fac un scurt rezumat al unei cărți de la bibliotecă - compar o carte cu un desen animat/film care mi-a plăcut		

1.4.7. TESTUL

Această formă de evaluare este, probabil, cea mai frecventă modalitate de a verifica informațiile, cunoștințele și competențele elevului. Sarcinile incluse într-un test trebuie să reflecte obiectivele cursului, conținuturile și competențele vizate, textele respective conținând probe scrise, orale sau practice.



1.5. MODALITĂȚI DE EVALUARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA CICLUL PRIMAR



TEMĂ DE REFLECȚIE:

Vă pregătiți să mergeți la ziua denaștere a unui copil. Cum alegeți un cadou/mai multe? Cum puteți fi sigur că ați făcut alegerea potrivită?



MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

Iată un exemplu de activitate comunicativă inclusă într-un manual de Limba și literatura română: *„Lucrați pe grupe de câte patru colegi. Aduceți ambalaje cât mai originale. Observați-le și discutați: ce informații de pe fiecare ambalaj v-au convins să alegeți produsul”.*

Recunoașteți activitatea? Puteți preciza pentru ce clasă este?
Puteți indica scopul acestei activități? Dar competențele vizate?
Considerați că este o activitate potrivită pentru aceste competențe?



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

Evaluarea competențelor de comunicare în limba română la ciclul primar ne reamintește importanța preluării acelui „bagaj” cu care vine elevul și pe care îl depozitează în clasă și în afara ei. Constante precum gradul de dezvoltare, alfabetizare sau vulnerabilitate revin în ecuația evaluării, în care punem semn de egalitate între ceea ce se predă și ceea ce se testează.

Programa școlară pentru disciplina „Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a” (aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3418/19.03.2013) insistă, pe bună dreptate, asupra unor recomandări privind învățarea în context și evaluarea după metodele moderne – ambele indicând un interes sporit pentru dezvoltarea competențelor de comunicare. Se indică metode de evaluare precum: „observarea sistematică a comportamentului elevilor, centrarea pe progresul personal, autoevaluarea, realizarea unor proiecte care să valorifice achizițiile copiilor și să stimuleze în același timp dezvoltarea de valori și atitudini în contexte firești, sincretice, adaptate vârstei. Este recomandabil ca evaluarea să se realizeze prin raportare la competențele specifice, evitându-se comparațiile între elevi” (p. 20).

Dezvoltarea **competenței lingvistice** este unul dintre semnele dezvoltării **cognitive** a copilului și se manifestă pe cele două paliere: **achiziția** și **învățarea** limbajului. În cazul vorbitorilor nativi, achiziția limbajului este un fenomen natural, însă nu exclude învățarea limbajului, care se desfășoară în context formal, de regulă, la școală. Chiar și vorbitorii nativi petrec timp semnificativ învățând *despre* limba maternă (*cf.* Linse 2005: 12). De aceea, cele două paliere se completează armonios atunci când predarea și evaluarea se concentrează atât pe **mesaj**, cât și pe **formă**.

***Achiziția** limbajului este un fenomen natural care începe în mediul **familial** și care pune accentul pe **mesaj**, pe înțeles.*



***Învățarea** limbajului are loc într-un mediu instructiv, de regulă la **școală** și tinde să privilegieze **forma**.*

Competența lingvistică presupune, automat, **competența de comunicare**. Un mesaj corect gramatical poate fi inadecvat, nepotrivit contextului sau situației de comunicare. Grice (1975) enumeră câteva principii de conversație ce stau la baza unei situații de comunicare (*cf.* Schaffer 2010: 286-289):

- **Cantitatea**: oferim interlocutorului cantitatea necesară de informație pentru ca acesta să ne înțeleagă. Copiii învață treptat cum să își adapteze discursul și cantitatea informațională în funcție de cunoștințele interlocutorului.

- **Calitatea**: valoarea de adevăr a afirmațiilor. Dincolo de valoarea de adevăr, copiii învață faptul că un discurs are diverse registre: glumă, ironie, sarcasm etc.
- **Relevanța**: urmărirea aceleiași teme, adaptare la tema discutată și la replica interlocutorului – aspect dificil în cazul unor copii care par să prefere monologul dialogului real.
- **Manierele**: vorbirea alternativă, semn al adecvării la situația de comunicare. Întreruperea nu este politicoasă și dăunează schimbului de mesaje – aspect, de asemenea, dificil la clasele mici.

Actele de comunicare la vârstă fragedă vizează atingerea unui obiectiv (căutarea de informații, prezentarea opiniei proprii, exprimarea emoțiilor, întreținerea unei relații etc. – Schaffer 2010: 288). Abilitățile **metacomunicative** se vor dezvolta încă din primii ani de școală și vor produce efecte de creativitate a limbajului (jocuri de cuvinte, metafore).

***Metacomunicarea** este o formă de conștientizare a folosirii limbajului (adecvat, inadecvat), de „ascultare pe sine" (Schaffer 2010: 289), de distanțare față de limbajul privit parcă din afară.*

Teoria **competenței comunicative** (avansată de Hymes încă din 1970) a reprezentat o schimbare importantă față de perspectiva psihologică asupra limbajului și a avut efecte semnificative asupra proceselor de predare și testare.

Modalitățile de evaluare a competenței de comunicare urmăresc metodele prezentate la punctul 1.4. și cuprind sarcini adaptate nevoilor și profilului elevilor de ciclu primar. Astfel de sarcini pot fi: redarea unui grupaj de știri pentru copii, povestirea unei întâmplări, descrierea, lectura după imagine, identificarea unor tipare, comparația, prezentarea unui obiect, jocul de rol etc.

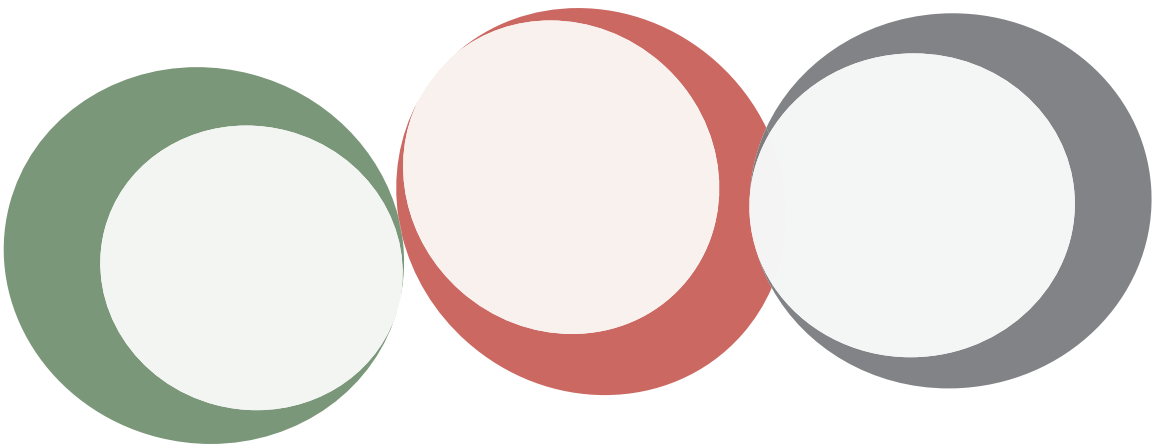
Dincolo de identificarea nevoilor elevilor de ciclu primar, este necesară recunoașterea stilului de învățare: **vizual**, **auditiv**, **tactil**. Sarcinile pot fi adaptate stilului, asigurându-se, astfel, o evaluare cât mai eficientă și mai validă.

- Stilul auditiv: selectează sarcini ce vin sub forma unor cântece, poezii și povești citite cu voce tare, imitații de zgomote.
- Stilul vizual: selectează sarcini bazate pe/cu suport vizual, de tipul fotografiilor, desenelor, schițelor, posterelor.
- Stilul tactil: selectează sarcini care implică existența obiectelor reale pe care le pot atinge, de tipul jucăriilor, păpușilor (*cf.* Linse 2005: 26).

***Stilul auditiv** va privilegia activitățile de ascultare (povestea din înregistrare, citirea cu voce tare).*

***Stilul vizual** este reprezentativ pentru cei care vor confrunta povestea cu imaginea alăturată. Inputul vizual este esențial aici.*

***Stilul tactil** este dominant în rândul celor care doresc să atingă, să redea prin gesturi informația.*



1.6. IMPACTUL EVALUĂRII ASUPRA PROCESULUI DE PREDARE/ÎNVĂȚARE (FEEDBACK ȘI WASHBACK)

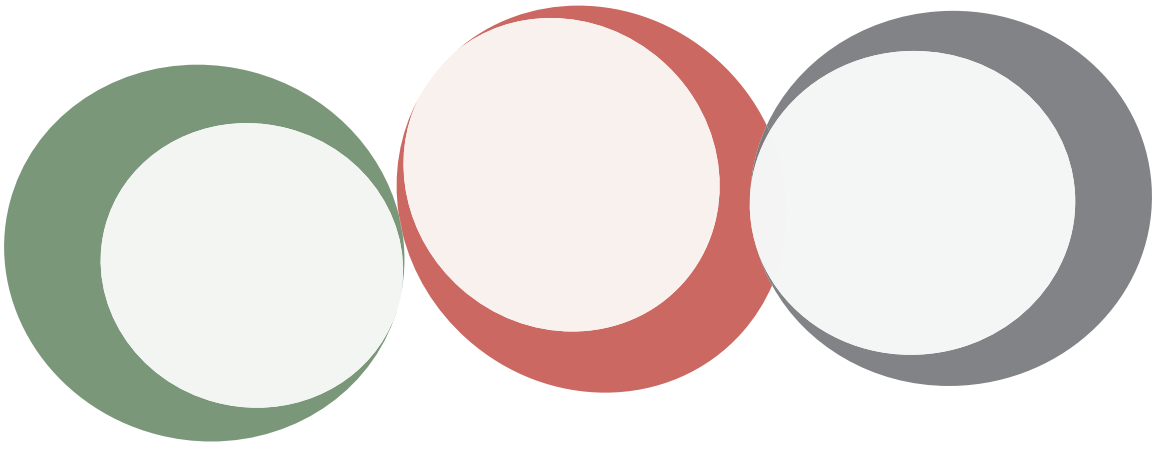
Reiterăm importanța legăturii organice care se stabilește între actul de predare-învățare-evaluare pentru a înțelege modul în care aceste trei componente se influențează și depind unele de altele; orice modificare a uneia dintre componente va produce ecouri în structura celorlalte două.

Impactul evaluării asupra celorlalte două procese merge până dincolo de „zidurile" clasei sau ale instituției de învățământ. Evaluarea poate avea un impact asupra elevului, a școlii, dar și a comunității (părinți, universități, angajatori). Existența unor teste naționale pe baza cărora se operează **selecții** a pus o presiune mare asupra procesului de evaluare și predare (care urmărește strict scopul evaluării, dar nu și alte obiective). Responsabilitatea evaluării și-o asumă toate părțile implicate, cu precădere elevii și profesorul, acesta din urmă având posibilitatea să măsoare impactul fenomenului de evaluare prin **feedback** (vizibil prin evaluări și examene curente). După cum evaluarea poate fi formativă sau sumativă, tot așa, feedbackul este **formativ** (obținut în urma evaluării continue) sau **sumativ** (obținut ca urmare a evaluării sumative și prin care cadrul didactic poate lua decizii de modificare/transformare/adaptare a procesului de predare/evaluare pe viitor).

Impactul evaluării poate fi măsurat și prin efectul de **washback** – termen utilizat pentru a denota impactul vizibil asupra întregului proces educațional și asupra subiecților implicați: profesor (cu metodele sale), elevi (cu gradul lor de motivație), unitatea de învățământ (cu politica ei). Așa cum discutasem anterior, procesul de predare se poate axa, uneori, strict pe obiectivele vizate de evaluare; în acest caz, se consideră că avem de-a face cu un tip de washback **negativ**. Dacă evaluarea include și alte obiective decât cele strict vizate, avem de-a face cu un washback **pozitiv**. Indiferent de natura lui, washbackul nu are efecte asupra curriculumului oficial (*cf.* Platon; Vîlcu 2011: 32-35).

Critici ai teoriei washbackului susțin că un test nu poate schimba ceea ce un sistem educațional în ansamblul său nu a reușit. O schimbare radicală sau totală (venită din partea experților sau a managerilor în educație) ia în calcul o serie de factori; testarea este doar unul dintre aceștia (Wall; Alderson *apud* McNamara 2008: 113). Este criticată și poziția considerată *simplistă* a teoriei washbackului, conform căreia „un test bun va produce automat un washback pozitiv" (McNamara 2008: 112) – efectul de washback nu este implicit, el trebuie atent evaluat.

Una dintre întrebările de verificare a **utilității** unui test (alături de altele ce verifică gradul de **relevanță**, **validitate**, **autenticitate**, **interactivitate** și de **dimensiunea practică**) este și aceasta: *În ce măsură este impactul evaluării unul pozitiv?* Răspunsul la această întrebare trădează interesul pentru fenomenul de washback, cu mențiunea că nu toate semnele aparente de washback (pozitiv sau negativ: motivația de a învăța sau demoralizarea) duc automat la acesta. Momentele în care se poate observa efectul de washback se pot asocia evaluărilor cu miză ridicată (de pildă, evaluări naționale).



1.7. „MITURI” LEGATE DE EVALUAREA COMPETENȚELOR ORALE ÎN CAZUL VORBITORILOR NATIVI



MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

Bifați afirmațiile cu care sunteți de acord și marcați cu X afirmațiile pe care le dezaprobați:

a. Nu este important să insistăm pe dezvoltarea competenței de vorbire la vorbitorii nativi; aceștia o posedă în mod natural și o exercită firesc. ☐

b. Este bine să impunem standarde mai ridicate în evaluarea competențelor de vorbire și ascultare în rândul nativilor – aceștia stăpânesc limbajul la nivel avansat. ☐

c. Standardul impus de vorbitorul nativ ca standard la care se va raporta vorbitorul acestei limbi ca L2 (limba a doua) este cel corect și potrivit. ☐

d. Este imposibil să ne „detașăm” de limba maternă, oricât de puțin am ajunge să o vorbim. ☐

e. Limba maternă va avea o influență asupra tuturor celorlalte limbi (străine) pe care le vom învăța ulterior și acest lucru va fi vizibil în evaluare. ☐

f. Suntem „programați” să vorbim o anumită limbă, cea maternă. ☐



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...



„Masa foșnitoare a unei limbi necunoscute constituie o protecție delicioasă, ea îl învăluie pe străin (cu condiția ca țara să nu-i fie ostilă) cu o peliculă sonoră care oprește la urechile sale toate alienările limbii materne: originea regională și socială a celui care o vorbește, gradul său de cultură, de inteligență, de gust, imaginea prin intermediul căreia el se constituie ca persoană și pe care vă cere să o recunoașteți. Astfel, câtă odihnă în străinătate!” (Roland Barthes – *Imperiul semnelor).*

a. Importanța dezvoltării competențelor de comunicare în limba maternă este evidentă încă din copilărie, prin jocuri care privilegiază repetarea unor cuvinte, segmentarea enunțurilor (prin asocierea lor cu bătutul din palme), insistarea pe anumite sunete mai dificile la vârsta fragedă – toate cu rol didactic. Vorbitorii nativi beneficiază de achiziția naturală a limbajului, dar și ei sunt beneficiarii procesului de învățare a limbajului - și, implicit, a limbii.

b. Este bine să înțelegem avantajele teoriei „zonei proximei dezvoltări” a lui Vîgotsky în stimularea dezvoltării competenței lingvistice, însă trebuie să ținem cont și de alți factori importanți: mediul din care provine elevul, cultura lui, punctele lui vulnerabile. Dacă ne dorim o evaluare relevantă, trebuie să ținem cont și de particularități de genul acesta și de altele asemenea.

> *„Zona proximei dezvoltări” este intervalul dintre ceea ce poate fi realizat de către un copil fără îndrumare și ceea ce poate el realiza cu ajutorul unei persoane care știe mai mult.*
> (Schaffer 2010: 202)

c. Vorbitorul nativ este, la rândul său, un produs al comunității din care provine (regiune, zonă) și, adeseori, este posibil ca limba vorbită de acesta să fie ea însăși o deviere de la normă, de la standard și, deci, nu va putea constitui un model pentru vorbitorii limbii sale ca L2 (Luoma 2009: 10).

d. Există studii (ex. Kecskes, Papp 2000) care au demonstrat faptul că, pentru vorbitorii bilingvi sau *multicompetenți* (pot vorbi mai multe limbi la un nivel avansat, au ales să locuiască pentru o perioadă semnificativă într-o țară străină, și-au apropriat o L2 la o vârstă fragedă), o limbă o poate influența pe cealaltă și chiar o L2 poate influența limba maternă.

e. Idem

f. Putem să acceptăm teoriile nativiste ale limbajului (Noam Chomsky), conform cărora suntem posesorii unei **gramatici universale** și venim pe lume cu un mecanism de achiziție a limbajului (Schaffer 2010: 293-294), un **bagaj genetic** ce favorizează învățarea limbii. Cu toate acestea, teoriile nativiste nu pot fi aplicate tuturor limbilor (foarte diferite) existente și discută insuficient rolul mediului în achiziția limbajului și a limbii.



TEST-FULGER: CE AȚI LUAT CU DUMNEAVOASTRĂ DIN ACEASTĂ UNITATE?

1. Enumerați câteva principii fundamentale ale evaluării:

2. Alegeți răspunsul corect:

a. Funcția selectivă se realizează prin evaluarea:
   - formativă
   - normativă
   - de către alții

b. Evaluarea formativă are o funcție:
   - diagnostică
   - selectivă
   - decizională

c. Principiile de conversație formulate de Grice cuprind:
   - cantitatea, calitatea, autenticitatea, manierele
   - cantitatea, calitatea, relevanța, contextul
   - cantitatea, calitatea, relevanța, manierele

3. Enumerați două asemănări și două deosebiri dintre feedback și washback.

4. Pornind de la „miturile" prezentate mai sus, adăugați și altele care vi se par relevante sau cu care v-ați confruntat în activitatea dumneavoastră.

BIBLIOGRAFIE:

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare (trad. din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.
Programa școlară pentru disciplina „Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a" (aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3418/19.03.2013), București.
Kecskes, I., Papp, T., 2009, *Foreign Language and Mother Tongue*, New York, London, Psychology Press.
Linse, C.T., 2005, *Practical English Language Teaching: Young Learners*, McGraw-Hill ESL/ELT.
Luoma, S., 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
McKay, P., 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
McNamara, T., 2000, *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
Platon, E., Vîlcu, D., 2011, *Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar (P4)*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
Schaffer, R.H., 2010, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
Underhill, N., 1987, *Testing Spoken Language – A Handbook of Oral Testing Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press.

UNITATEA 2

COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL– CADRU GENERAL

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să identificați caracteristicile competenței de receptare a mesajului oral;
- să conștientizați importanța diferitelor tipuri de cunoștințe necesare în receptarea mesajului oral;
- să identificați tipurile de cunoștințe necesare în receptarea mesajului oral și să explicați rolul acestora în procesul de ascultare;
- să identificați procesele cognitive specifice receptării mesajului oral la niveluri diferite.

2.1. DEFINIȚIE

Primul pas în elaborarea oricărei forme de evaluare este definirea *constructului*, adică a ceea ce se dorește a se evalua. Așadar, o evaluare validă a ascultării presupune, înainte de toate, o bună cunoaștere a tuturor aspectelor acestei competențe.

TEMĂ DE REFLECȚIE:
De ce am avea nevoie pentru a pilota un avion? De ce am avea nevoie pentru a cânta la vioară? Dar pentru a înțelege un mesaj oral?

„Un om din Tecuci avea un motor, dar nu i-a folosit la nimic” (Mihai Ursachi).

*Competența de receptare a mesajului oral presupune atât utilizarea unor **abilități specifice**, cât și aplicarea **cunoștințelor lingvistice** și **extralingvistice** asupra inputului acustic pentru decodarea semnificației acestuia.*

Cunoștințele lingvistice implicate în procesul de ascultare sunt de tipuri diferite, dar printre cele mai importante se numără cunoștințele legate de **fonologie**, de **lexic**, de **morfologie** și **sintaxă**, de **structura discursului** și de modul în care se realizează **funcțiile comunicative** în contexte diferite. ***Cunoștințele non-lingvistice*** sunt reprezentate de cele referitoare la **lumea înconjurătoare** și la modul în care funcționează ea, la **tematică** și la **context**. Aplicarea acestor cunoștințe la inputul acustic se face, de regulă, în două moduri, simultan: de la bază spre vârf (***bottom-up***), pentru decodificare, și de la vârf spre bază (***top-down***), pentru construirea sensului, ascultătorul acordând prioritate unuia sau altuia dintre cele două tipuri de procesare în funcție de scopul ascultării.

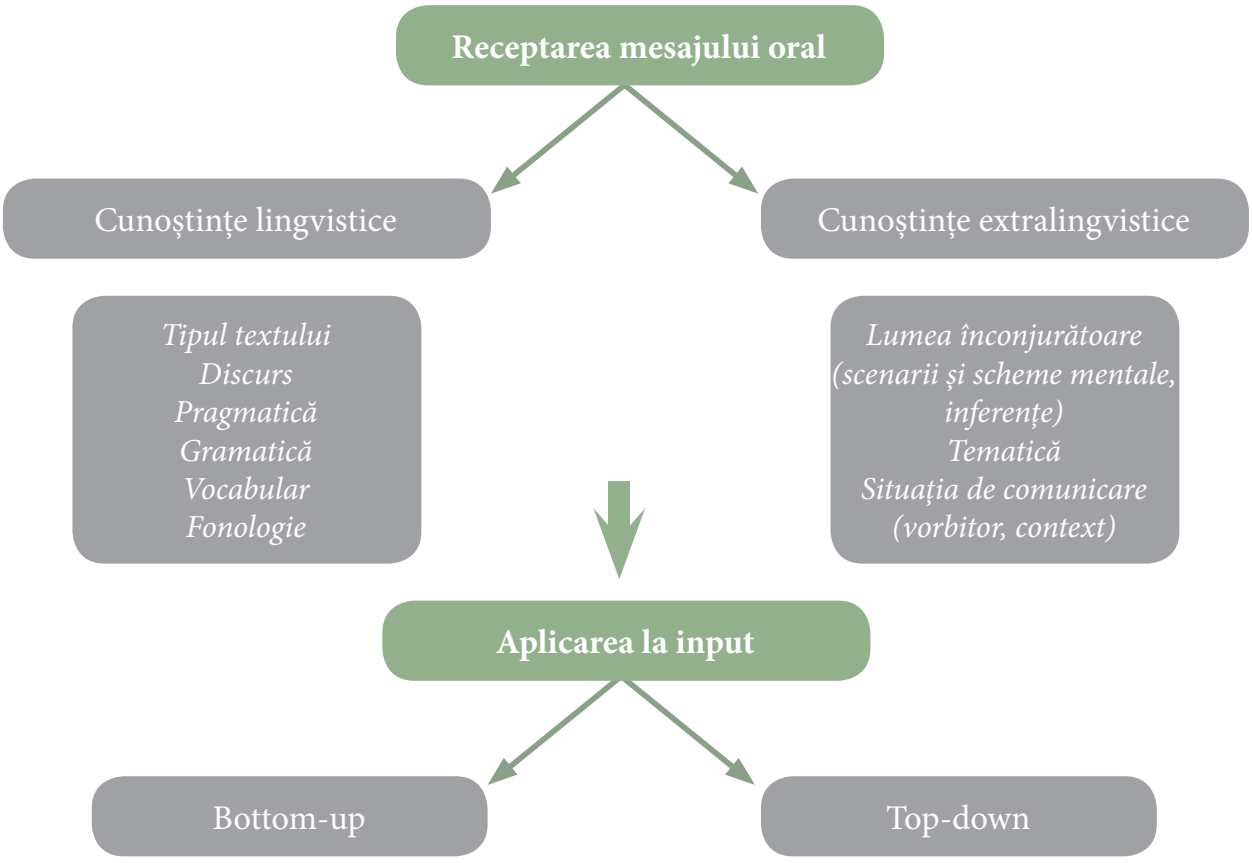


Figura 1 – O definiție a procesului de receptare a mesajului oral

2.2. CE AR TREBUI SĂ ȘTIE ASCULTĂTORII?

2.2.1. CUNOȘTINȚELE EXTRALINGVISTICE



TEMĂ DE REFLECȚIE:

1. Care credeți că sunt elementele tipice implicate în situația de comunicare „a lua masa la restaurant”?
2. Dacă înțelegem toate cuvintele dintr-un text înseamnă că am înțeles textul?
3. Cât de important credeți că e rolul contextului de comunicare pentru înțelegerea unui mesaj audiat?



MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. Ascultați propoziția și enumerați câteva deducții pe care le puteți face pe marginea ei.

[Bill a luat cina la restaurant.]

2. Ascultați textul o singură dată și apoi încercați să-l prezentați colegului dumneavoastră.

Transcrierea textului audiat

C++ este un limbaj de programare general, compilat. Este un limbaj multi-paradigmă, cu verificarea statică a tipului variabilelor ce suportă programare procedurală, abstractizare a datelor, programare orientată pe obiecte. În anii 1990, C++ a devenit unul din cele mai populare limbaje de programare comerciale, rămânând astfel până azi. Bjarne Stroustrup de la Bell Labs a dezvoltat C++ în anii 1980, ca o serie de îmbunătățiri ale limbajului C. Acestea au început cu adăugarea noțiunii de clase, apoi de funcții virtuale, suprascrierea operatorilor, moștenire multiplă, șabloane și excepții.

Cât de ușoară/dificilă vi s-a părut această sarcină? De ce?

3. Ascultați textele o singură dată și reproduceți-le cât mai detaliat pentru colegul dumneavoastră.

Transcrierea textului audiat

Procedura este, de fapt, foarte simplă. Mai întâi, trebuie să le grupați în funcție de materialul din care sunt făcute. Desigur, o grupă poate fi suficientă o dată. Este important să nu supraîncărcați și, deci, să puneți cât mai puține lucruri de mai multe ori decât prea multe lucruri o dată.

Asigurați-vă că ceea ce ați încărcat este așezat orizontal și că marginile nu sunt îndoite. Nu combinați mai multe tipuri și dimensiuni; toată stiva din tavă să fie de același tip și dimensiune. Ajustați ghidajul pentru lățime, astfel încât să se încadreze fix totul. Asigurați-vă că ghidajul nu îndoaie.

Cât de ușoară/dificilă vi s-a părut această sarcină? De ce?

4. Ascultați din nou textele de mai sus, primul reprezentând un fragment din instrucțiunile de utilizare a unei mașini de spălat, iar, al doilea, un fragment din instrucțiunile de utilizare a unei imprimante, și reproduceți-le cât mai detaliat pentru colegul dumneavoastră. Cât de ușoară/dificilă vi s-a părut această sarcină? De ce?

5. Ascultați textul și spuneți la ce se referă următoarele cuvinte:

asta, aia, baba, din ăștia, mâine

*- Nu știu exact cu ce mă-mbrac... că mă coc, că nu mă coc... **asta**... (Cu **aia**...?) **Baba** ce să facă, săraca? M-aș duce să mai îmi caut niște...* ***strampeni din ăștia****, da’* **(Și io mă duc mâine)** *cre’ că... nu cre’ că găsesc (Și io mă duc **mâine**, mâine așa o să mă duc: de dimineață, mă duc să caut flori pentru biserică**...**)*

6. Cum ați interpreta afirmația de mai jos, în contextele următoare:

O să plouă!

a. vorbitorului îi place grădinăritul și a fost secetă mare;
b. vorbitorul are bilete la un meci în aer liber;
c. vorbitorul și interlocutorul sunt la picnic;
d. vorbitorul arată câțiva nori pe cer;
e. ascultătorul știe că oamenii mai poartă conversații lipsite de sens despre vreme, pentru socializare;
f. comentariul apare în contextul unei discuții despre schimbarea climei.

(ex. tradus și adaptat din John Field – *Listening in the Language Classroom*, 2009)

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

„Nu găsim sensul în lucrurile în sine, nici nu îl atribuim noi lucrurilor, ci sensul se construiește în relația dintre noi și lucruri" (Buber, 1947).

Este bine cunoscut faptul că orice proces de comprehensiune presupune o cantitate destul de importantă de cunoștințe generale non-lingvistice despre lumea înconjurătoare. Acestea pot influența înțelegerea mesajului în două moduri esențiale:

- pot limita interpretarea mesajului,
- pot îmbogăți interpretarea mesajului, completându-l pe acesta cu informații deduse, care nu sunt menționate *explicit* în textul ascultat.

2. 2. 1.1. INFERENȚELE/DEDUCȚIILE

„Când vulpea deschise ușa, dădu peste un purceluș grăsuț și apetisant.
- O, nu! țipă purcelușul!
- O, da! spuse vulpea. Ai ajuns în locul potrivit!"

(Keiko Kasza, *Ziua mea norocoasă, apud* Moreillon 2007)

Inferența/Deducția este un proces creativ prin care creierul adaugă informații ce nu se regăsesc în text, dar care îi conferă acestuia coerență. Astfel, cu ajutorul ei, ascultătorul trece dincolo de ideile explicit exprimate, pentru a stabili legăturile (implicite) dintre acestea. Cum un text nu poate conține toate informațiile necesare construcției de sens, acesta omite, de obicei, acele informații pe care ascultătorul se presupune că le poate adăuga singur. În exemplul de mai sus, *Bill a luat cina la restaurant.*, ascultătorul va face automat inferențe de tipul: *Bill a mâncat la restaurant., Bill nu a gătit., Bill nu a spălat vase., Bill a plătit pentru cină.* etc., aceste informații nefiind menționate explicit în text, dar putând fi deduse datorită cunoștințelor generale ale ascultătorilor despre lume. Inferențele pot fi de mai multe tipuri. Hildyard și Olson (1978) le clasifică în:

Inferențele reprezintă un proces creativ prin care creierul adaugă informații care nu se regăsesc în text, dar care ajută la interpretarea acestuia.

- inferențe **logice/informaționale**: *Maria este sora lui Mihai.* – inferență logică: *Mihai este fratele Mariei.*
- inferențe **explicative**: *Podeaua era murdară pentru că Maria folosise mopul acela.* – inferență explicativă: *Mopul era murdar.*
- inferențe **pragmatice**: *I-a luat mamei o oră să ajungă de la aeroport la mine!* – inferență pragmatică: *Pentru că aeroportul este foarte departe de casa mea, o oră înseamnă, în condițiile date, foarte puțin timp.*

O altă împărțire a tipurilor de inferențe pe care receptorul le poate face se bazează pe rolul acestora în decodarea semnificației:

- inferențe **de legătură** – esențiale pentru înțelegerea mesajului,
- inferențe **de elaborare** – care nu sunt esențiale pentru înțelegerea mesajului, dar care îmbogățesc interpretarea acestuia.

Prin urmare, ar fi de dorit ca specialiștii care elaborează teste de evaluare să țină cont de toate aspectele de mai sus atunci când decid tipul informațiilor ce trebuie adăugate de către ascultător la diferite niveluri de dezvoltare cognitivă.

2. 2. 1. 2. TEMATICA

Cunoștințele despre lume pot însă nu numai să îmbogățească semnificația, ci și să limiteze interpretarea textului. Experimentul de la *exercițiul 2 a* demonstrat că, atunci când tematica unui text îi este familiară ascultătorului, cunoștințele generale despre acel subiect pot fi folosite pentru facilitarea comprehensiunii. Tema generală (în acest caz, C++) face disponibile imediat anumite sensuri ale cuvintelor, limitând spațiul mental în care se efectuează căutarea semnificatului.

2. 2. 1. 3. SCENARIILE MENTALE

Termenul de *scenariu mental* (*script*) a fost propus de Roger Schank, în 1970, și s-a născut din încercarea de a crea programe de calculatoare, care să înțeleagă limbajul uman. Problema principală a fost aceea că programele respective nu includeau cunoștințele pe care un receptor uman le aplica în mod automat pentru înțelegerea mesajului, fără a conștientiza acest lucru. Să luăm același exemplu, de mai sus: *Bill a luat cina la restaurant. Bill a gătit? Bill a mâncat? Bill a plătit pentru cină? Bill a comandat ceva la cină? Bill a vorbit cu un chelner?* etc. Răspunsurile la astfel de întrebări se află automat în mintea ascultătorilor, sunt subînțelese, nefiind nevoie ca aceste informații să se menționeze explicit în text, întrucât printre cunoștințele despre lume ale ascultătorilor se află, în mod normal, și cunoștințele legate de această situație (de comunicare) cunoscută, mersul la restaurant: ascultătorii știu că ea presupune ideea de a discuta cu un chelner, de a comanda ceva, de a mânca, de a plăti pentru masă etc.



Un scenariu mental reprezintă o succesiune predeterminată și stereotipizată de acțiuni, care definește o situație (de comunicare) cunoscută, familiară receptorului.

La fel, în momentul când cineva spune *Am răspuns la telefon.*, ascultătorul va subînțelege automat: *Cineva a format un număr. S-a făcut conexiunea. Telefonul a sunat. L-am auzit. Am răspuns. Am zis „Alo?”*. Numai în situațiile în care evenimentul descris nu coincide cu scenariile mentale ale ascultătorilor se menționează anumite detalii: *Bill a luat cina la restaurant, dar a plecat fără să plătească*. sau *Deși am auzit că sună telefonul, nu am răspuns.* Un scenariu mental reprezintă, așadar, o succesiune predeterminată și stereotipizată de acțiuni, care definește o situație (de comunicare) cunoscută, pe scurt, „o poveste tare plicticoasă” (Schank și Abelson 1977: 422). Scenariile sunt foarte numeroase în mintea ascultătorilor: ei au scenarii pentru restaurante, pentru zile de naștere, pentru un meci de fotbal, pentru un curs, pentru cumpărături și, în general, pentru orice eveniment care se petrece cu oarecare regularitate în viața acestora.

2. 2. 1. 4. SCHEMELE MENTALE

Lipsa unei informații esențiale, care să ajute ascultătorul să încadreze mesajul în schema mentală potrivită, face dificilă, dacă nu chiar imposibilă, comprehensiunea acestuia (vezi exercițiile 3 și 4 de mai sus) Schemele se definesc ca structuri de reprezentare a cunoștințelor la nivelul memoriei. Se presupune că un vorbitor posedă scheme mentale pentru majoritatea lucrurilor pe care dorește să și le reprezinte în memorie, adică pentru concepte generale, situații, evenimente, succesiuni de evenimente, acțiuni, succesiuni de acțiuni etc. Ca și scenariile, schemele ghidează interpretarea textelor, permițând formarea unor orizonturi de așteptare privind oamenii, situațiile, evenimentele etc. Potrivit lui Rumelhart (1977), schemele mentale reprezintă componentele de bază care alcătuiesc sistemul uman de procesare a informației și elementele-cheie în procesul de comprehensiune.

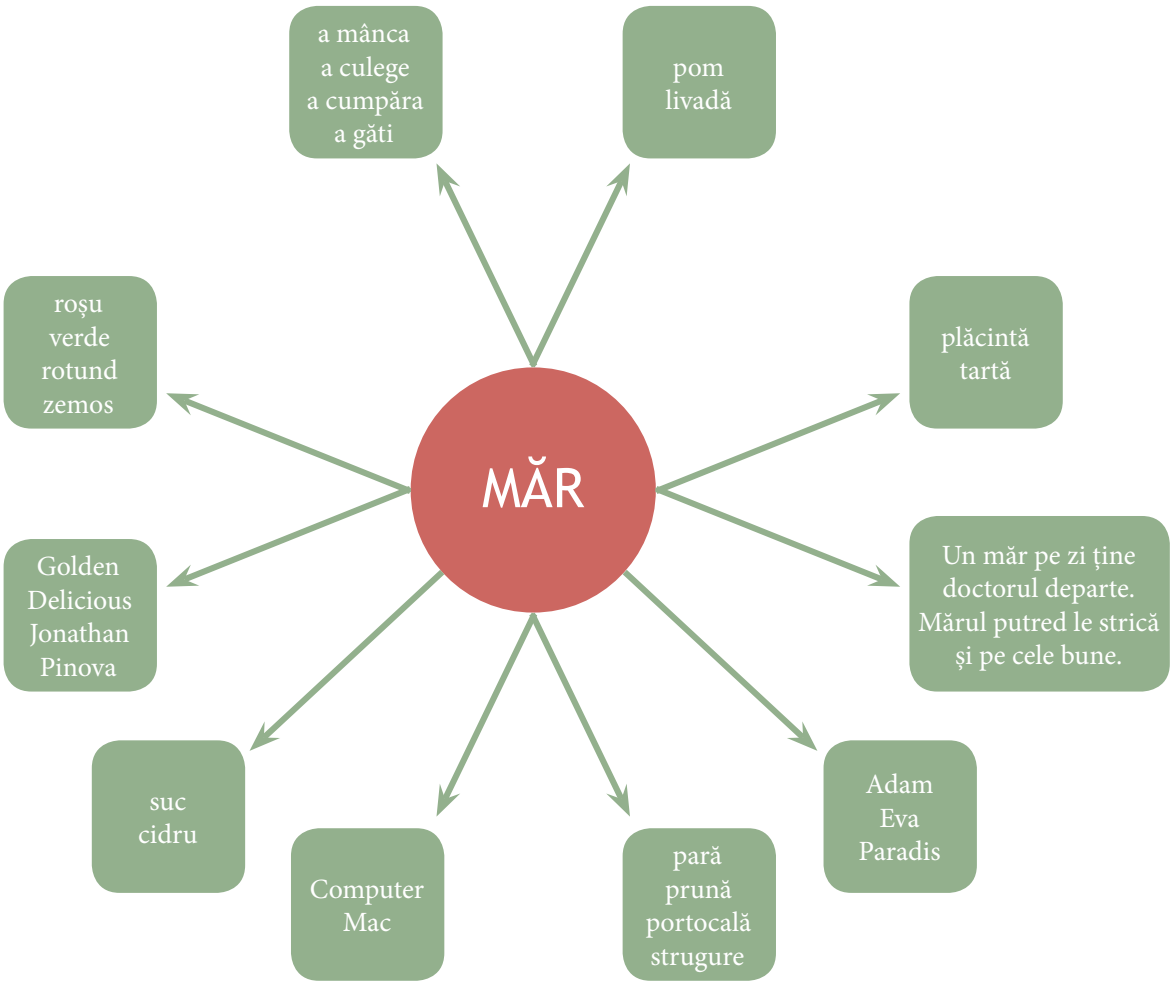


Figura 2 – Un exemplu de schemă mentală pentru conceptul *măr*

Așadar, schemele mentale pot fi folosite în două moduri pentru a contribui la înțelegerea mesajului: pentru a crea un orizont de așteptare privind ceea ce urmează a fi ascultat (De exemplu, știind că voi asculta o prelegere despre fluturi, îmi voi activa automat schema mentală relevantă pentru a fi pregătit pentru ceea ce urmează să ascult.) sau pentru a completa în discurs informațiile pe care vorbitorul nu le exprimă explicit (Bunăoară, un vorbitor ar putea spune: *Avea obrajii ca merele.*, lăsând ascultătorul să suplimenteze enunțul cu informația *roșii*.).

2. 2. 1. 5. CONTEXTUL

Exercițiile 5 și *6* demonstrează importanța cunoașterii **vorbitorului** și a **situației de comunicare** în decodificarea și construirea sensului din mesajul ascultat.

Cunoașterea vorbitorului:

- *calități, valori și atitudini ale vorbitorului:* Enunțul *Cui îi pasă de emisia de gaze, oricum?* trebuie interpretat ca fiind ironic dacă este formulat de un vorbitor preocupat de poluarea mediului, de exemplu.
- *rolul vorbitorului:* Enunțul *Mâinile sus!* primește o interpretare diferită dacă vine din partea unui profesor față de situația în care acesta ar veni din partea unui jefuitor de bancă, de pildă.
- *experiența și contextul comune*, împărtășite de vorbitor și de interlocutor: De exemplu, *asta* din *exercițiul 6* nu poate fi înțeles nicicum în afara contextului comun – se poate presupune că e vorba de o haină, dar nu se poate ști exact despre ce fel de haină e vorba decât dacă ascultătorul are același context ca și persoanele care poartă conversația. La fel, dacă în situația (a) din exercițiul 7, un răspuns potrivit ar fi *Minunat!,* în situația (b), un astfel de răspuns ar fi inadecvat, tocmai pentru că ascultătorul interpretează mesajul simplu *O să plouă!* și prin prisma a ceea ce știe deja despre vorbitor.

2. 3. CUNOȘTINȚELE LINGVISTICE



TEME DE REFLECȚIE:

1. Trebuie să înțelegem fiecare alofon pentru a înțelege un cuvânt. Sunteți de acord?
2. Trebuie să înțelegem fiecare cuvânt dintr-un text pentru a înțelege textul. Sunteți de acord?
3. Putem înțelege un text și fără a înțelege relațiile gramaticale dintre cuvinte. Sunteți de acord?



MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. Scrieți după dictare un text în esperanto. Verificați la final dacă ați segmentat fonic corect și ați identificat cuvintele. Ce v-a ajutat/încurcat?

Transcrierea textului audiat

En iu bela kaj suna tago, kiam miaj du filoj estis infanoj, ili ludis sur la planko de granda preĝejo. Dum longa tempo, ili atente rigardis formikojn, kiuj rapide iris kaj revenis de unu flanko al la alia de malgranda loko, sed ili neniam trapasis nigran linion.

http://facila.org/?p=1621

2. Ascultați textul și răspundeți la întrebările de mai jos:

Transcrierea textului audiat

Ieri l-am văzut pe plesterul cel galviș. Se caltriforea alingul unui magovar. Părea un pic regolvat, așa că nu l-am julvăbit. Poate mai târziu îl voi duveri și vom prenui despre tot. Știu că servurește să turevească la proiect...

1. Pe cine am văzut ieri?
2. Ce făcea el? Unde?
3. Cum părea el?
4. De ce nu l-a julvăbit autorul?
5. Ce se va întâmpla mai târziu?
6. Ce servurește plesterul?

Ați răspuns corect la întrebări? De ce? Ați înțeles textul? De ce?

3. Ascultați următorul text din care lipsesc cuvinte mai „dificile" și apoi transmiteți-i colegului dumneavoastră ideile principale. Ați întâmpinat greutăți? De ce?

Transcrierea textului audiat

Aceasta este munca pe care am început-o anul trecut. Din momentul în care am preluat această funcție, am făcut o prioritate din problema teroriștilor care ne ***blablabla*** *națiunea. Am făcut* ***blablabla*** *pentru* ***blablabla*** țării noastre și am reușit să ***blablabla*** *care* ***blablabla*** să ia vieți.

Încercați din nou! Ați transmis mai eficient mesajul?

Transcrierea textului audiat

Aceasta este munca pe care am început-o anul trecut. Din momentul în care am preluat această funcție, am făcut o prioritate din problema teroriștilor care ne amenințau națiunea. Am făcut ***blablabla*** *substanțiale pentru* ***blablabla*** țării noastre și am reușit să distrugem toate *comploturile care amenințau să ia vieți.*

Dar acum?

Transcrierea textului audiat

Aceasta este munca pe care am început-o anul trecut. Din momentul în care am preluat această funcție, am făcut o prioritate din problema teroriștilor care ne amenințau națiunea. Am făcut investiții substanțiale pentru a garanta siguranța țării noastre și am încercat să distrugem toate comploturile care amenințau să ia vieți.

(exerciții traduse și adaptate din Penny Ur – *A Course in English Language Teaching)*

4. Care e răspunsul corect pentru replica de mai jos? De ce?

De ce nu mergi în stațiunea unde ai fost și anul trecut?

a. *Ce idee bună! Nu m-am gândit la asta!*
b. *Pentru că nu mi-a plăcut plaja.*

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

I. Cunoștințe de fonologie

Accesarea sensului cuvintelor auzite se face întotdeauna atât prin **ruta lexicală**, care presupune asocierea întregului cuvânt cu o anumită reprezentare mentală, cât și prin cea **sub-lexicală**, care presupune identificarea cuvântului pornind de la alofonele care îl compun. Totuși, cuvintele se stochează în memorie cu complexul sonor deja asociat, așa încât nu e nevoie ca, de fiecare dată, să se identifice fiecare alofon din componența lor. Teoriile recente susțin că ascultătorul nativ operează la nivelul silabelor. Deseori, reprezentarea mentală îi este deja asociată cuvântului înainte ca acesta să fie pronunțat în întregime.

Deosebit de importantă este și intonația, care are mai multe funcții:

- separă unitățile ideatice din lanțul vorbirii,
- marchează informațiile esențiale,
- imprimă o caracteristică emoțională diferitelor segmente din lanțul vorbirii,
- asigură coeziunea unui fragment de discurs etc.

II. Cunoștințe de lexic

Decodarea sensului presupune identificarea în minte a acelei intrări de dicționar care să se potrivească, din punctul de vedere al formei și al conținutului, cuvântului pe care ascultătorul îl aude în timp real. Căutarea și selecția se fac plecând de la informațiile de ordin morfologic, sintactic și lexical oferite de cuvânt, informații care, împreună, conduc, de cele mai multe ori, spre un singur rezultat. Ascultătorii recunosc și decodează mult mai repede cuvintele des întâlnite decât pe cele relativ rare, fapt care se explică prin felul în care aceștia stochează lexemele în memorie, în funcție de principiul frecvenței.

Studiile recente arată că e nevoie ca ascultătorii să înțeleagă 95-98% dintre cuvintele unui text audiat pentru a-l înțelege cu adevărat. (Schmitt 2008)

III. Cunoștințe de gramatică

Cunoștințele de gramatică le permit ascultătorilor să segmenteze discursul în unități ideatice, în structuri sintactice semnificative, să prezică tiparul propozițional, să prezică elementele care urmează să apară în lanțul vorbirii (De exemplu, auzind verbul *am pus*, ascultătorul va ști că acesta cere două elemente: unul care să precizeze obiectul (complementul direct) și unul care să precizeze locul (complementul circumstanțial).) și să verifice ipotezele formulate pe parcurs.

IV. Cunoștințe de ordin pragmatic

Odată descifrat sensul literal al unităților ideatice/structurilor sintactice ascultate, acestea vor fi integrate în contextul mai larg în care ele apar. Pentru aceasta, ascultătorul își folosește cunoștințele de ordin pragmatic, adăugând o serie de informații suplimentare, care să transforme unitățile ideatice/structurile sintactice **în mesaje relevante și adecvate pentru un anumit context.** În exemplul de la *Exercițiul 3*, enunțul poate fi interpretat în cel puțin două feluri, în funcție de context: poate avea funcția comunicativă de *a face o sugestie* sau pe aceea de *a cere o explicație*.

V. Cunoștințe discursive

Pentru a contura structura textuală a mesajului ascultat, ascultătorul trebuie să distingă între informațiile relevante și cele mai puțin relevante, să identifice structura ierarhică a informațiilor conținute în text, să stabilească felul în care fragmentele se combină între ele pentru a crea sens și să decidă care din părțile componente ale textului sunt importante pentru scopul vorbitorului/ascultătorului. Așadar, pentru a crea o structură textuală completă, acesta trebuie să înțeleagă felul în care discursul este structurat și felul în care ideile relaționează între ele, să cunoască marcatorii discursivi și conectorii, mărcile coeziunii și ale coerenței etc.

VI. Cunoștințe despre tipul textului (gen, modalitate de expunere)

Pentru o structurare cât mai complexă și mai completă a mesajului ascultat, cunoștințele despre tipul textului joacă un rol esențial. De exemplu, știind în timp util că discursul are forma unei argumentări,

deci că va asculta o contextualizare a problemei, unul-două argumente contra poziției adoptate precum și demontarea lor, câteva argumente pro, câteva exemple și, probabil, o concluzie, ascultătorul își va ierarhiza mai ușor informațiile, construind fără prea mare greutate reprezentarea mentală a mesajului audiat.

2.4. CE POT SĂ FACĂ ASCULTĂTORII? – PROCESE ȘI STRATEGII



TEME DE REFLECȚIE:

1. Ce procese credeți că implică ascultarea?
2. Ce credeți că presupune o procesare de tip *bottom-up*? Dar una de tip *top-down*?
3. Când credeți că utilizează ascultătorii cu predilecție unul sau altul dintre cele două tipuri de procesare?

2.4.1. PROCESAREA DE LA BAZĂ SPRE VÂRF (*BOTTOM-UP*)

Înțelegerea are loc linear, sensul începând să se construiască la nivelul microstructurii, reprezentate de fonem/alofon, și se îmbogățește treptat, până la nivelul macrostructurii, adică până la identificarea sensului global al mesajului în context. Acest model al construcției de sens pune accent pe informațiile lingvistice pe care receptorul le posedă, adică pe cunoștințele sale de fonetică, ortografie, sintaxă și semantică.

Comprehensiunea, în acest caz, este privită ca o înlănțuire generatoare de sens, în care *outputul* dintr-o etapă devine *inputul* pentru etapa imediat următoare, după cum urmează:

- „recunoașterea sunetelor și a cuvintelor;
- recunoașterea pertinenței textului în integralitatea sa;
- comprehensiunea textului ca entitate lingvistică;
- interpretarea mesajului în context" (CECR 2003: 78).

Ascultarea este un proces de decodare a sunetelor pe care o persoană le aude în mod liniar; unitățile fonemice sunt decodate și legate între ele pentru a forma cuvinte, cuvintele se leagă între ele pentru a forma propoziții, propozițiile formează fraze, iar frazele alcătuiesc textul complet; este un proces liniar, în care sensul reprezintă ultimul pas.



Pentru o viziune mai detaliată asupra procesului ce stă la baza construirii sensului unui mesaj oral, cele patru etape identificate și prezentate de CECR pot fi descompuse în mai multe sub-etape, respectiv:

- recunoașterea fonemului/alofonului;
- asocierea unei combinații de foneme cu o reprezentare mentală sau, altfel spus, identificarea unui lexem;
- gruparea cuvintelor în sintagme, propoziții, fraze, în vederea înțelegerii mesajului;
- interpretarea mesajului;
- deducerea anumitor informații absente din mesaj, pe baza cunoștințelor pe care receptorul le are despre lume;
- construirea unui model mental, adică identificarea ideilor principale, corelarea lor cu cele precedente, ierarhizarea informației transmise;
- recunoașterea structurii mesajului și posibilitatea diferențierii între idei principale și idei secundare/detalii (*cf.* Weir, Khalifa 2008: 3).

2.4.2. PROCESAREA DE LA VÂRF SPRE BAZĂ (*TOP-DOWN*)

Procesarea de tip *top-down*, pe de altă parte, avansează ideea că, în majoritatea cazurilor, mai multe tipuri de cunoștințe sunt activate simultan, macrostructura (contextul) jucând un rol definitoriu în receptarea mesajului. Cu ajutorul cunoștințelor sale despre lume, receptorul formulează anumite ipoteze referitoare la ceea ce urmează să asculte, descifrează înțelesul cuvintelor necunoscute etc., prin urmare, construiește progresiv sensul mesajului pe care îl ascultă. Astfel, când un receptor va asculta fraza *Fiind furioasă, a*

Receptorul reconstruiește, în mod activ, sensul pe care vrea să-l transmită emițătorul, iar în acest proces de reconstrucție își folosește și cunoștințele anterioare despre contextul și situația în care are loc ascultarea.



luat pistolul, a ţintit şi…, el va presupune, bazându-se pe informaţiile pe care le are despre lume şi despre ceea ce ar trebui să se întâmple într-o astfel de situaţie, că urmează să citească: *a tras*. În cazul în care aşteptările sale vor fi înşelate, iar el va citi *a făcut o piruetă*, în loc de *a tras*, receptorul va fi nevoit să actualizeze şi să reinterpreteze întreaga afirmaţie (*cf.* Buck 2003: 3).

* * *

În realitate, însă, aplicarea cunoştinţelor lingvistice şi non-lingvistice la inputul acustic se face, de cele mai multe ori, în ambele moduri, **simultan**, de la bază spre vârf (*bottom-up*) şi de la vârf spre bază (*top-down*), ascultătorul acordând prioritate unuia sau altuia dintre cele două tipuri de procesare în funcţie de **scopul ascultării**: „procesul de receptare se organizează în mai multe etape care – în timp ce se desfăşoară conform unei secvenţe liniare (de jos în sus) – sunt mereu actualizate şi reinterpretate (de sus în jos) în funcţie de realitate, de aşteptări şi de comprehensiunea nouă" (CECR 2003: 78).

În acest sens, *Figura 3* oferă un model elocvent pentru felul în care sensul simplu, literal, extras din cuvintele vorbitorului, se îmbogăţeşte în funcţie de diferite variabile ale situaţiei de comunicare, pe care le-am discutat pe rând în acest capitol.

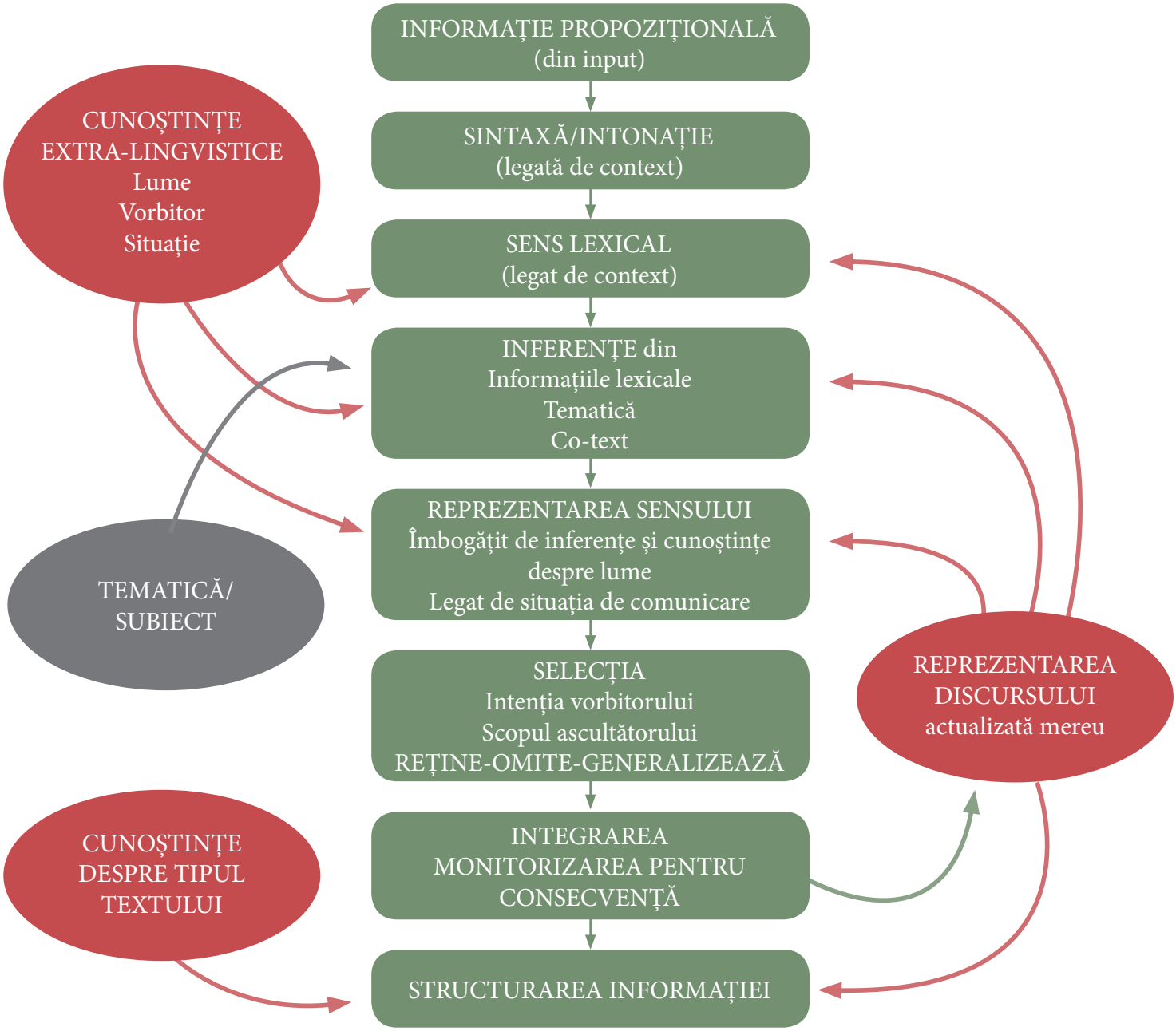
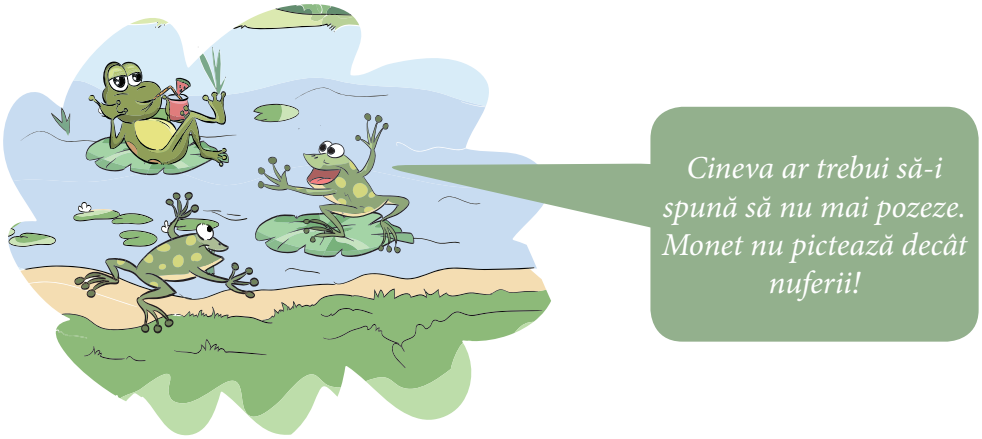


Figura 3 – Construirea reprezentării mesajului audiat/discursului (tr. n. John Field 2009: 242)

2.4.3. SCOPUL ASCULTĂRII – TIPURI DE ASCULTARE



TEME DE REFLECȚIE:

1. Gândiți-vă la posibile motive pentru care cineva ar asculta o reclamă. Ce fel de procesare ar presupune fiecare situație?

2. Gândiți-vă la modul în care ascultați o știre la radio pe o temă familiară, cunoscută, și la modul în care ascultați instrucțiunile oferite de stewardesă în prima dumneavoastră călătorie cu avionul. Câtă atenție acordați mesajului în fiecare dintre cele două situații?

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exercițiu

Faceți o listă cu ce ați ascultat în ultimele 24 de ore.
Care dintre experiențele dumneavoastră de ascultare

- au implicat și vorbire?
- au presupus ascultarea unui vorbitor prezent fizic?
- au presupus atenție sporită din partea dumneavoastră?
- v-au făcut, în mod deosebit, plăcere?
- au permis o ascultare mai puțin atentă?

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

În funcție de criteriul general al scopului urmărit, ascultarea poate fi clasificată atât în relație cu atenția cu care ascultătorul parcurge un text, cât și în relație cu gradul de comprehensiune vizat. Astfel, distingem patru tipuri de ascultare: *superficială*, *semi-atentă*, *atentă* și *foarte atentă*, toate putând viza atât comprehensiunea unui fragment, cât și pe cea a întregului text, clasificându-se astfel, în același timp, și în *ascultare la nivel local* și *ascultare la nivel global*.

LA NIVEL GLOBAL		LA NIVEL LOCAL
	Skimming – pentru a identifica tema mesajului și ideile principale Ex. Despre ce este vorba în text? [reclame, secvențe de conversație etc.] **Identificarea funcției fatice** – recunoașterea intenției/atitudinii vorbitorului Ex. Care e intenția vorbitorului? [saluturi, felicitări etc.]	***Scanning* neconcentrat** – pentru a identifica informația relevantă pentru ascultător Ex. Menționează vorbitorul ceva interesant pentru mine? [titlurile știrilor]

	Ascultarea pentru **identificarea și înțelegerea intrigii** Ex. Ce s-a întâmplat apoi? [filme, seriale, interviuri la radio sau TV etc.] **Ascultarea în conversație** Ex. Care e mesajul vorbitorului? [discuțiile informale zilnice] Ascultarea pentru schimbul de informații Ex. Cât din conținutul mesajului am nevoie să știu? [tur cu ghid]	***Scanning* concentrat** – pentru a localiza anumite informații de care ascultătorul are nevoie Ex. Când va menționa vorbitorul subiectul X? [anunțuri în aeroport/gară, buletine meteo etc.] **Căutarea** – pentru a identifica și înțelege informații relevante pentru nevoi prestabilite Ex. Care este răspunsul la aceste întrebări? [informații de călătorie, de cazare etc.] **Ascultarea unor mesaje** Ex. Câte detalii trebuie să rețin? [mesajele telefonice etc.]
	Ascultarea exactă – pentru a stabili ideile principale transmise de vorbitor și relațiile dintre acestea Ex. Ce este important? [prelegeri, conferințe etc.]	**Ascultarea exactă** – pentru a reține în amănunt ideile principale și detaliile menționate în legătură cu acestea Ex. Presupun că totul este relevant. [negocieri etc.]
	Ascultarea critică Ex. Este mesajul logic/coerent? [mărturii etc.]	**Ascultarea unor instrucțiuni esențiale** Ex. Presupun că totul este important/ esențial. [indicații pe stradă, acordarea primului ajutor etc.] **Ascultarea pentru a reține** Ex. Ce a spus el exact? [a asculta pentru a cita pe cineva etc.]

(tr. n. John Field, 2009: 66)

ȘI ACUM, IAR ÎN PRACTICĂ...

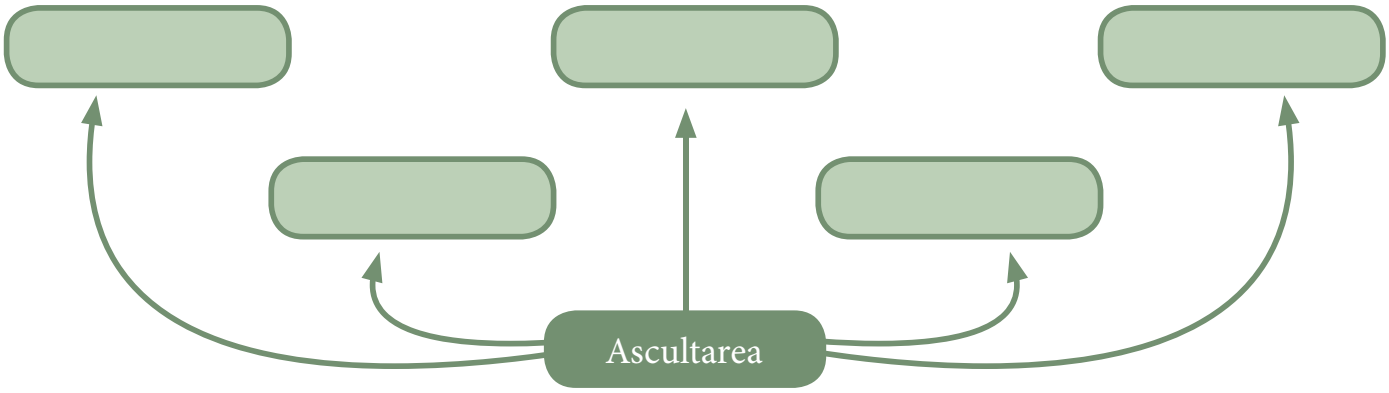
Exercițiu

Citiți cerințele de mai jos și spuneți ce tipuri de ascultare pot presupune sarcinile propuse:

1. Ascultați textul și identificați ideea principală a acestuia.
2. Ascultați textul și încercuiți elementele care apar menționate.
3. Ascultați textul și ordonați ideile/imaginile de mai jos în funcție de cum apar ele în text.
4. Ascultați textul și decideți care din titlurile de mai jos este cel mai potrivit.
5. Ascultați textul și completați spațiile libere cu un singur cuvânt (date, procente, numere, nume etc.).

TEST-FULGER:
CE AȚI LUAT CU DUMNEAVOASTRĂ DIN ACEASTĂ UNITATE?

1. Alegeți cinci elemente-cheie pentru definirea competenței de receptare a mesajului oral și explicați de ce le-ați ales pe acestea.



2. Care e rolul inferențelor în receptarea mesajului oral? Dați exemple!

3. Ce presupune procesarea de tip *top-down*?

4. Dați exemple de trei tipuri de ascultare și spuneți în ce situații de comunicare sunt implicate acestea.

BIBLIOGRAFIE:

Bachman, L. F., 1991, *What does language testing have to offer*?, *TESOL Quarterly*, 25(4), p. 671-704.
Buck, G., 2001, *Assessing Listening,* Cambridge University Press.
Cook, Vivian, 2008*, Second Language Learning and Language Teaching*, Fourth Edition, London, Hodder Education, an Hachette UK Company.
CECR, 2003, *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare.* Chişinău, Tipografia Centrală.
Field, John, 2009, *Listening in the Language Classroom,* Cambridge University Press.
Hildyard, A. & Olson, D. R., 1978, *Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. Discourse Processes*, 1,91-117.
Hughes, A., 2003, *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press.
Moreillon, Judi, 2007, *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact,* American Library Association.
Oller, J.W., 1979, *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*, London, Longman.
Richards, J. C., 1983, *Listening comprehension: approach, design, procedure, TESOL Quarterly 17*, p. 219-240.
Rumelhart, D. E., 1977, ‚Toward an interactive model of reading'. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
Schank, R. and Abelson, R.,1977, *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Schmitt, N.,2008, *Instructed second language vocabulary learning*. Language Teaching Research, 12, 329–363.
Stirling, Johanna, 2013, *Joined-up Listening*, Cambridge Days, Romania, February/March.
Ur, Penny, 2012, *A Course in English Language Teaching*, Cambridge University Press.
Weir, C & Khalifa, H., 2008, *A cognitive processing approach towards defining reading comprehension,* Cambridge ESOL: Research Notes Issues 31 February 2008.

UNITATEA 3

COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL – EVALUARE FORMATIVĂ ȘI EVALUARE SUMATIVĂ

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să identificați argumente în favoarea utilizării materialelor audio-video în testarea competenței de receptare a mesajului oral, dar și neajunsurile acestui tip de input;
- să identificați particularitățile limbii vorbite și modul în care pot fi folosite înregistrările autentice în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral;
- să selectați texte potrivite pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral, în funcție de diferite criterii (temă, gen, modalitate de expunere etc.);
- să folosiți „corect" poveștile, în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral;
- să identificați tipurile de ascultare și să le corelați cu sarcinile de lucru corespunzătoare;
- să alegeți tipurile de exerciții potrivite pentru fiecare tip de evaluare, pentru diferite tipuri de ascultare și pentru diferite subcompetențe;
- să formulați corect sarcini și să concepeți itemi adecvați.

3.1. DE CE SĂ (NU) EVALUĂM COMPETENȚA DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL LA VORBITORII NATIVI?

Exercițiu
Sunteți sau nu de acord cu următoarele afirmații? Argumentați!

1. Vorbitorii nativi înțeleg mesajul audiat încă dinainte de a începe să vorbească, deci, de la o vârstă fragedă. La școală, nu mai este nevoie de formarea/exersarea acestei competențe și, cu atât mai puțin, de evaluarea ei.

2. Formarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral nu mai are niciun sens atâta vreme cât se dezvoltă și se evaluează competența de receptare a mesajului scris. Ambele presupun aceleași abilități, cunoștințe și procese cognitive.

3. În viața reală a elevilor, ascultarea e exersată foarte rar altfel decât în situațiile în care aceștia sunt implicați în conversații. De aceea, această competență nu e suficient de importantă pentru a fi dezvoltată și evaluată singură, ci numai, eventual, în combinație cu competența de producere a mesajului oral.

4. Elevii au un rol pasiv în procesul de ascultare, atunci când aceștia nu ascultă pentru a răspunde, de pildă, într-o conversație.

5. În viața reală, de cele mai multe ori, elevii nu trebuie să dovedească înțelegerea mesajului oral. Prin urmare, sarcinile propuse pentru dezvoltarea și evaluarea acestei competențe sunt total lipsite de autenticitate.

6. Ascultarea e un proces intern, invizibil, care nu poate fi măsurat concret prin sarcini de lucru.

3.2. INPUTUL

*„**Ospătarul:** Poftiți meniul. Consultați-l.*
***Thomas:** Nu pricep ce scrie, e cu litere gotice.*
***Ospătarul:** Îmi cer scuze. Meniul ăsta e pentru turiștii germani din Evul Mediu și de vârstă medie. Uitați unul cu litere latine”.* (E. Ionesco, *Exerciții de conversație)*

Prin *input* înțelegem **materialul** oferit elevilor pentru a rezolva sarcinile atunci când se dorește verificarea comprehensiunii unui mesaj oral.

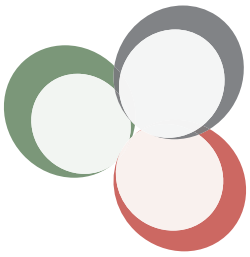
TEMĂ DE REFLECȚIE:
La ce aspecte trebuie să fim atenți atunci când alegem inputul pentru a evalua competența de receptare a mesajului oral a elevilor?

În ultimele decenii, syllabii pentru limbă și literatură pun tot mai mare accent pe comunicare, pe abordarea comunicativ-funcțională în procesele de predare-învățare și evaluare a limbilor. Prin urmare, problema **autenticității** inputului (= input cât mai apropiat de ceea ce ascultă elevul în viața reală, care antrenează în comprehensiune procesele cognitive și strategiile pe care le-ar antrena și în realitatea exterioară clasei, care îi oferă acestuia un scop cât mai apropiat de scopurile reale ale elevului etc.) este tot mai des adusă în discuție de către specialiști, iar aceasta se reflectă în mai multe aspecte:

- rolul **imaginilor** (al suportului vizual);
- **tipul** și **lungimea** textului folosit în relație cu **scopul** ascultării;
- **tematica** textului (relevanța în raport cu nevoile și interesele elevilor);
- **trăsăturile lingvistice** ale textului folosit (caracteristicile limbii vorbite – textul non-literar).

3.2.1. SUPORTUL VIZUAL

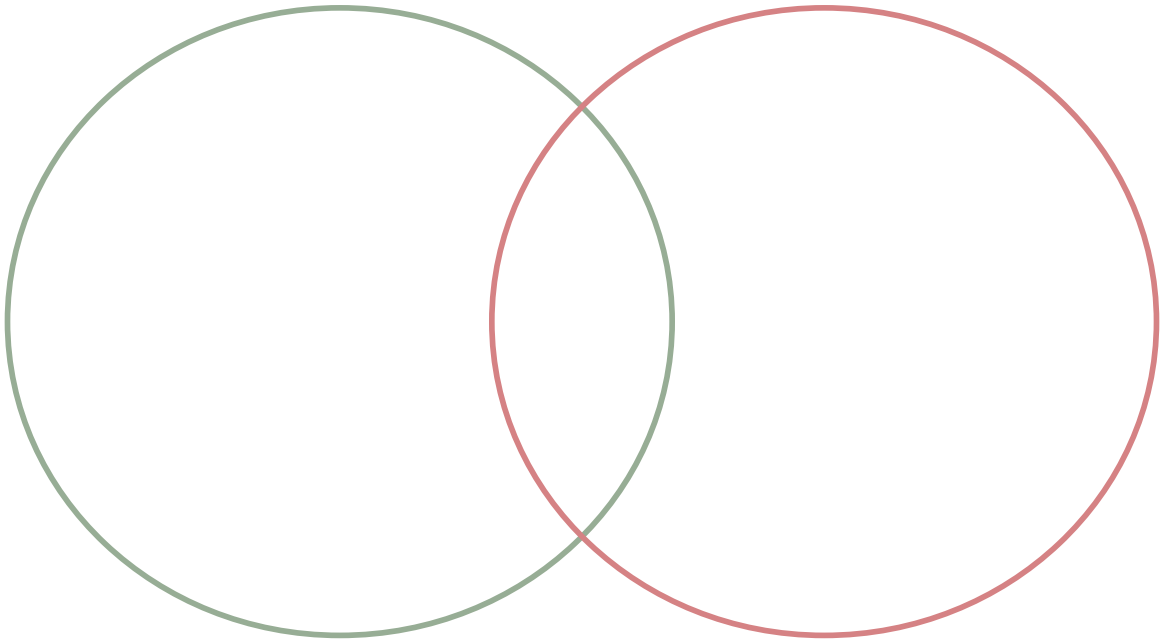
- Folosești cam mult perfectul simplu, remarcă mama.
- Mi se pare că așa sună mai bine, răspunse Ștefan.
- Acum ar fi momentul să descrii personajul, nu crezi? – interveni tatăl.
- Nu. Cititorii pot să-l vadă pe copertă, replică băiețelul.



MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exerciții

1. Lucrați în perechi! Ce înțelegeți prin suport vizual pentru un text folosit pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral? Discutați apoi cu o altă pereche și verificați dacă înțelegeți același lucru.

2. Lucrați în grupe! Completați o diagramă Venn pentru următoarele tipuri de input: înregistrare audio vs. înregistrare audio-video. Găsiți cel puțin trei trăsături comune și câte trei trăsături specifice.



3. Lucrați în perechi! Găsiți împreună câteva avantaje și câteva dezavantaje ale folosirii materialelor audio-video în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral la elevii din ciclul primar.

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

Încă de la început, trebuie făcută observația că în viața reală ascultătorul are întotdeauna avantajul unor indicii vizuale care îl ajută să stabilească contextul situației de ascultare, rolurile participanților, tipul de text pe care îl va asculta etc. Acesta este, așadar, „în cunoștință de cauză", încă de la „debutul" procesului de ascultare într-o situație dată. Cum se poate compensa lipsa acestor informații în contextul unei evaluări formative/sumative a competenței de receptare a mesajului audiat? Evident, cu ajutorul suportului vizual. Acesta poate să fie:

- **o imagine-suport** pentru textele audio, care, pe lângă cerință, să joace rolul etapei de pre-ascultare din timpul procesului de predare-învățare, și anume, acela de activare a cunoștințelor extra-lingvistice, a schemelor și a scenariilor mentale, de pregătire a orizontului de așteptare al ascultătorului;
- **o succesiune de imagini** care să însoțească textele audio, și să completeze construirea sensului în mintea ascultătorului (prezentare power-point, de exemplu, sau replicile din cărțile de benzi desenate), să suplimenteze cu informațiile care, într-o situație reală de comunicare, i-ar fi oferite elevului de contextul imediat;
- **o înregistrare audio-video**, care să-i ofere elevului acele detalii legate de context și de vorbitor, la care ar avea acces și într-o situație reală de comunicare.

Se poate vorbi, în ultimul timp, de o predilecție în mare măsură justificată pentru folosirea **materialelor audio-video** la clasă, în dezvoltarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral. Pe de o parte, acestea captează mai ușor interesul copiilor și, în plus, au marele avantaj al aducerii întregii situații de comunicare în clasă. *„Numită în ultimii ani și generația lui homo zappiens, prin contrast cu cea a lui homo sappiens, cea dintâi se caracterizează prin abilități care o diferențiază net de generația tiparului. Dacă homo sappiens obișnuiește să citească mai întâi textul, concentrându-se pe o singură sarcină, pe care o rezolvă într-un ritm convențional, homo zappiens citește înainte de toate imaginea, fiind capabil să rezolve, în mare viteză și simultan, sarcini multiple. Dacă homo sappiens procesează informația din textul scris linear, aprofundat, continuu și, categoric, separat de joc, homo zappiens abordează informația nelinear, procesând-o discontinuu, „culegând-o" din diverse puncte, explorând și învățând jucându-se. Chiar dacă am reține-o, din toate aceste trăsături - schițate sumar de noi și inventariate de cercetătorul olandez Wim Ween, în studiul său intitulat „Homo Zappiens: Growing up in a digital age" - doar pe aceea de a privilegia imaginea, în defavoarea textului, și tot ar fi vital să recunoaștem necesitatea de a oferi la cursul de limbă și inputuri extraverbale, pentru facilitarea procesului de învățare. Poate că numai încetând să ne mai lamentăm cu privire la inapetența pentru lectura „clasică" a noii generații și exploatând beneficiile imaginii televizuale /cinematografice în folosul nostru, vom fi în măsură să evităm apariția unei rupturi fundamentale între modul de a se informa al tinerilor și modul de a preda într-un cadru instituțional (o limbă străină sau orice altceva)"* (Platon 2014: 11).

Cu toate acestea, în afara materialelor create special pentru vizionare (știri, desene animate, filme de divertisment, documentare), nu se poate vorbi despre autenticitate, în adevăratul ei sens. A asculta și a vedea în același timp o conversație nu echivalează cu *a participa* la ea. A asculta și a vedea un vorbitor narând o poveste nu e același lucru cu *a asculta* pe cineva vorbind în viața reală și *a interveni* din când în când cu o întrebare, cu o solicitare de clarificare etc. Aceste lipsuri s-ar putea compensa într-o oarecare măsură dacă le-am oferi elevilor posibilitatea de a asculta individual, de a opri înregistrarea și de a reasculta secțiunile problematice de câte ori au nevoie, dar, cum acest lucru nu este deloc practic în procesul de predare-învățare sau în cel de evaluare, singurul „ajutor" pe care îl primesc de obicei elevii este dubla audiție/vizionare a înregistrării.

Un alt neajuns al folosirii materialelor audio-video ar putea fi acela că există riscul ca suportul vizual să ofere *prea multe informații*, astfel încât sarcinile propuse să nu fie **valide**, adică să nu măsoare cu adevărat aspecte ale competenței de receptare a mesajului oral. Ar fi, așadar, esențial să alegem înregistrările în așa fel încât ele să poată fi exploatate din punctul de vedere al textului.

De asemenea, este important ca atunci când folosim astfel de materiale să le corelăm cu tipurile de sarcini potrivite. Întrebările deschise/itemii de alegere multiplă, de exemplu, nu sunt adecvați unei secvențe

de ascultare care are drept input un material audio-video, întrucât aceste exerciții ar trebui să se rezolve *în timpul* ascultării. Elevul va fi concentrat ori pe întrebări – iar atunci va pierde suportul vizual -, ori pe suportul vizual, și atunci va rezolva cerințele la finalul ascultării, situație în care sarcinile își pierd din validitate, pentru că sfârșesc prin a testa, pe lângă comprehensiune, și memoria elevului. În acest caz, este indicat ca prima ascultare să aibă ca scop înțelegerea globală – cu întrebări care să vizeze acest tip de înțelegere -, iar a doua ascultare să se focalizeze pe text și mai puțin pe imagine, pentru a se putea exersa/verifica înțelegerea detaliată, la nivel local, prin tipurile de itemi menționate mai sus.

3.2.2. TEMATICA, LUNGIMEA ȘI TIPUL TEXTULUI

„Dacă povestea nu este DESPRE ascultător, acesta nu o va asculta”. (John Steinbeck)

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exerciții

1. Lucrați în perechi! Găsiți împreună cu colegul dumneavoastră 10 teme/subiecte care le trezesc interesul pentru ascultare copiilor din ciclul primar. Ce ați luat în considerare când ați făcut lista? Ce v-a ajutat?

2. Întrebați 5 colegi despre pasiunile și interesele lor. Scrieți ce ați aflat în tabelul de mai jos. Acum, gândiți-vă ce tipuri de texte ar fi interesante pentru ei (citit/ascultat) și, eventual, faceți câte o recomandare de text literar pentru fiecare dintre ei.

Nume și interese	Recomandări
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Cum credeți că puteți folosi acest exercițiu cu elevii dumneavoastră ?

3. Dintre textele de mai jos, care credeți că ar fi potrivite pentru evaluarea elevilor dumneavoastră din ciclul primar. La ce clase? Cum le-ați adapta pe cele pe care le considerați inadecvate?

reclamele de la televizor | *povești/basme* | *conversații telefonice*

conversații informale, față-în-față | *poezii* | *știri de radio sau TV*

interviuri cu persoane celebre la radio sau la TV | *cântece* | *ghicitori*

povești cu rimă și refren | *buletine meteo* | *anunțuri*

instrucțiuni | *indicații* | *schițe/povestiri*

replici din cărți de benzi desenate

4. Sunteți de acord? De ce?

a. Cu cât un text e mai scurt, cu atât e mai ușor de înțeles.

b. Elevii din ciclul primar pot înțelege în aceeași măsură orice tip de text, indiferent de modalitatea de expunere a acestuia.

c. Textele literare nu sunt „savurate" de copii decât dacă le citesc ei (nu dacă le sunt citite).

d. Textele literare sunt scrise pentru a fi citite, nu pentru a fi ascultate.

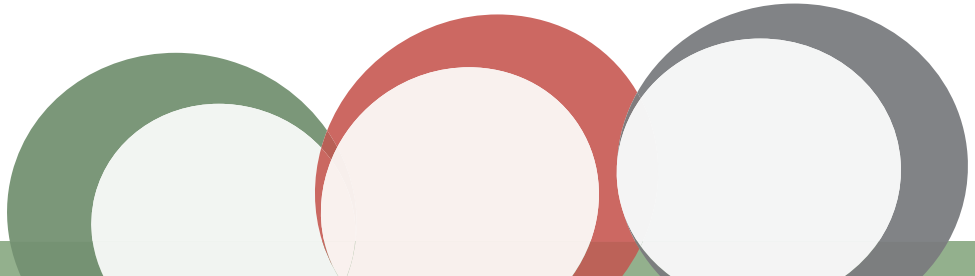
5. Lucrați în grupe! Alcătuiți liste de câte 5 lecturi interesante pentru elevii dumneavoastră pentru fiecare clasă din ciclul primar. Comparați apoi listele cu alte grupe. Câte dintre textele propuse de dumneavoastră se regăsesc în manuale? Câte dintre ele se pot folosi pentru dezvoltarea/evaluarea competenței de receptare a mesajului oral?

Interesele copiilor se schimbă de la generație la generație și este deseori extrem de dificil să găsim un text suficient de captivant pentru toți elevii din clasă. De aceea, este important să le dăm elevilor posibilitatea și motivația de a asculta și individual, acasă sau în laboratoare speciale din școli, diferite texte, în funcție de preferințele fiecăruia (elevul poate primi înregistrări ca temă de casă, pe care să le asculte și apoi să rezolve diferite sarcini pe marginea lor sau poate fi lăsat să-și caute singur înregistrări, să le asculte și să formuleze sarcini pe marginea lor pentru colegii lui/pentru un coleg despre care știe că are aceleași interese ca și el). Totuși, activitățile pe care le propunem pentru evaluarea competenței de receptare orală la clasă sau într-un test presupun, în general, receptarea unor texte unice de către toți copiii din clasă. Ce facem, deci, pentru a ne asigura că aceste texte sunt interesante pentru ei?

Sigur, după o anumită perioadă de lucru cu o clasă, învățătorul va ști care sunt preferințele și interesele elevilor lui, însă, la început, acesta se poate baza pe câteva surse:

- temele cu caracter personal ale elevilor (ce vă place, ce vă face fericiți/triști/nervoși etc. ?)
- discuțiile cu elevii (activități extra-școlare: întâlnire la un ceai, la o poveste etc.)
- exercițiile de intercunoaștere:
  - ecusonul (desenează/aleg un „simbol"/o imagine care îi caracterizează și explică apoi de ce l-au ales);
  - cercul numelor (elevii spun cum se numesc, aleg o trăsătură de caracter care îi definește și explică de ce au ales-o);
  - interviuri în perechi (ghidate);
  - comun și diferit (elevii lucrează în grupe; ei desenează o floare, iar în centrul ei scriu caracteristicile comune tuturor elevilor din grupă; pe fiecare petală, elevii menționează ceea ce îi diferențiază de restul grupului etc.);
  - etc.

În afară de aceste surse, învățătorul va lua în considerare atât literatura de specialitate, cât și câteva principiile general valabile pentru selectarea textelor în lucrul cu copiii. Astfel, este deja binecunoscut faptul că elevii din clasele mai mici preferă textele care vorbesc despre copii de vârsta lor și despre problemele specifice acestora, textele despre animale, poveștile, cântecele, textele cu refren și cele care conțin repetiții și cuvinte care sună „ciudat", textele amuzante etc. Copiii din clasele mai mari ascultă cu plăcere texte despre copii de vârsta lor și problemele lor la școală, texte despre vedetele lor preferate, texte despre animale fantastice, basme și povești, dialoguri amuzante etc. Este extrem de important ca „textul să le vorbească", să fie **autentic**, „pe limba lor", să se muleze pe interesele și pe experiențele lor, iar ei să se poată identifica cu situația sau cu personajele prezentate. Textele trebuie să „aibă priză la publicul tânăr de azi. Ar putea fi povești (și) cu familii monoparentale, cu personaje de alte etnii, cu dizabilități sau de altă orientare sexuală. Ar putea fi povești despre *Facebook* și fenomenul *selfie*, despre încălzirea globală sau îmbătrînirea populației, povești cu fete puternice și băieți sensibili, cu bunici active care se joacă pe computer și fac sport" (Laura Grunberg, *Povești de trezit copiii*).



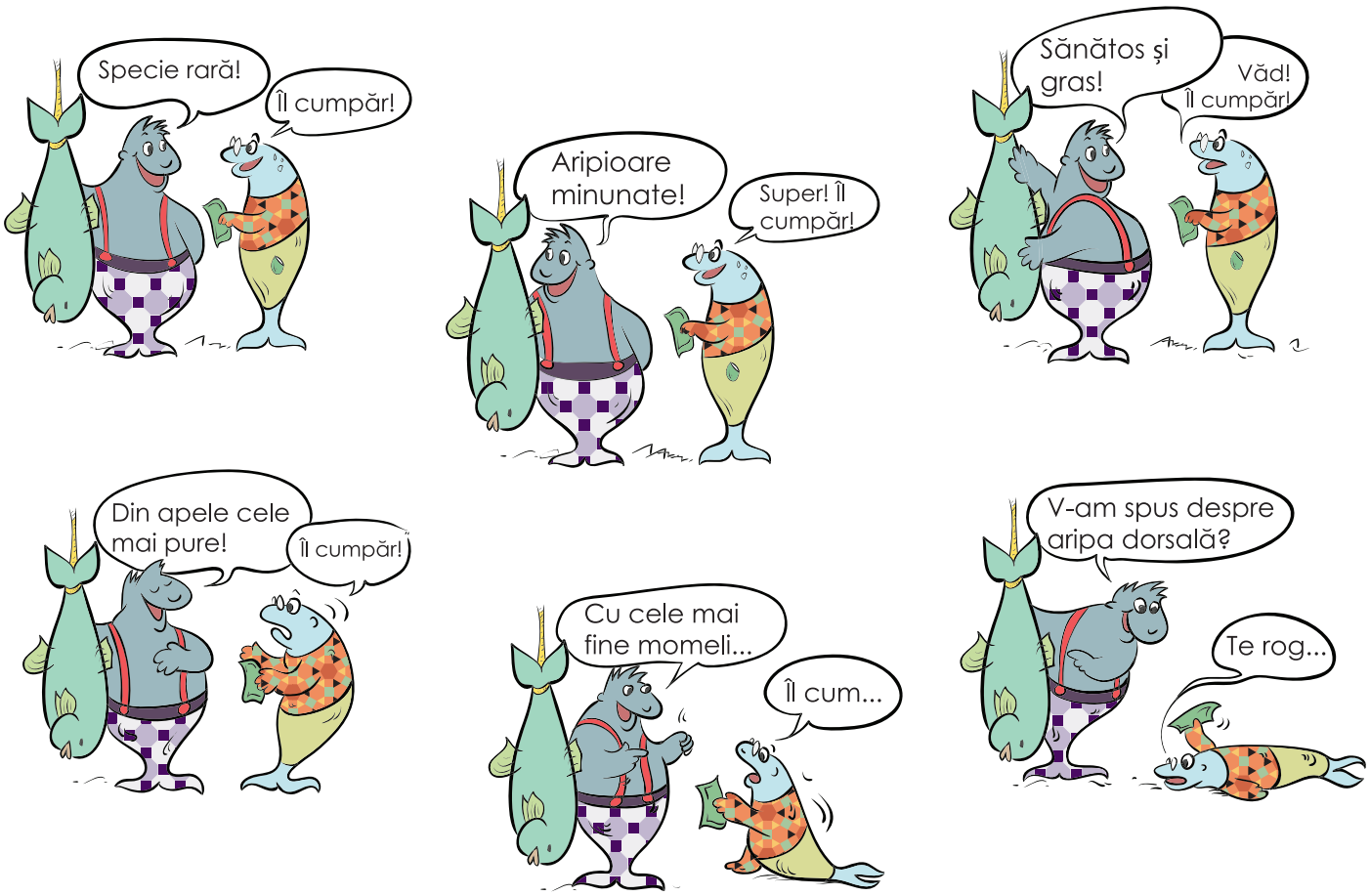
Goodith White (1998: 91) menționează câteva principii pentru selectarea articolelor de știri, principii care se pot aplica la selectarea unor texte interesante și autentice, în general (nu întotdeauna pentru povești!):

- **negativitate**: textele cu persoane/personaje care nu fac ceva bine sau așa cum trebuie sunt mai interesante;
- **„prospețime"**: textele despre evenimente care se întâmplă în „epoca" ascultătorului sunt mai interesante decât cele despre persoane și evenimente petrecute în alte perioade;
- **proximitate**: textele despre evenimente care s-au întâmplat într-o zonă apropiată și cunoscută sunt mai interesante decât cele despre evenimente care s-au întâmplat departe, în locuri necunoscute de către ascultători;
- **surpriză**: textele despre ceva neașteptat, rar sau atipic, sunt mai interesante decât cele care vorbesc despre o situație familiară;
- **„elite"** : textele despre persoane celebre sunt mai interesante decât cele despre persoane necunoscute;
- **superlativitate:** textele despre cel mai înalt munte, cea mai bătrână bunică, cel mai neastâmpărat copil etc. sunt mai interesante;
- **relevanță:** copiii sunt mai interesați de textele la care pot raporta ușor experiențele lor personale;

(tradus și adaptat din A. Bell, *The Language of News Media apud* Goodith White - *Listening – Resource Book for Teachers*, 2009)

În ceea ce privește **lungimea textelor** folosite în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral, aceasta variază în funcție de diferiți factori:

- în primul rând, este important **momentul** în care se folosește textul respectiv: dacă este un text înregistrat pentru a fi ascultat acasă (capitole din audio-books, de exemplu), acesta poate fi mai lung decât unul care s-ar folosi la evaluarea sumativă sau chiar formativă în clasă (unde este necesară, după cum arătam mai sus, dubla-audiție);
- în al doilea rând, este important **tipul de ascultare** care se verifică prin textul respectiv (vezi *Unitatea II,* 3.1.3): dacă interesează înțelegerea la nivel global, lungimea textului nu este neapărat relevantă, însă, dacă interesează înțelegerea la nivel local, detaliată, textul trebuie să fie suficient de lung pentru a permite formularea unui număr relevant de itemi pe marginea lui și suficient de scurt pentru a-i ține atenți pe elevi până la final.



Lungimea (numărul de cuvinte) nu dictează gradul de dificultate a textelor, dar ea ar trebui adaptată grupei de vârstă a elevilor și capacității lor de concentrare la această vârstă. Factori importanți pentru gradarea textelor în funcție de dificultate sunt însă **tipul textului și modalitatea de expunere folosită**. (Sigur, aceste aspecte pot, la rândul lor, să nu aibă relevanță prea mare dacă vorbim de gradarea tipurilor de sarcini. Astfel, un text argumentativ, dificil în sine, poate fi un text *ușor* de receptare pentru un elev de clasa I, dacă sarcina elevului este să pună un titlu potrivit textului sau să spună despre ce este vorba în textul audiat.) În funcție de vârsta și de dezvoltarea cognitivă la elevi, propunem o gradare a tipurilor de texte pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral, astfel:

clasa pregătitoare și clasa I	clasa a II-a și clasa a III-a	clasa a III-a și clasa a IV-a
▪ texte narative cu tipar repetitiv (cu refren, ritmate și rimate) ▪ povestiri și povești adaptate și scurtate ▪ dialoguri scurte, neimprovizate (după scenariu – preferabil audio-video), cu 2 participanți, cu structura întrebare-răspuns ▪ poezii concrete, scurte și amuzante ▪ instrucțiuni și indicații foarte simple	▪ texte narative care prezintă întâmplările în ordine cronologică (cu structura *introducere-cuprins-încheiere*) sau după tipare de tipul *cauză – efect/problemă – soluție* etc. ▪ povestiri și povești ▪ dialoguri semi-improvizate, cu doi participanți, cu replici parțial suprapuse ▪ poezii concrete ▪ descrieri simple, fără detalii ▪ instrucțiuni și indicații mai complexe	▪ texte narative cu întâmplări redate nu neapărat în ordine cronologică, care îmbină mai multe tipare ▪ povestiri și povești ▪ conversații (ne)improvizate, cu mai mulți participanți ▪ poezii puțin abstracte ▪ descrieri detaliate ▪ instrucțiuni și indicații detaliate și complexe ▪ prezentări pe o anumită temă ▪ texte argumentative simple

Programele de limba și literatura română specifică, în noile variante, faptul că ar trebui să se pună accent atât pe textele **literare**, cât și pe cele **non-literare**, în dezvoltarea și evaluarea capacității elevilor de a înțelege și de a interpreta mesaje scrise și orale. În ceea ce privește textele literare pentru copii, specialiștii se preocupă tot mai mult de inventarierea unor autori și a unor texte potrivite diferitelor grupe de vârstă (în literatura anglofonă: Russel Kirk – *What Should Children Read?;* Steel Smith - *A Critical Approach to Children's Literature*; Anne Thaxter Eaton - *Treasure for the Taking*; May Hill Arbuthnot and collaborators - *Children's Books Too Good to Miss* etc.). Oferim, mai jos, cu titlu orientativ, câteva texte sugerate de doamna Nicoleta Meseșan, învățător la Colegiul Național Pedagogic „Gheorghe Lazăr" și la Școala *Elf*, din Cluj-Napoca, și apoi, lista întocmită de Sanda Cordoș, critic și istoric literar (în *Ce rost are să mai citim literatură*, București, Editura Compania, 2004), cu mențiunea că, deși textele din liste vizează citirea, acestea/fragmente din ele pot fi înregistrate/citite pentru elevi și pot servi la fel de bine la dezvoltarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral.

CLASA I

Jean de La Fontaine – *Greierele și furnica*
Elena Farago – *Gândăcelul*
Elena Farago – *Tanu –*
Elena Farago – *Cățelușul șchiop*
Elena Farago – *Sfatul degetelor*
Elena Farago – *Pedeapsa mâței*
Paul Anghel – *Ana și albina*
Otilia Cazimir – *Gospodina*
George Coșbuc – *Iarna*
George Coșbuc – *Cântec (A venit un lup din crâng)*
Emil Gârleanu – *Când stăpânul nu-i acasă*
Mihai Eminescu – *Somnoroase păsărele*
George Topârceanu – *Câți ca voi*
Barbu Șt. Delavrancea – *Bunica*
Barbu Șt. Delavrancea – *Neghiniță*
Victor Eftimiu – *Fluierul fermecat*
Tudor Arghezi – *Zdreanță*
Tudor Arghezi – *O furnică*
Tudor Arghezi – *O lăcustă*
H. Ch. Andersen – *Prințesa și bobul de mazăre și alte povești*
Knister – *Magic Lilli*
Offried Preussler – *Mica vrăjitoare*
Margery Williams – *Iepurașul de catifea sau Cum prind viață jucăriile*

CLASA A II-A

Barbu Ștefănescu Delavrancea – *Bunicul, Bunica*
Octav-Pancu Iași – *Țaraundevinerierajoi, partea I*
H. Ch. Andersen – *Basme*
Otilia Cazimir *Poezii – (Uite, vine Moș Crăciun!)*
Contesa de Segur – *Povești cu zâne*
Franz Gaspar – *Fridolin*
Frank Baum – *Vrăjitorul din Oz*
Ana Blandiana – *Întâmplări din grădina mea*
Emil Gârleanu – *Din lumea celor care nu cuvântă*
Johana Spyri – *Heidi, fetița munților*
Marin Sorescu – *Unde fugim de-acasă*
Michael Bond – *Un urs pe nume Paddington*
Frances Hodgson Burnett – *Micul lord*
Mark Twain – *Tom Sawyer*
Lewis Carroll*r –Alice în Țara Oglinzilo*
Roald Dhal – *Uriașul cel prietenos*
Vladimir Colin – *Basme*
Cezar Petrescu –*Fram, ursul polar*
Silvia Kerim – *Povești*
Oscar Wilde – *Prințul fericit*
Heather Dyer – *Sirenele din camera 11*
Lynne Reid Banks – *Indianul din dulap*
Edmondo de Amicis – *Cuore, inimă de copil*
Jack London – *Colț Alb*
Stewart Paul – *Hugo Papper*
Nina Cassian – *Poezii (Prințul Miorlau)*
Nicolai Nosov – *Aventurile lui Habarnam*
Mark Twain – *Aventurile lui Huckleberry Finn*

CLASELE A III-A ȘI A IV-A

Kate Di Camillo – *Povestea lui Despereaux*
Laura Grunberg – *Istorie cu copii și Pârș, mâță, frunză de gutuie*
Nina Cassian – *Povestea a doi pui de tigru numiți Ninigra și Aligru*
Ana Blandiana – *Întâmplări din grădina mea*
Roald Dahl – *James și piersica uriașă*
Roald Dahl – *Charlie și fabrica de ciocolată*
Roald Dahl – *Uriașul cel prietenos*
Roald Dahl – *Charlie și marele ascensor de sticlă*
R.L Stine – *Zâmbește și mori*
Nastasia Popa – *Legenda ariciului*
Antoine de Saint-Exupery – *Micul prinț*
Ioana Nicolaie – *Arik și mercenarii*
Liviu Papadima (coord.) – *Ce poţi face cu două cuvinte*

„Lista de lecturi „pentru prima și a doua copilărie" (autor Sanda Cordoș, în *Ce rost are să mai citim literatură*, București, Editura Compania, 2004)

Edmondo de Amicis, *Cuore, inimă de copil*
Hans Christian Andersen, *Basme*
Ion Agârbiceanu, *Povestiri*
Tudor Arghezi, *Cartea cu jucării; Ce-ai cu mine, vântule?*
L. Frank Baum, *Vrăjitorul din Oz*
Ana Blandiana, *Întâmplări din grădina mea; Întâmplări de pe strada mea*
I. Al. Brătescu-Voinești, *Întuneric și lumină*
Gottfried August Bürger, *Uimitoarele călătorii și aventuri, pe uscat și pe apă, ale baronului Münchhausen, așa cum obișnuia să le povestească el însuși, la un pahar de vin, prietenilor săi*
Constanța Buzea, *Cărticică de doi ani; Cărticică de trei ani; Cărticică de patru ani; Cărticică de cinci ani*
Emil Brumaru, *Cântece naive*
Truman Capote, *Alte glasuri, alte încăperi; Harfa de iarbă*
Lewis Carroll, *Alice în Țara Minunilor*
Nina Cassian, *Bot Gros, cățel fricos; Jocuri de vacanță*
I. L. Caragiale, *Momente*
Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*
Constantin Chiriță, *Cireșarii*
Chretien de Troyes, *Cavalerul Lancelot*
Carlo Collodi, *Pinocchio*
Daniela Crăsnaru, *Cartea pentru fata Gu, o fetiță cum ești tu*
Ion Creangă, *Amintiri, povești, povestiri*
Ioan Dan, *Cavalerii*
Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*
Charles Dickens, *Aventurile lui Oliver Twist; Marile speranțe; O poveste de Crăciun*
Alexandre Dumas, *Cei trei mușchetari; După douăzeci de ani; Contele de Monte Cristo*
Mihai Eminescu, *Basme*
Michael Ende, *Poveste fără sfârșit*

Emil Gârleanu, *Din lumea celor care nu cuvântă*
Henry Gilbert, *Robin Hood*
Fraţii Grimm, *Poveşti alese*
Jaroslav Hasek, *Peripeţiile bravului soldat Svejk*
Victor Hugo, *Mizerabilii*
Petre Ispirescu, *Basme*
Selma Lagerlof, *Minunata călătorie a lui Nils Holgersson prin Suedia*
Jack London, *Martin Eden*
Hector Malot, *Singur pe lume*
Karl May, *Winnetou*
Gabriela Melinescu, *Bobinocarii; Ceremonie de iarnă*
Al. Mitru, *Legendele Olimpului; Din marile legende ale lumii*
Gellu Naum, *Cartea cu Apolodor, A doua carte cu Apolodor*
Charles Perrault, *Povești cu zâne*
Cezar Petrescu, *Fram – ursul polar*
Simona Popescu, *Juventus*
Marius Robescu, *Mușuroi*
Gianni Rodari, *Aventurile lui Cepelică Cipollino*
J. K. Rowling, *Harry Potter*
C. S. Lewis, *Cronicile din Narnia*
Erich Kastner, *35 Mai*
Mihail Sadoveanu, *Dumbrava minunată*
J. D. Salinger, *De veghe în lanul de secară*
Antoine de Saint Exupery, *Micul Prinț*
Walter Scott, *Rob Roy*
Ion D. Sârbu, *De ce plânge mama?*
Radu Stanca, *Versuri*
Ioan Slavici, *Limir Împărat*
Marin Sorescu, *Unde fugim de-acasă?*
Jonathan Swift, *Călătoriile lui Gulliver*
Grete Tartler, *Târgul de animale mici; Zebra și algebra*
Ionel Teodoreanu, *La Medeleni*
J. R. R. Tolkien, *Stăpânul inelelor*
Alexei Tolstoi, *Cheița de aur/ Buratino*
Lev Tolstoi, *Furnica și porumbița*
George Topârceanu, *Balade vesele și triste*
Radu Tudoran, *Toate pânzele sus!*
Mark Twain, *Prinț și cerșetor; Aventurile lui Tom Sawyer, Aventurile lui Huckleberry Finn*
Jules Verne, *Căpitan la cincisprezece ani; Copiii căpitanului Grant; Doi ani de vacanță, Ocolul pământului în optzeci de zile*

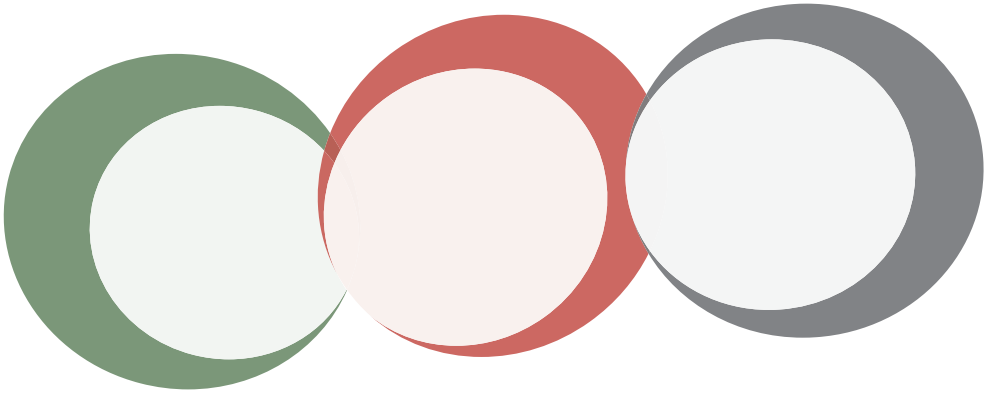
„Am decis să redactez articolul de față, în urma unei replici pe cât de neașteptate, pe atât de complicate, a fiului meu, Andrei, elev în clasa a II-a. „Tata”, mi-a spus tânărul într-o seară, cu destul aplomb pentru a bănui că e ceva serios la mijloc, „ce bine ar fi fost să fi scris Gellu Naum întregul manual de limba română. L-aș fi terminat într-o singură seară!”

(Codrin Liviu Cuțitaru, *Abecedar vs. Apolodor)*

ȘI ACUM, DIN NOU ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

Citiți listele de mai sus și comparați-le cu listele dumneavoastră realizate mai devreme. Câte dintre titlurile sugerate de dumneavoastră se regăsesc în listele de aici? Pe care dintre textele propuse mai sus nu le-ați folosi în verificarea competenței de receptare a mesajului oral? De ce?



UN INPUT SPECIAL: POVEȘTILE

„Dacă doriți ca elevii dumneavoastră să fie inteligenți, spuneți-le povești. Dacă doriți ca elevii dumneavoastră să fie foarte inteligenți, spuneți-le și mai multe povești!” (Albert Einstein)

TEMĂ DE REFLECȚIE:

Ce înțelegeți, în mod curent, prin povești? La ce folosesc poveștile? Cât de des le includeți în procesul de predare? Dar în cel de evaluare? O faceți cu regularitate? De ce?

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. Lucrați în perechi! Încercați să răspundeți la întrebările de mai jos:

a. Câte planete sunt în sistemul solar?
b. Câți electroni are un atom?
c. Câți metri are Vârful Omu?
d. În ce an a fost Napoleon Bonaparte încoronat ca împărat?
e. Unde mergea Scufița Roșie când s-a întâlnit cu lupul?
f. De ce a murit Albă-ca-Zăpada?
g. Ce a pierdut Cenușăreasa la bal?

2. Lucrați în perechi! Aflați de la colegul dumneavoastră care e povestea lui preferată și de ce.
3. Lucrați în grupe! Întocmiți o listă cu motive pentru care poveștile sunt utile (în școală).

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

DE CE SĂ MAI SPUNEM POVEȘTI ÎN ȘCOALĂ?

Antonio Damasio spunea că „poveștile precedă limbajul, fiind, în fapt, o condiție pentru acesta”. Chiar dacă nu am adera întru totul la opinia acestuia, tot n-am putea să ignorăm rolul important pe care îl au poveștile în viața fiecăruia dintre noi, fără excepție: poveștile reprezintă modul în care ne raportăm la existență, modul în care relaționăm sau facem previziuni despre viitor, modul în care planificăm, explorăm, creăm, exprimăm și transmitem experiențe. Poveștile sunt mediul nostru natural, luând orice formă, de la parabolele din Biblie, povestirile budiste Jataka sau surele din Coran, la basmele vechi de când lumea, filme, știri, discuții, reclame, vise etc. Prin povești, copiii

- au posibilitatea să-și exerseze integrat competențele,
- își dezvoltă imaginația și creativitatea,
- își dezvoltă înțelegerea multiculturală, se deschid spre alte culturi,
- înțeleg mai ușor diverse probleme,
- învață maniere și comportamente,
- stabilesc relații de prietenie între ei și cu învățătorul (fără să pară că ar fi evaluați),
- își dezvoltă gândirea critică și inteligența emoțională,
- se amuză, sunt motivați etc.

Concluzionăm și noi, împreună cu Haven (2007:7, tr. n.): „Poveștile funcționează, au efect. Nu am găsit nicio urmă de dovadă care să sugereze că poveștile nu sunt eficiente vehicule de predare, de inspirație, de informare, de educare”. Așadar, de ce să NU mai spunem povești în școală?

CUM ALEGEM POVEȘTILE?

„- Nu pot să cred că vreți să spun numai povești cu lapte și miere, protestă el. Poveștile bune nu trebuie să fie neapărat cu așa ceva. Oamenilor pot să le placă și lucruri din cele mai triste, atâta timp cât le găsesc frumoase.” **(Salman Rushdie, *Harun și Marea de Povești*)**

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exerciții

1. Lucrați în perechi! Faceți o listă cu poveștile pe care considerați că elevii le-ar asculta cu plăcere. Apoi discutați cu o altă pereche și completați listele dumneavoastră. Decideți împreună care sunt elementele care fac din poveștile selectate de dumneavoastră niște povești apreciate de elevi.
2. Lucrați în grupe! Formatorul vă va spune o poveste. Fiecare va face o listă, astfel:
- cineva o să ia notițe despre modul în care este pregătită povestea;
- cineva o să ia notițe privind modul în care povestitorul folosește limbajul nonverbal și paraverbal pe parcursul poveștii;
- cineva o să ia notițe despre modul în care sunt implicați ascultătorii și ce fel de răspunsuri li se cere acestora.

La final, discutați cu colegii dumneavoastră despre elementele observate.

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

Primul aspect de care ar fi bine să ținem cont în alegerea poveștii pe care să le-o spunem elevilor noștri este gustul personal. Este, deci, important să ne placă mai întâi nouă. Entuziasmul e molipsitor. Putem vinde un produs care nu ne place, dar, dacă ne place, vom fi mai convingători. Desigur, trebuie să avem în vedere și interesele copiilor, dar să nu uităm că gusturile se cultivă. Esențial este să alegem poveștile și tipul lor în așa fel încât acestea să fie adecvate vârstei elevilor.

Astfel, pentru elevii din **clasa pregătitoare și din clasa I**, recomandăm *poveștile scurte, ritmate, repetitive, poveștile despre natură (cu multe personificări), poveștile non-sens, poveștile fantastice*. Ar trebui excluse descrierile de locuri, sentimente, atitudini și complicațiile de intrigă. Acțiunea ar trebui să fie ușor de urmărit, să se desfășoare progresiv, fără răsturnări semnificative de situație – deși într-un ritm suficient de dinamic pentru a păstra treaz interesul ascultătorilor. Se poate apela la „imagini” familiare, „stropite” cu puțin mister, dar și la **repetiția simplă** sau **cumulativă** (vezi exemplele de mai jos). Chiar dacă povestea originală nu conține o frază repetitivă, aceasta ar putea fi ușor introdusă de către profesor. Repetiția nu ar trebui să fie prea grea și să împiedice copiii să se amuze, dar nici prea ușoară, încât să le strice entuziasmul. Oferim mai jos exemple de povești cu structură repetitivă:

- poveste fără structură repetitivă, în limba română: *Cei trei purcelușI* (Frații Grimm) – se pot introduce următoarele structuri repetitive simple:

Nu îmi construiesc acum casă *Când vremea e așa frumoasă* *De ce să lucrăm* *Când putem să ne jucăm?*	*Cui îi e frică de lupul cel rău,* *lupul cel rău, lupul cel rău?* *Nu ne sperie el pe noi, zău!* *(pe noi, zău!, pe noi, zău!)*	*Și lupul a suflaaat, și a* *suflaaat, și a suflaaat* *Până când casa din* *paie s-a dărâmat...*

- poveste cu structură repetitivă simplă: *Găinușa roșie* (poveste populară):

GĂINUȘA ROȘIE

A fost odată ca niciodată, o găinușă roșie care trăia într-o fermă, împreună cu o pisicuță, un șoricel și un tăuraș. Într-o zi, găinușa a găsit un bob micuț de grâu. A fugit cu el la prietenii ei și i-a întrebat:

- Cine mă ajută să plantez grâul?
- Nu eu, spuse pisicuța.
- Nici eu, răspunse șoricelul.
- Nici eu, spuse tăurașul.
- Foarte bine. Atunci o să-l plantez chiar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

Timpul a trecut și grâul trebuia udat. Găinușa i-a întrebat iar pe prietenii ei de la fermă:

- Cine mă ajută să ud grâul?
- Nu eu, spuse pisicuța.
- Nici eu, răspunse șoricelul.
- Nici eu, spuse tăurașul.
- Foarte bine. Atunci o să-l ud chiar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

Apoi, a venit vremea seceratului.

- Cine mă ajută la secerat? – a întrebat găinușa roșie.
- Nu eu, spuse pisicuța.
- Nici eu, răspunse șoricelul.
- Nici eu, spuse tăurașul.
- Foarte bine. Atunci o să-l secer chiar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

Găinușa trebuia acum să care grâul secerat la moară.

- Cine mă ajută să car grâul la moară? – a întrebat găinușa.
- Nu eu, spuse pisicuța.
- Nici eu, răspunse șoricelul.
- Nici eu, spuse tăurașul.
- Foarte bine. Atunci o să-l car chiar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

La moară, grâul trebuia măcinat.

- Cine mă ajută să macin grâul? – a întrebat găinușa.
- Nu eu, spuse pisicuța.
- Nici eu, răspunse șoricelul.
- Nici eu, spuse tăurașul.
- Foarte bine. Atunci o să-l macin chiar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

Apoi, găinușa a dorit să frământe aluatul pentru pâine. I-a întrebat pe prietenii ei:

- Cine mă ajută să fac aluatul?
- Nu eu, spuse pisicuța.
- Nici eu, răspunse șoricelul.
- Nici eu, spuse tăurașul.
- Foarte bine. Atunci o să-l frământ chiar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

După ce a frământat aluatul, găinușa cea roșie l-a pus în cuptor și a așteptat până s-a copt pâinea. Apoi i-a întrebat pe prietenii ei:

- Cine mă ajută să mănânc pâinea?
- Eu, eu! spuse pisicuța.
- Și eu! răspunse șoricelul.

- Și eu! spuse tăurașul.
- Nu, nu, nu! Acum o să mănânc doar eu! spuse găinușa. Și așa a și făcut.

- poveste cu repetiție cumulativă:

CUM A DEVENIT URSUL MUZICIAN...

E sfârșit de toamnă și ursul leneș vrea să doarmă:

- Mor, mor, mor, mor de somn și vreau să dorm, spune ursul somnoros și se întinde în patul călduros.

Nici nu închide ochii bine, că și aude o muzică ce vine... de afară. Ursul repede se scoală... din pat și spune supărat:

- Mor, mor, mor, mor de somn și nu pot să dorm. Cine oare nu știe... ce somn îmi e mie... și face atâta gălăgie?

După câteva secunde, de afară, cineva răspunde:

- Eu sunt, ursule, sconcsul Gorgonzola. Am adus cu mine și viola. Orchestra noastră are un concert de Crăciun și-am vrut și eu să exersez ca să fiu mai bun!

- Fugi de-aici, că mă enervez! Vreau să dorm și să visez, spune ursul somnoros și se întinde în patul călduros.

Dar... nici nu-nchide ochii bine, că și aude o muzică ce vine... de afară. Iar ursul se scoală... din pat și spune supărat:

- Mor, mor, mor, mor de somn și nu pot să dorm. Cine oare nu știe... ce somn îmi e mie... și face atâta gălăgie? Iar e sconcsul Gorgonzola, cu viola?

După câteva secunde, cineva răspunde:

- Nu sunt sconcsul Gorgonzola, cu viola, sunt cerbul Shan și cânt la pian! Orchestra noastră are un concert de Crăciun și-am vrut și eu să exersez ca să fiu mai bun!

- Fugi de-aici, că mă enervez! Vreau să dorm și să visez, spune ursul somnoros și se întinde în patul călduros.

Nici nu închide ochii bine, că și aude o muzică ce vine... de afară. Ursul repede se scoală... din pat și spune supărat:

- Mor, mor, mor, mor de somn și nu pot să dorm. Cine oare nu știe... ce somn îmi e mie... și face atâta gălăgie? Iar e sconcsul Gorgonzola, cu viola? Sau cerbul Shan, care cântă la pian?

După câteva secunde, cineva răspunde:

- Nu sunt sconcsul Gorgonzola, cu viola, și nici cerbul Shan, care cântă la pian! Sunt iepurașul Tom și cânt la acordeon! Orchestra noastră are un concert de Crăciun și-am vrut și eu să exersez ca să fiu mai bun!

- Fugi de-aici, că mă enervez! Vreau să dorm și să visez, spune ursul somnoros și se întinde în patul călduros.

Apoi, deodată, pe jumătate adormit, ursul nostru obosit aude un... sforăit... de afară:

- Sfor! Sfor! Sfor!

Repede se scoală:

- Mor, mor, mor, mor de somn și nu pot să dorm. Cine oare nu știe... ce somn îmi e mie... și face atâta gălăgie? Iar e sconcsul Gorgonzola, cu viola? Sau cerbul Shan, care cântă la pian? Sau poate iepurașul Tom, care cântă la acordeon?

Nimeni nu răspunde nimic. Ursul mai așteaptă un pic... și spune:

- Mor, mor, mor...

În sfârșit, cineva răspunde:

- Sfor! Nu sunt sconcsul Gorgonzola, cu viola, și nici cerbul Shan, care cântă la pian, sau iepurașul Tom, care cântă la acordeon! Sunt șoricelul Guacamole, dirijor pe role! Orchestra noastră are un concert de Crăciun și, pentru că sunt obosit, am venit aici pentru un somn bun!

Ursul somnoros îi răspunde nervos:

- Fugi de-aici, că mă enervez! Vreau să dorm și să visez!

- Văd că nu poți nici să dormi, nici să visezi și, decât să te enervezi, mai bine exersezi... câteva zile la trompetă, iar, de Crăciun, orchestra noastră va fi completă!

Ursului îi place ideea șoricelului Guacamole, dirijor pe role, și începe în fiecare zi să exerseze. A și uitat că a vrut să viseze și-acum nu mai e deloc nervos. Ce frumooos! Și, ca să nu vadă lumea că e obosit taaare, ursul mereu poartă ochelari de soare ...

Astfel, de Crăciun, pe scenă vor urca și vor performa... sconcsul Gorgonzola, cu viola, cerbul Shan, la pian, iepurașul Tom, la acordeon, șoricelul Guacamole, dirijor pe role, și ursul nostru, la trompetă – orchestra va fi completă! (Platon 2014: 56)

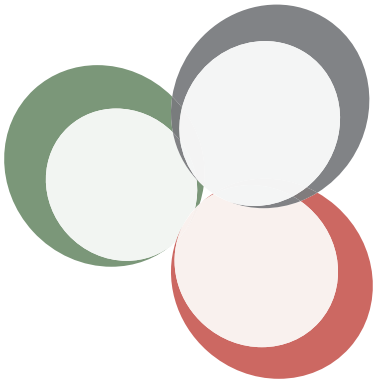
Pentru elevii din **clasa a II-a și din clasa a III-a**, considerăm că ar fi indicate *poveștile fantastice (*Hans Christian Andersen, *Frații Grimm), poveștile populare, fabulele, legendele (Legenda Regelui Arthur,* de pildă*), poveștile despre natură (despre animale).*

Pentru elevii din **clasa a IV-a**, recomandăm *poveștile populare, miturile și poveștile alegorice, poveștile despre animale, legendele istorice și eroice, povestirile istorice, povestirile cu aventuri, poveștile „adevărate”.* La această vârstă, elevii sunt interesați atât de miturile clasice (Legendele Greciei și ale Romei: Pandora, Midas, Apollo, Narcis etc., despre locuri, eroi și personaje istorice), cât și de cele moderne (despre personaje contemporane, despre orașe, miturile explicative despre natură (cum au luat naștere stelele, copacii, vântul etc.), despre ființele neobișnuite și misterioase, despre evenimente bizare, legendele urbane moderne etc.).

Sigur, cele de mai sus trebuie privite doar ca sugestii și nimic mai mult. Un tip de poveste indicat pentru elevii din clasa a IV-a, de pildă, poate fi ușor adaptat pentru elevii din clasa pregătitoare, și invers. Poveștile pot fi scurtate și simplificate (eliminarea personajelor și a secvențelor secundare, a descrierilor și a detaliilor irelevante, simplificarea limbajului folosit, marcarea clară a legăturilor dintre secvențe, introducerea refrenului etc.) sau, dimpotrivă, amplificate, lungite și complicate (introducerea detaliilor, renunțarea la rime și la refren, introducerea unor personaje noi, includerea mai multor puncte de vedere etc.). De asemenea, o poveste deja spusă nu înseamnă întotdeauna un capitol încheiat, deci un text care nu mai poate fi folosit pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral din cauza caracterului previzibil. Poveștile clasice, cunoscute, pot primi oricând elemente noi, devenind astfel povești nou-nouțe pentru elevii noștri, povești pe care se poate verifica fără probleme înțelegerea mesajului audiat.

> *„Dakkă îi răspunse că Peștii Multiflenci erau ceea ce el numea „artiști ai foamei”.*
> *- Pentru că atunci când le e foame înghit povești prin toate gurile, iar în măruntaiele lor se întâmplă minuni; o bucățică dintr-o poveste se alătură unei idei dintr-alta și, cât ai zice pește, când sunt scuipate înapoi, nu mai sunt poveștile dinainte, ci unele nou-nouțe. Nimic nu apare din senin, Pungașule; poveștile noi se nasc din cele vechi – diferitele combinații sunt de fapt cele care le înnoiesc”.*
> (Salman Rushdie, *Harun și Marea de Povești)*

CUM „PREGĂTIM” ȘI CUM SPUNEM POVEȘTILE?



> *A fost odată un elefant...*

Câteva **principii**:

- Creați atmosfera propice, jucându-vă cu lumina, cu muzica etc.!
- Pregătiți vocabularul absolut necesar pentru înțelegerea poveștii!
- Învățați povestea. Povestiți, nu citiți!
- Fiți atenți la ritm, intonație și tonul vocii și schimbați-le de câte ori o cere povestea, dar nu exagerați!
- Stabiliți contactul vizual cu toți copiii!
- Folosiți-vă de mimică și de gesturi într-un mod natural care să-i ajute pe elevi să înțeleagă mai ușor mesajul!
- Propuneți-le ascultătorilor un gest/o frază/un sunet pe care să-l repete împreună cu dumneavoastră pentru a se simți implicați în poveste!
- Folosiți suport vizual (obiecte, imagini), pentru a stârni și menține interesul ascultătorilor!
- Exersați povestirea înainte de a le-o „livra” elevilor dumneavoastră!

Câteva **tehnici**:

- **Cuvinte și sunete** – introduceți sunete în poveste, pe care elevii să le producă de câte ori aud un cuvânt/o structură/o idee (de exemplu, la *Scufița Roșie*, elevii vor spune „Vâj, Vâj!” atunci când vor auzi cuvântul „pădure”, „uuuu”, când vor auzi cuvântul „lup”, „lalalala”, de câte ori vor auzi „Scufița Roșie” etc.);
- **Voci și personaje** – fiecare personaj al poveștii va avea marca lui distinctivă în ceea ce privește vocea – în dialoguri, învățătorul va folosi tonul, volumul și intonația;

- **Acțiuni mimate** – învățătorul le va cere elevilor să mimeze acțiuni, pe rând (vezi *Ridichea uriașă*) sau deodată, împreună (vezi *Găinușa roșie*);
- **O problemă de rezolvat!** – învățătorul se va opri după ce se prezintă problema și elevii vor sugera cât mai multe posibile soluții;
- **O poveste cu refren** – învățătorul va alege o poveste cu refren sau va introduce un refren sau o structură repetitivă într-o poveste căreia îi lipsește, iar elevii o vor repeta împreună cu învățătorul de câte ori apare aceasta în poveste;
- **Să interacționăm cu personajele** – elevii le pot adresa direct întrebări „personajelor", atunci când acestea apar în poveste;
- **Pași prin poveste** – elevii se țin de mână, în perechi, și fac împreună câte un pas de fiecare dată când în poveste se întâmplă ceva nou;
- **Vă rog să mă întrerupeți!** – copiii pot interveni oricând în poveste pentru a cere detalii (de exemplu: *A fost odată ca niciodată un elefant...* Unde trăia elefantul? Câți ani avea? Avea frați sau surori? etc.).

ACUM, DIN NOU ÎN PRACTICĂ...
Exercițiu

Lucrați în perechi! Alegeți o poveste din lista întocmită la exercițiul anterior și discutați cu colegul despre cum ați pregăti și cum ați spune povestea. Alegeți apoi o altă pereche și spuneți povestea. La final, veți primi feedback din partea celor din perechea cu care lucrați.

3.2.3. TRĂSĂTURILE LINGVISTICE ALE TEXTULUI AUDIO

TEME DE REFLECȚIE:
1. Textele autentice în ceea ce privește limba sunt mai dificil de înțeles decât cele construite special pentru dezvoltarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral. Sunteți de acord? De ce?
2. Elevii nu ar trebui expuși la texte autentice din punctul de vedere al limbii decât din ciclul gimnazial. Sunteți de acord? De ce?
3. În dezvoltarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral nu trebuie să se folosească decât texte special construite pentru acest scop. Sunteți de acord? De ce?

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exercițiu

Ascultați o conversație și încercați să identificați cât mai multe particularități ale limbii vorbite (complexitate gramaticală, diversitatea vocabularului, modificări fonetice, organizare discursivă etc.).

[A: MAI cânți laaa + laaa ăăă ++
B: chiTAră?
A: MUZică+ irlandeză da
B: păiii + nu nu mai prea+ CÂNT în ultima vreme + acum ++ NU + nu mai cânt...
A: știam că + VROiai să ++ FACI un turneu la un moment dat
B: NUUU ++ mergem + AsculTĂM destul de mult + de câte ori mergem în irLANDA ++ hm + căutăm muzicieni buni ++ ăăă + ascultăm destul de mult + șiii + BINE-NȚELES + cumpărĂM multe CD-uri + am cumpărat FOArte multe CD-uri în ultimii ani + da + cum să zic ++ nu PREA am pe nime cu care să CÂNT pe-aici ++ e o ++ SEARĂ de muzică LIVE într-un CLUB + în fiecare duminică și ++ CAM asta e ++ tu hm Asculți MUzică scoțiANĂ?
A: FOA + de CÂND cu CHEstia asta ++ FOArte puțin + că nu prea am timp ++ și cu casa + și cu grădina +++ îmi MAI pun așa + DIN când în când + DA nu așa DES ca-nainte + îți DAI seama++]

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

Forma prototipică de realizare a comunicării vorbite o constituie ***conversația spontană*** (orientată către interlocutor – *interacțională* sau către obținerea de informații – *tranzacțională*) și particularitățile acesteia sunt determinate de condițiile specifice impuse de realizarea orală a mesajului:

- prezența ***interlocutorului*** este responsabilă pentru inserarea în mesaj a numeroase elemente specifice funcției conative (de apel) și a celei fatice (de menținere a contactului): *vocative nominale și pronominale, imperative, interjecții, întrebări de confirmare* etc.;
- caracterul ***spontan*** determină structura mesajului la nivelul organizării sintactice și pragmatic-discursive: *elipse, redundanțe, strategii de autocorectare, tipare la toate nivelurile structurii lingvistice, elemente afective, structuri exclamative* etc.;
- ***contextul situațional comun*** justifică prezența *elementelor deictice* etc. (GALR 2005: 828-868).

VOCABULARUL LIMBII VORBITE

În ceea ce privește lexicul, limba vorbită se caracterizează prin:

- **densitate lexicală** (procentul de cuvinte noționale dintr-un discurs oral) și **varietate scăzute**;
- prezența **repetițiilor** pentru compensarea lipsei diversității (acestea au, uneori, și funcție coezivă), în diferite forme: repetiție directă, utilizarea unor forme derivate, utilizarea sinonimelor, a hiponimelor, a termenilor supraordonați sau a altor cuvinte din același câmp lexical;
- prezența **cuvintelor vagi**, cu sens general: *chestie, chestiune, lucru, ceva* etc.
- preponderența **cuvintelor cu sens deictic** (deixis personal și social): *aici, acolo, acum, atunci, așa, eu, mie, tu* etc.;
- frecvența ridicată a cuvintelor și a expresiilor care exprimă **atitudinea** vorbitorului față de ceea ce se spune (adverbe: *poate, probabil, sigur* etc., interjecții și locuțiuni interjecționale: *Ei!, Zău?, Vai! Vai de mine! Ha! Doamne! Olala!* etc.) sau față de interlocutor (*dragă, iubitule, scumpo* etc.);
- prezența **elementelor argotice și de vorbire familiară** (*e pe val, de mor, e groasă treaba* etc.);
- ponderea mare a **cuvintelor/structurilor apreciative** (pozitive sau negative): *destul de ..., extrem de ..., ridicol de ..., chiar ..., foarte ...., super...* etc.;
- prezența **interjecțiilor de interpelare** (*hei, ei, e, măi, mă, bre* etc.);
- prezența **verbelor de percepție** (*a auzi, a vedea, a asculta* etc.) și a **verbelor și locuțiunilor verbale epistemice** (*a ști, a-și da seama* etc.), precum și a **adverbelor de afirmație și de negație** întrebuințate interogativ (*da?, nu?*), cu rol în stabilirea și menținerea contactului cu interlocutorul;
- prezența **structurilor fixe** (*a frazelor „lexicalizate”*), a **mărcilor ezitării** și a **cuvintelor de umplere a pauzelor** (*fillers*), cuvinte și expresii care apar cu frecvență ridicată în comunicarea orală, dar nu contribuie propriu-zis la construirea sensului mesajului, fiind folosite cu scopul de a câștiga timp pentru formularea a ceea ce se vrea rostit în continuare: *...știi..., ...ăăă..., să vedem..., bună întrebare, nu m-am gândit la asta..., ...hm..., ideea e că..., vreau să spun că..., mă rog, în fine, în sfârșit, ca să nu mai lungesc vorba* etc.;
- folosirea **formulelor sociale convenționalizate, clișeizate**, precum formulele de salut (*Salut! Ce faci?, O zi bună!* etc.) sau diferite moduri de a mulțumi, de a se scuza, de a oferi, de a solicita etc. (*Mulțumesc mult!, Îmi pare rău!, Scuze!* etc.).

„GRAMATICA” LIMBII VORBITE

Contrar opiniei unor lingviști, precum Halliday (1994: „în vorbire, structura enunțurilor este extrem de complexă, atingându-se un nivel de complexitate rar obținut în textul scris”) sau Biber (1999: „în conversație, vorbitorii folosesc un număr de construcții gramaticale relativ complexe și sofisticate, contrazicând părerea generală conform căreia conversația este simplă din punct de vedere gramatical”), studiile recente demonstrează că, putând fi complexă în ansamblul ei, comunicarea orală dialogală se realizează prin secvențe simple (*unități ideatice*, care durează, în general, 2 secunde și conțin, în medie, 7

cuvinte: un grup nominal, unul verbal și unul prepoziţional (se lucrează în parametrii memoriei de lucru a vorbitorului și a ascultătorului) – (Chafe 1985) emise alternativ de către interlocutori în cadrul interacţiunii lingvistice. Caracterizat prin construcţia „în salt" a enunţurilor, enunţul „global" se prezintă astfel ca o sumă de segmente sintactice. Posibila *complexitate* se dobândește, așadar, prin acumularea succesivă a acestor segmente, dar, în general, organizarea sintactică este mai puţin riguroasă decât în cazul textului scris.

În plus, permisivitatea sporită a exprimării orale explică prezenţa în realizarea familiară a românei standard a unor forme fonetice, morfologice și sintactice aparţinând variantelor neliterare ale limbii. Considerăm că avem de-a face, în limba română, cu o preferinţă a vorbitorilor pentru formele cât mai simple și cât mai economice din punctul de vedere al expresiei, cu o tendinţă de reducere a materialului lingvistic. Printre trăsăturile ce caracterizează limba română vorbită, amintim:

1. amuţirea articolului *–l (Îl vezu pe băiatu' ăla:?)*
2. preferinţa pentru formele analitice (*i-am zis lu' soră-mea, în faţă la teatru, dă-i și la Maria o prăjitură*);
3. oscilaţii în conjugarea unor verbe cu sau fără sufixele *–ez* și *–esc* (*lucră, să lucre*);
4. folosirea greșită a unor verbe cu pronume reflexiv (*nu se merită să...*);
5. greșeli la nivelul structurii morfematice:
- forme greșite de indicativ, imperfect (*vroiam, vroia*);
- forme incorecte de conjunctiv, persoana a III-a (*să iese, să aibe, să aivă*);
- forme incorecte de imperativ, negativ (*nu fă, nu zi*);
6. slăbirea acordului paradigmatic între pronumele semiindependent *al* și substantivul pe care îl reprezintă (*cărţile mele și **a** tale sunt pe raft*);
7. înlocuiri de desinenţe:
- *e/uri*, la pluralul neutrelor (*trabuce, coșmare, chibrite, succesuri, produsuri*);
- *i/e*, la pluralul femininelor, cu articol (*dragele*);
8. renunţarea la dublarea clitică a complementului direct și a celui indirect (*chem pe copii în casă*);
9. omiterea lui *pe*, când funcţia sintactică de CD este îndeplinită de un pronume relativ (*timpurile **care** le trăim acum*);
10. nemarcarea unor relaţii sintactice (*director vânzări, 200 milioane euro*);
11. folosirea incorectă a relativului *care* în GD (*omul în faţa căreia*).

ORGANIZARE DISCURSIVĂ

„Discursul oral preferă o formulă constructivă secvenţială simplă, paratactică și acumulativă. Textele orale se dezvoltă frecvent prin coordonare, stabilind raporturi sintactice simple, înlănţuind ideile după modele narative elementare, de maximă accesibilitate. (...) Propoziţiile coordonate sunt legate, în majoritatea situaţiilor, prin conjuncţia *și*, care are, în româna vorbită, valoarea unei conjuncţii coordonatoare universale, exprimând diferite raporturi..". (*GALR* 2005: 860). Deseori, în discursul neplanificat, coerenţa are de suferit din cauza digresiunilor și a așa-numitelor „începuturi false", iar referinţele care asigură coeziunea sunt mai greu de urmărit (pronumele personale, demonstrative etc.).

FENOMENELE EZITĂRII

Ezitările apar frecvent în discursul spontan. În funcţie de specificul lor, acestea se clasifică în:

- **Ezitări non-lexicale**:

a. pauza plină (sau „ezitările nonfonemice"): întreruperea în timpul căreia vorbitorul emite un sunet; vorbitorii români emit, de regulă, sunetele *îî, ăă* sau *mm* (mai rar). („Da. Știu foarte bine. îîî Era o stație de … nu departe de îîî farmacia […]" (Dascălu Jinga 2005: 14).)

b. pauza propriu-zisă (sau goală) („Mie nu-mi place să vorbesc despre asta că ….. astea-s niște lucruri îngrozitoare care s-au întâmplat" (Dascălu Jinga 2005: 14).

c. lungirea vocalei finale („Deciii, când m-am încadrat eram cuuu două mii de lei" (Dascălu Jinga 2005: 15).)

d. tăierea cuvintelor („La-ntoar- – la-ntoarcere m-am oprit la bebe" (Dascălu Jinga 2005: 15).

e. repetiţia („Omul s-a obișnuit/s-a obișnuit cu pesticidele […]" - Dascălu Jinga 2005: 17).

În vorbirea curentă, aceste forme de ezitare nu apar izolate, ci în combinaţie. De altfel, Laurenţia Dascălu Jinga afirmă: „combinaţia tipurilor menţionate este, probabil, forma cea mai obișnuită de ezitare" (Dascălu Jinga 2005: 18).

- **Ezitări lexicale:**

„- Da' copiii turcilor sunt de educaţie germană.
- Mă sunt de educaţie germană. Probabil că nici nu mai știu turcește.
- Nu mai știu turcește și îîî cum să zic … sânt … da' … tot îîî tot sunt discriminaţi" (Dascălu Jinga 2005: 19).

Autoîntreruperi cu aspect de *„false-start"* (reelaborări ale mesajului care constă în modificarea lui, atât la nivel sintactic, cât și la nivel lexical („Da' eu ….. Mie nu-mi place să vorbesc despre asta că … astea-s niște lucruri îngrozitoare care s-au întâmplat" - Dascălu Jinga 2005: 20).



ACUM, DIN NOU, ÎN PRACTICĂ…

Exerciţiu

Lucraţi în grupe! Având în vedere toate trăsăturile limbii vorbite enumerate mai sus, încercaţi să găsiţi câteva avantaje/dezavantaje pentru folosirea textelor autentice în evaluarea competenţei de receptare a mesajului oral. Discutaţi apoi cu o altă grupă, care a găsit contraargumente pentru poziţia grupei dumneavoastră.

De ce să folosim texte autentice ca input pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral?	De ce să nu folosim texte autentice ca input pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral?
▪ conversațiile informale reprezintă tipul de discurs la care elevii sunt cel mai frecvent expuși în situațiile reale de comunicare; ▪ emisiunile de radio și TV sunt din ce în ce mai puțin bazate pe un scenariu și din ce în ce mai mult pe improvizație, deci elevii vor trebui să înțeleagă texte autentice în tot mai multe contexte de comunicare din viața reală (acestea nu se limitează doar la conversațiile informale cu funcție socială și inter-personală); ▪ pauzele, repetițiile, reformulările din discursurile autentice vin natural și îi ajută pe elevi în procesul construirii sensului (le oferă timpul necesar etapelor esențiale de verificare a ipotezelor formulate în minte în legătură cu mesajul audiat și de monitorizare – vezi schema procesului de receptare din *Unitatea II*).	▪ de cele mai multe ori, conversațiile autentice au funcții sociale și, de aceea, sunt sărace în informații sau sunt purtate pe subiecte prea familiare și plictisitoare pentru elevi; ▪ de multe ori, regulile gramaticale sunt ignorate (involuntar, datorită caracterului spontan al limbii vorbite) în conversațiile autentice informale; la fel, textele neplanificate sunt destul de greu de urmărit, dacă unitățile ideatice nu sunt legate explicit de către vorbitori (textul ascultat poate fi/părea incoerent); ▪ în mod frecvent, vorbitorii își fac (involuntar, în general, datorită procesului de producere a mesajului oral, care are loc în timp real) intervențiile cât mai simplu de înțeles pentru interlocutorii/ascultătorii lor, folosind vocabular puțin variat și structuri gramaticale foarte simple – procesele cognitive implicate în înțelegerea unui astfel de mesaj pot fi, uneori, prea simple pentru elevi, aceștia pierzându-și ușor concentrarea, în aceste condiții.

- Suntem de acord cu programele școlare, care susțin că „scopul studierii disciplinei *Limba și literatura română* în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, **capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii etc”**.. Pentru a putea ajunge la aceste rezultate, este important însă ca elevii să fie pregătiți de școală pentru interacțiunile reale și situațiile de comunicare din lumea din jurul lor, deci, printre altele, să-și formeze, să-și exerseze și, implicit, să-și verifice competența de receptare orală și pe texte autentice din punctul de vorbire al limbii folosite în acestea.

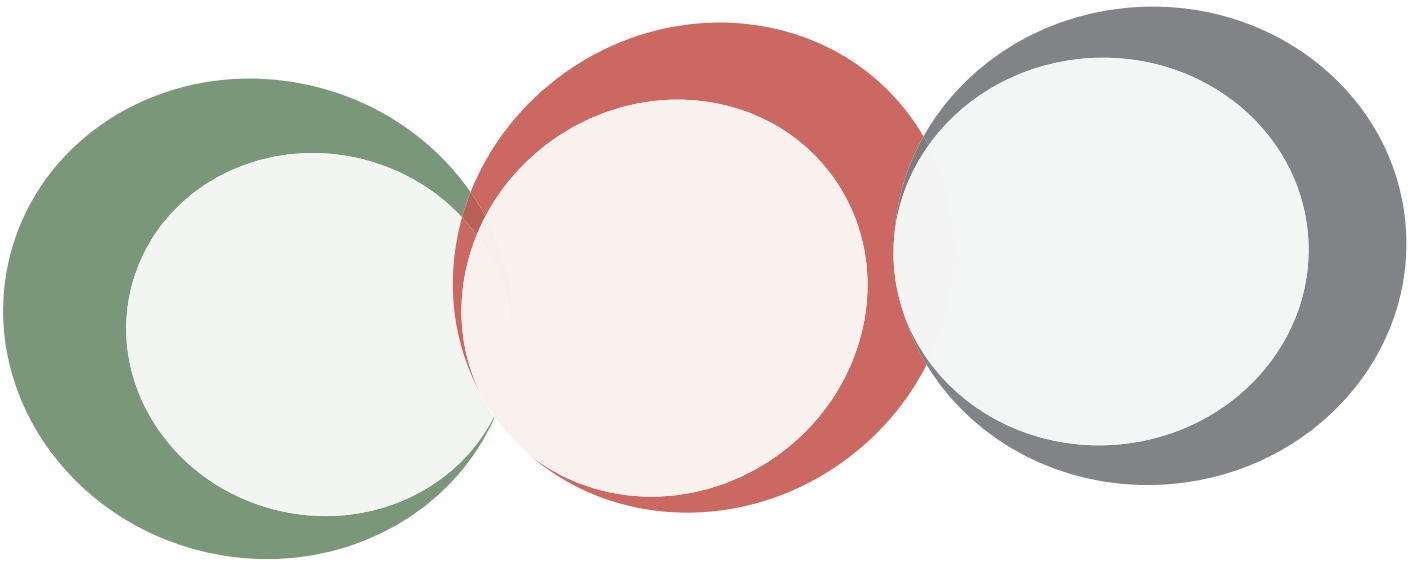
- Este important ca elevii să fie pregătiți pentru și evaluați în înțelegerea textelor autentice încă de la început, din clasa pregătitoare. În cazul în care considerăm că înregistrările selectate/avute la dispoziție le-ar ridica probleme elevilor noștri din punctul de vedere al comprehensiunii, putem „simplifica” procesul, fără a modifica înregistrarea:

  - simplificăm sarcina de lucru (o adaptăm în așa fel încât să vizeze înțelegerea, la nivel global, a ideii generale a textului audiat: Câte persoane vorbesc? Cine sunt ele? Unde sunt ele? Despre ce vorbesc? Identificați trei subiecte aduse în discuție de acestea. Etc.);
  - le atragem atenția elevilor asupra pasajelor mai importante, asupra cărora vrem să se concentreze pentru a le înțelege (Ascultați cu atenție în momentele în care mă vedeți că ridic mâna./Cuvântul X e foarte important în text. Ascultați cu atenție să vedeți ce spune vorbitorul despre el. Etc.);
  - etapizăm procesul de ascultare (în evaluarea la clasă: elevii ascultă secvențele pe rând și răspund la întrebări care evaluează comprehensiunea);
  - textele autentice pot fi și ele introduse gradual, în funcție de următoarele criterii: cât de dens și de variat e lexicul folosit, cât sunt de complicate și de complexe structurile gramaticale utilizate, care e gradul de redundanță (dacă aceeași idee e exprimată de cel puțin două ori), cât de des se recurge la repetiții, care e gradul de formalitate, cât de multe idei sunt exprimate și cât de complexe sunt acestea etc.

- Dacă înregistrările pe care dorim să le folosim în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral conțin greșeli gramaticale, pauze sau digresiuni care încurcă în comprehensiune, o soluție pentru a păstra impresia de autenticitate este să transcriem textele respective, să le corectăm și să le **re-înregistrăm** apoi.

- Dacă dorim să *construim* texte cât mai aproape de cele autentice, o soluție ar fi să nu scriem scenarii pe care să le citim și să le înregistrăm, ci să pre-stabilim o serie de idei generale/subiecte pe care le-am dori acoperite de textul respectiv și să facem înregistrarea **improvizând** pe marginea lor.





3.3. SARCINILE DE LUCRU

TEMĂ DE REFLECȚIE:

1. Care sunt etapele prin care trecem atunci când învățăm să conducem o mașină?
2. Exersarea – mama perfecțiunii. Se aplică această zicală în cazul dezvoltării competenței de receptare a mesajului oral? În ce condiții?

„- Bună ziua, domnule doctor, câinele meu e bolnav.
- Vai, săracul, de când?
- E bolnav sau, mai bine zis, e rănit de când l-am aruncat pe geam; și-a rupt două coaste și o labă.
- Nu v-a trecut prin minte că o să se lovească în cădere?
- Nicio clipă. Am crezut întotdeauna că un câine e suplu ca o pisică, iar câinele meu o să cadă în patru labe, fără să-și rupă niciuna. Dacă aș fi știut că o să se lovească, m-aș fi gândit mai bine înainte să-l arunc pe fereastră. Aș fi pus în curte o plasă pentru acrobații de la circ.
Și, uite așa, Azor nu s-ar mai fi lovit în cădere".
(E. Ionesco, *Exerciții de conversație)*

MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...

Exercițiu

Lucrați în grupe! Listați 10 caracteristici ale unui bun ascultător. Comparați lista dumneavoastră cu aceea a altei grupe. Câte caracteristici comune ați identificat? Cum credeți că pot să ajungă elevii dumneavoastră niște buni ascultători?

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

S-a considerat, multă vreme, că, în ceea ce privește receptarea în limba maternă, „practica e mama perfecțiunii": pentru a deveni buni ascultători, nu e neapărat important ce anume ascultăm, cu ce scop ascultăm etc., ci să ascultăm cât mai mult – cu cât ascultăm mai mult și mai des, cu atât ne dezvoltăm mai bine această competență. La nivelul clasei, această concepție s-a tradus prin construirea unor secvențe de ascultare în cadrul lecțiilor de limbă și comunicare, fără a se ține cont de diferitele aspecte ale acestei competențe de receptare și de principiul însușirii progresive a diferitelor abilități care să permită îmbunătățirea gradată a competențelor elevilor. Un principiu pe cât de simplu, pe atât de ignorat în practică. De ce, de exemplu, atunci când se învață condusul mașinii, șoferul primește, mai întâi, instrucțiuni și își formează diferite abilități privind pedalele de accelerație, frâna, schimbătorul de viteze, mânuirea volanului, verificarea oglinzilor retrovizoare etc., înainte de a fi pus la volan și lăsat să conducă? De ce, în cazul dezvoltării și, implicit, al evaluării competenței de receptare a mesajului oral, lucrurile ar sta altfel? Considerăm că ar fi indicat ca și sarcinile folosite pentru dezvoltarea și evaluarea acestei competențe să fie gradate și să aibă în vedere abilități și procese specifice.

Mai jos oferim câteva taxonomii ale proceselor și abilităților implicate în receptarea mesajului oral.

- **Richards, *Listening comprehension: approach, design, procedure*, 1983 *apud* Field 2009**
  - abilitatea de a reține în memoria de scurtă durată secvențe de discurs;
  - abilitatea de a discrimina sunetele limbii;
  - abilitatea de a recunoaște silabele accentuate din cuvinte;
  - abilitatea de a recunoaște funcțiile accentului și ale intonației;
  - abilitatea de a identifica cuvintele accentuate sau neaccentuate în lanțul vorbirii;
  - abilitatea de a recunoaște diferite variante ale cuvintelor;
  - abilitatea de a identifica cuvintele-cheie;

- abilitatea de a deduce sensul cuvintelor din contextul în care apar;
- abilitatea de a recunoaște clasele gramaticale;
- abilitatea de a recunoaște tiparele sintactice dintr-o limbă;
- abilitatea de a recunoaște mărcile coeziunii în vorbire;
- abilitatea de a recunoaște elipsele;
- abilitatea de a decide între elemente principale și cele secundare;
- abilitatea de a recunoaște funcțiile comunicative ale enunțurilor/structurilor sintactice în diferite contexte de comunicare;
- abilitatea de a deduce/de a reconstrui informații absente din discurs;
- abilitatea de a folosi cunoștințele generale despre lume și experiența personală pentru a stabili scopul, obiectivul, cadrul comunicării;
- abilitatea de a anticipa deznodământul pe baza evenimentelor descrise;
- abilitatea de a deduce/de a identifica conexiunile dintre ideile exprimate;
- abilitatea de a distinge între sensul literal al unei structuri sintactice și sensul în context;
- abilitatea de a recunoaște coerența în discurs și de a detecta relațiile dintre ideile principale, ideile secundare, informația nouă și cea veche, generalizări, exemplificări;
- abilitatea de a procesa discursul la diferite viteze de rostire;
- abilitatea de a procesa discursuri cu pauze, ezitări, greșeli, corectări etc.;
- etc.

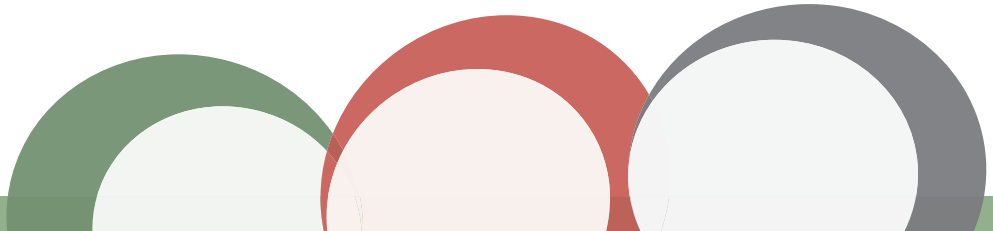
- **Weir, 1993 (*apud* Buck 2001: 53-55)**

Înțelegerea semnificației directe:
- ascultarea esenței;
- ascultarea ideilor principale și a informației importante, diferențierea între ce e important și ce e suplimentar, secundar;
- ascultarea a ceea ce e specific;
- determinarea atitudinii sau a intenției față de ascultător.

Înțelegerea inferențelor:
- realizarea de inferențe și deducții;
- relaționarea propozițiilor cu contexte sociale și situaționale;
- recunoașterea funcției comunicative a enunțurilor;
- deducerea semnificației sau a itemilor lexicali nefamiliari din context.

Înțelegerea semnificației contributive:
- înțelegerea trăsăturilor fonologice;
- înțelegerea noțiunilor gramaticale, cum ar fi: comparația, cauza, rezultatul, gradul etc.;
- înțelegerea mărcilor discursive;
- înțelegerea structurilor sintactice ale propozițiilor, ale unităților ideatice;
- înțelegerea coeziunii referinței;
- înțelegerea coeziunii lexicale;
- înțelegerea lexicului.

Ascultarea și luarea de notițe:
- abilitatea de a extrage punctele-cheie (ideile principale);
- abilitatea de a extrage punctele strategice pentru realizarea rezumatului.



- **Field, 2009 (tr. n. și adaptare)**

Procese de decodare

- La nivel fonematic
  - identificarea consoanelor și a vocalelor;
  - adaptarea la vocea vorbitorului;
- La nivelul silabelor
  - recunoașterea structurii silabelor;
  - identificarea silabelor accentuate;
- La nivelul cuvintelor
  - segmentarea cuvintelor în lanțul vorbirii;
  - identificarea diferitelor forme (non-standard) ale cuvintelor în vorbire;
  - „rezolvarea problemelor" în ceea ce privește cuvintele necunoscute (ignorare, stocare, deducție);
- La nivel sintactic
  - recunoașterea secvențelor și a structurilor sintactice;
  - anticiparea tiparelor sintactice;
  - verificarea ipotezelor;
- La nivelul grupului marcat prin intonație
  - identificarea funcției accentului;
  - identificarea secvențelor de discurs marcate prin intonație.

Procese de construire a sensului

- „Contextul"
  - utilizarea cunoștințelor despre lume, subiect, de ordin cultural;
  - analogia cu alte situații de ascultare similare;
- Construirea sensului
  - stocarea sensului literal al unei structuri sintactice/unități ideatice;
  - aproximarea sensului;
  - verificarea înțelegerii;
- Îmbogățirea sensului
  - deducțiile;
  - înțelegerea referințelor (pronume);
  - rezolvarea problemelor privind ambiguitatea;
- Selectarea informației
  - selectarea informației relevante;
  - recunoașterea informației redundante;
- Integrarea informației
  - conectarea ideilor;
  - automonitorizarea pentru coerență;
- Recunoașterea structurii argumentative
  - identificarea conectorilor folosiți de vorbitor.



Exercițiu

Citiți cele trei clasificări de mai sus și alegeți-o pe aceea care vi se pare cea mai potrivită pentru a ști cum să-i evaluați pe elevii dumneavoastră. Spuneți cum ați grupa dezvoltarea și evaluarea abilităților cuprinse în taxonomia preferată de dumneavoastră pe clase.

Programele școlare în vigoare stabilesc câteva obiective de referință (clasele a III-a și a IV-a)/ competențe specifice (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a) pentru dezvoltarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral, astfel:

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
• Identificarea semnificației unui mesaj **scurt**, pe **teme familiare**, rostit **clar** și **rar**	• Identificarea semnificației unui mesaj oral, pe **teme accesibile**, rostit cu **claritate**	• Identificarea semnificației unui mesaj oral din **texte accesibile variate**
• Identificarea unor informații variate dintr-un mesaj **scurt**, rostit **clar** și **rar**	• Identificarea unor informații variate dintr-un mesaj rostit cu **claritate**	• Identificarea unor informații variate dintr-un **text** audiat
• Identificarea sunetului inițial și/ sau final dintr-un cuvânt, a silabelor și a cuvintelor din propoziții rostite **clar** și **rar**	• Identificarea unor sunete, silabe, cuvinte în enunțuri rostite cu **claritate**	• Identificarea sunetelor și silabelor în cuvinte și a cuvintelor în enunțuri rostite cu **claritate**
• Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute	• Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute	• Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
• să sesizeze sensul global al unui mesaj, identificând aspectele principale și de detaliu la care se referă un mesaj oral	• să sesizeze legătura logică dintre secvențele unui mesaj oral (raporturi cauză-efect etc.)
• să deducă sensul unui cuvânt necunoscut prin raportare la mesajul audiat	• să identifice sensul unui cuvânt necunoscut cu ajutorul dicționarului
• să sesizeze corectitudinea unui enunț oral	• să sesizeze structurile gramaticale (morfologice și sintactice) corecte sau incorecte dintr-un mesaj ascultat
• să sesizeze mijloacele nonverbale (gesturi, mimică) folosite în comunicare	• să recepteze corect mesajul în funcție de condițiile comunicării
• să manifeste atenție față de interlocutor în diferite situații de comunicare	• să manifeste atenție și toleranță față de partenerul de dialog
	STANDARDE DE EVALUARE: • S1. Desprinderea semnificației globale și a unor informații de detaliu din mesajul ascultat • S2. Desprinderea sensului unui cuvânt nou prin raportare la contextul mesajului ascultat



Exercițiu

Lucrați în perechi! Analizați competențele/obiectivele și activitățile din programele școlare pentru ciclul primar. Aveți în vedere: importanța abilităților menționate în programe, dezvoltarea lor progresivă, relevanța lor pentru dezvoltarea/evaluarea competenței de receptare a mesajului oral, modul în care ajută la îndeplinirea standardelor de evaluare de la finalul clasei a IV-a etc. Discutați apoi cu o altă pereche și verificați dacă ați ajuns la aceleași concluzii.

OBSERVAȚIILE NOASTRE...

- la clasele mici (pregătitoare, I și a II-a), competența „identificarea semnificației unui mesaj oral" este **prea generală** și acoperă multe tipuri de înțelegere (locală, globală, atentă, semi-atentă, superficială etc.); activitățile sugerate la diferite clase pentru dezvoltarea acestei competențe arată că, la clasa pregătitoare, ele se referă, deopotrivă, la înțelegerea globală și locală, la clasa I, numai la înțelegerea globală (despre ce este vorba în text?), la clasa a II-a, din nou, și la înțelegerea locală, și la înțelegerea globală; din cauza caracterului prea general al competenței în discuție, aceasta acoperă într-o oarecare măsură și ceea ce cuprinde cea de-a doua competență menționată pentru toate cele trei clase: „identificarea unor informații variate"; considerăm, așadar, că o reformulare mai clară/o detaliere a acestor două competențe ar fi bine-venită; un motiv în plus pentru care aceste două competențe ar trebui detaliate, din punctul nostru de vedere, este acela că, după cum arătam mai sus, dificultatea receptării nu este dată doar de tipul de text și de modul în care este acesta rostit, ci și (mai ales!) de procesele cognitive și abilitățile necesare pentru înțelegerea lui – aici, însușirea progresivă a competențelor se concentrează pe tematica și modalitatea de rostire ale inputului mai mult decât pe aceste procese și abilități;

- la clasele a III-a și a IV-a, apar obiective care nu au nimic în comun cu dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral, și anume: „să identifice sensul unui cuvânt necunoscut cu ajutorul dicționarului" (îmbogățirea vocabularului, poate, dar nu receptare de mesaj oral) și „să sesizeze corectitudinea unui enunț oral"/„să sesizeze structurile gramaticale (morfologice și sintactice) corecte sau incorecte dintr-un mesaj ascultat" (focusul este pe gramatică, și nu pe rolul ei în receptarea mesajului oral; considerăm că, pentru a fi relevant în dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral, obiectivul ar trebui reformulat, astfel încât să se refere la importanța identificării structurilor sintactice în lanțul vorbirii, eventual);

- un aspect pozitiv demn de a fi semnalat este acela că, la toate clasele, este luată în considerare **ascultarea ca parte esențială a interacțiunii orale**, formulându-se obiective și competențe specifice și oferindu-se sugestii de activități care să vizeze dezvoltarea acesteia: „exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare"/„să manifeste atenție față de interlocutor în diferite situații de comunicare"/„să manifeste atenție și toleranță față de partenerul de dialog".

3.3.1. SARCINILE DE LUCRU ȘI EVALUAREA SUMATIVĂ/FINALĂ

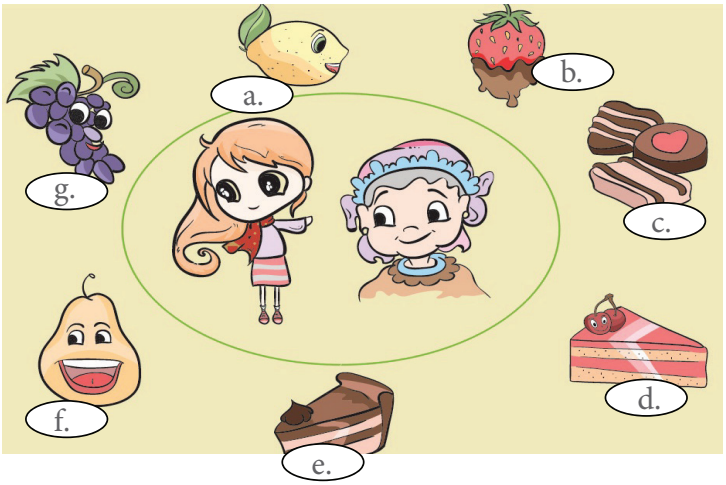
3.3.1.1. Tipuri de sarcini pentru evaluarea sumativă/finală

Este normal ca paleta de sarcini folosită la clasă pentru dezvoltarea și evaluarea competenței de receptare a mesajului oral să fie mai largă decât cea utilizată pentru evaluarea sumativă a acestei competențe. Este însă important ca **tipurile de exerciții utilizate în evaluarea finală să fie incluse printre tipurile folosite la clasă, astfel încât elevii să fie obișnuiți cu ele, iar tipul de sarcină să nu fie un factor de stres pentru ei**. Paleta de exerciții care pot fi incluse într-un test de evaluare sumativă se restrânge din cauza necesității de a asigura **validitatea, fiabilitatea** și **obiectivitatea** în notare și evaluare. Pentru a diminua subiectivitatea și a întări fiabiliatea în notare, vom adopta, în evaluarea sumativă, numai acele tipuri de exerciții care presupun un răspuns scurt, unic și neinterpretabil din partea elevului. De cealaltă parte, pentru a asigura validitatea unui test, trebuie ca sarcinile să testeze ceea ce își propun să testeze, adică *înțelegerea textului audiat.* Așadar, ele n-ar trebui să implice și să măsoare alte competențe ale elevului (de receptare a mesajului scris, de producere a mesajului scris/oral). Sigur, implicarea competenței de receptare a textului scris (mai ales în cazul elevilor mai mari, cu care nu se mai folosesc imagini în itemi) este greu de evitat în evaluarea sumativă, dar se recomandă simplificarea, pe cât posibil, a limbajului folosit în cerințe și itemi, astfel încât acesta să nu împiedice în niciun fel rezolvarea sarcinii de ascultare.

Oferim, mai jos, câteva exemple de tipuri de sarcini care ar putea fi folosite într-un test de evaluare sumativă a competenței de receptare a mesajului oral:

- **ordonare de imagini/cuvinte/idei:** vizează, în general, abilitatea elevilor de a identifica ideile principale sau a unor cuvinte-cheie la nivel local; pentru elevii mai mici, se recomandă folosirea imaginilor;

  Exemplu:
  Ascultați dialogul dintre bunică și nepoata ei și ordonați elementele de mai jos în funcție de cum sunt acestea menționate. Scrieți literele corespunzătoare în casete.



1. ☐
2. ☐
3. ☐
4. ☐
5. ☐
6. ☐
7. ☐

- **alegere dual, de tipul A/F, pe baza unei/unor imagini/pe baza unui text:** vizează, în general, înțelegerea atentă și foarte atentă, la nivel local; în cazul elevilor mai mici, se recomandă utilizarea imaginilor;

  Exemplu:
  Priviți imaginile de mai jos și ascultați câteva enunțuri despre animale. Decideți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F):



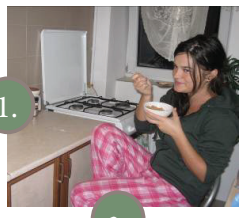
1. ☐
2. ☐
3. ☐
4. ☐

Textul audiat (exemplu):
1. Pentru că îi este foarte frig, ursoaica poartă fular și mănuși.

- **alegere multiplă cu variante imagini/text:** vizează, în general, înțelegerea atentă și foarte atentă, la nivel local; în cazul elevilor mai mici, se recomandă utilizarea imaginilor;

  Exemplu:
  Ascultați înregistrările și alegeți imaginea potrivită:

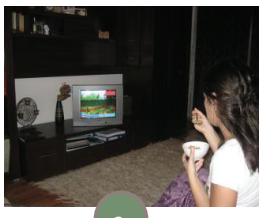
1.



a.



b.



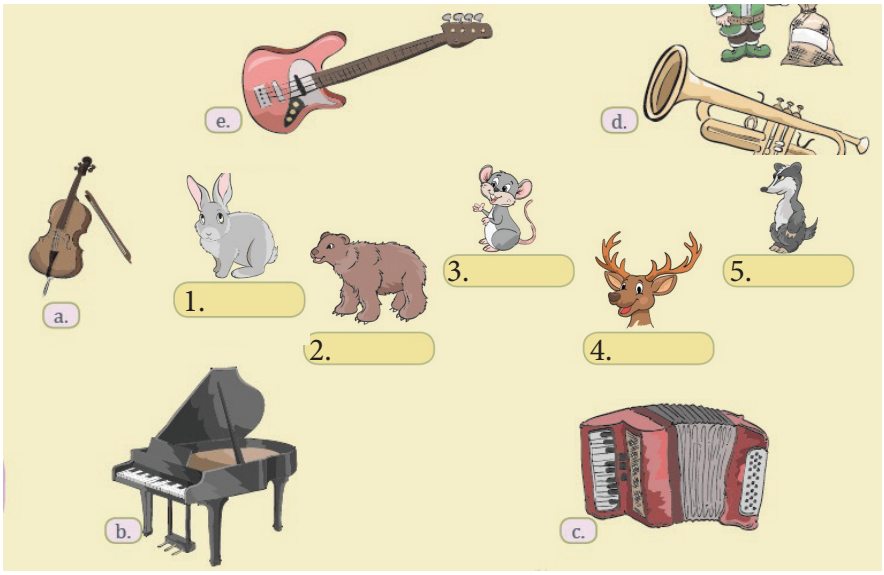
c.

Textul audiat (exemplu):
Dialogul 1:
Mihai: Mamă!!! Sora mea e acasă?
Mama: Da, Matei, Sonia e acasă. Mănâncă.
Mihai: Unde? În bucătărie?
Mama: Nu, în camera de zi. Se uită la emisiunea ei preferată.

- **potrivire multiplă cu imagini/text (personaje/persoane cu locuri/activități etc.):** vizează, în general, abilitatea elevilor de a identifica ideile principale sau la nivel local; pentru elevii mai mici, se recomandă folosirea imaginilor;

  Exemplu:

  Ascultați povestea și potriviți animalele cu instrumentele la care cântă ele. Scrieți literele corecte în casete.



- **completare de spații libere (în text, în formular, în tabel):** vizează, în general, înțelegerea, la nivel local; este un tip de sarcină cu un grad mai mare de complexitate, pentru că presupune atât înțelegerea mesajului scris, cât și înțelegerea mesajului oral;

  Exemplu:

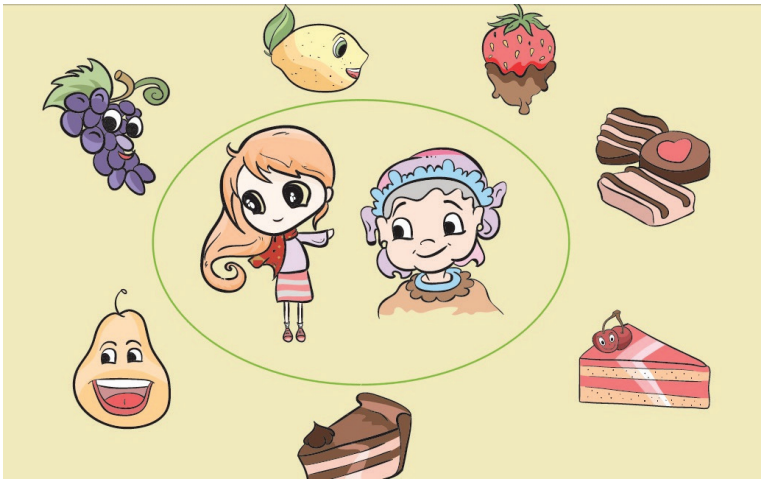
Ascultați dialogul dintre două colege despre o carte citită de una dintre ele și completați spațiile libere din textul de mai jos. Scrieți unul sau două cuvinte!

Fata din poveste călătorește foarte departe de 1. ..... ei. Un vânt mare duce casa, fata și 2. ..... ei într-un loc îndepărtat. Ei se întorc de acolo după 3. .... În țara îndepărtată, fata cunoaște 4. ....., care vor fi prietenii ei.

- **selectare de imagini/cuvinte/idei (în tabel sau nu):** vizează, în general, abilitatea elevilor de a identifica ideile principale sau cuvintele cheie, la nivel local; pentru elevii mai mici, se recomandă folosirea imaginilor;

  Exemplu:

  Ascultați dialogul dintre fetiță și bunică și găsiți cele patru lucruri pe care le recomandă bunica. Scrie literele corecte în căsuțele de mai jos.



1. ☐
2. ☐
3. ☐
4. ☐

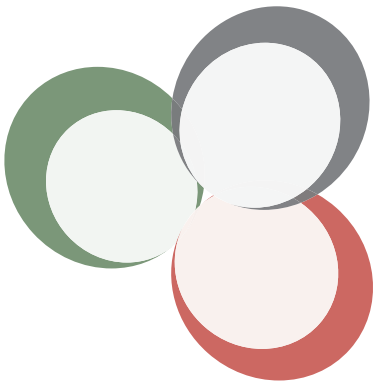
întrebări cu răspuns unic:
Exemplu:
Ascultați textul și răspundeți la întrebările de mai jos:
Ce...?/ Cine...?/Unde?.../Când?.../Cum...?/De ce...? etc.

- **identificarea neconcordanțelor dintre un text audiat și textul scris (parafrazat):** vizează, în general, înțelegerea atentă și foarte atentă, la nivel local și global; este un tip de exercițiu cu un grad înalt de complexitate, fiindcă presupune atât înțelegerea mesajului scris, cât și înțelegerea mesajului oral.

3.3.1.2. Câteva „reguli de aur"

TEME DE REFLECȚIE:
1. Menționați câteva neajunsuri ale itemilor obiectivi (A/F, alegere multiplă, ordonare de idei) în evaluarea sumativă a competenței de receptare.
2. Cum poate fi interpretat răspunsul unui elev la un item de tipul A/F?

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exerciții



1. Citiți întrebările și încercați să ghiciți răspunsurile:
a. Pe unde mergea Maria?
b. Ce a auzit în spatele ei?
c. Din ce era făcut lănțișorul ei?
d. Ce i-a furat hoțul? (două obiecte)
e. Ce a făcut hoțul apoi?

Citiți textul și verificați dacă ați răspuns corect.

Maria mergea pe stradă. Brusc, a auzit pe cineva apropiindu-se.
Hoțul i-a smuls lănțișorul de aur și geanta și a început să fugă.

Câte răspunsuri corecte ați dat? Au fost alese la întâmplare? Pe ce v-ați bazat?

2. Plesterul cel galviș intră din nou în acțiune... Citiți textul de mai jos și răspundeți la întrebări:

Ieri l-am văzut pe plesterul cel galviș. Se caltriforea alingul unui magovar.
Părea un pic regolvat, așa că nu l-am julvăbit. Poate mai târziu îl voi duveri
și vom prenui despre tot. Știu că servurește să turevească la proiect...

- Pe cine am văzut ieri?
- Ce făcea el? Unde?
- Cum părea el?
- De ce nu l-a julvăbit autorul?
- Ce se va întâmpla mai târziu?
- Ce servurește plesterul?

Câte răspunsuri corecte ați dat? Au fost alese la întâmplare? Pe ce v-ați bazat?

3. Citiți itemul de mai jos și spuneți dacă l-ați folosi într-un test de evaluare a competenței de receptare a mesajului oral. De ce?

Ascultați un text despre animale și alegeți varianta corectă:

1. Pisica a devenit faimoasă pentru că
a. a jucat într-un film.
b. și-a apărat stăpânul.
c. a dansat la circ.

Textul audiat: *O pisică a devenit celebră după ce și-a apărat stăpânul - care, din cauza unor probleme de sănătate petrecea mult timp în scaunul cu rotile - de un hoț care a încercat să-i fure laptopul.*

4. Lucrați în perechi! Citiți următorul scenariu. Decideți dacă ați modifica ceva în etapele descrise acolo. Discutați cu o altă pereche și verificați dacă ați ajuns la aceleași concluzii.

Testarea competenței de receptare a mesajului oral

1. Profesorul pornește înregistrarea.
2. Elevii ascultă cu atenție.
3. Profesorul pune din nou înregistrarea.
4. Elevii ascultă cu atenție.
5. Profesorul le oferă elevilor foaia cu subiectele și le cere acestora să rezolve un exercițiu de alegere multiplă pe baza textului audiat.
6. Elevii citesc cerințele și itemii și rezolvă sarcinile.

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

▪ CERINȚELE

- trebuie **formulate clar și concis**, astfel încât să nu îl „încurce" pe elev în demonstrarea comprehensiunii;
- trebuie să introducă **contextul** și **participanții**, să țină loc de etapa de pre-ascultare din cadrul procesului de predare-învățare, care, la rândul ei, ține locul detaliilor semnificative într-o situație reală de comunicare, oferite automat elevului, conturându-i-se, astfel, acestuia orizontul de așteptare privind mesajul ce urmează a fi ascultat;
  Exemple:
  Ascultați o conversație între un chelner și un client, la restaurant, și ...
  Ascultați un buletin meteo și ...
  Ascultați un dialog între două colege, despre temele de casă și ...
- trebuie să presupună un **răspuns** care să poată fi **evaluat obiectiv** și care să reflecte nivelul la care se situează elevul în ceea ce privește competența testată; se recomandă, așadar, ca, la evaluarea finală, să se evite (pe cât posibil, desigur) „amestecarea" competențelor testate (evaluarea integrată) sau condiționarea dovedirii uneia dintre ele (a ascultării, în cazul nostru) de nivelul de stăpânire a alteia (a citirii, a scrierii sau a vorbirii).

„Asta e o ladă. Oaia pe care o vrei tu e înăuntru".
„Desenul meu nu înfățișa o pălărie, el înfățișa un șarpe boa, care înghițise un elefant".
(Antoine de Saint-Exupery, *Micul prinț*)

▪ ITEMII

- **nu** trebuie să fie **previzibili** (vezi *Exercițiul 1*); **nu** formulăm itemii în așa fel încât ***valoarea lor de adevăr* să poată fi decisă numai pe baza *cunoștințelor generale*** ale elevului, și nu pe baza informațiilor din text;
- trebuie să fie **valizi**, deci să testeze ceea ce se dorește a fi verificat prin ei: *înțelegerea* la diferite niveluri a *textului* audiat; prin urmare, textul din item/din rădăcina itemului/din variante nu trebuie oferit în forma audiată, ci trebuie să **parafrazăm** cel puțin o parte a fragmentului a cărui înțelegere dorim să o verificăm (vezi *Plesterul cel galviș*...); totuși, trebuie să avem grijă ca, parafrazând, să nu complicăm prea mult procesul de receptare (atenție, un răspuns greșit al elevului nu înseamnă neapărat că nu a înțeles fragmentul de text la care face referire itemul, ci poate însemna că nu a înțeles corect itemul - dovedirea comprehensiunii mesajului oral este, în acest caz, împiedicată de gradul de stăpânire a competenței de receptare a textului scris din itemul prea greu de interpretat);
- pentru itemii cu alegere multiplă, informațiile din textul audiat la care aceștia fac referire trebuie să permită **alternative plauzibile** și toate variantele incorecte să funcționeze ca **distractori** (vezi *Exercițiul* 3);

- trebuie formulați în așa fel încât **să verifice mai multe aspecte ale competenței de receptare a mesajului oral** (abilități, tipuri de înțelegere etc.); în general, în testele de evaluare a competențelor de receptare, itemii obiectivi (A/F, alegere multiplă, completare de spații libere etc.) se concentrează pe înțelegerea la nivel local, detaliată, iar răspunsurile elevilor nu sunt informative, nepermițând mai mult decât o judecată superficială asupra capacității elevului.

- **PROCEDURA/ADMINISTRAREA TESTULUI DE EVALUARE A COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ**

- **înainte de pornirea înregistrării**, elevului trebuie să i se acorde suficient timp pentru a parcurge atât **cerințele**, cât și **itemii** care alcătuiesc sarcina de lucru din cadrul unui test de evaluare a competenței de receptare orală.



ACUM, DIN NOU, ÎN PRACTICĂ...

Exercițiu

Lucrați în grupe! Pentru următoarea înregistrare, concepeți câte o sarcină care:
a. să vizeze înțelegerea semi-atentă, la nivel local;
b. să testeze capacitatea elevului de a discrimina între ideile principale și cele secundare;
c. să vizeze înțelegerea atentă, la nivel local.

Transcrierea textului audiat

...în India locuiește prietenul meu, elefantul Elefantescu-Elefant-Cât-Un-Munte-De-Înalt. Săptămâna trecută, joi, când l-am vizitat, l-am găsit, însă, cu lacrimi de elefant în ochii lui de elefant. Și asta din cauză că fiul său, Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel, făcea mofturi la mâncare.
- Salată de fructe vrei? îl întreba tatăl său.
- Nu, se strâmba fiul.
-Poate-o mandarină. Ți-o storc la mașină?
-Nu!, începea să strige fiul.
Pentru că nu a știut ce să mai facă și ce să-i mai dea, Elefantescu-Elefant-Cât-Un-Munte-De-Înalt, l-a luat de trompă pe Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel și l-a dus la renumitul doctor Pun-Comprese-Să-Vedem-Ce-Iese. Doctorul i-a pus lui Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel o compresă cu spirt pe burtă, dar, vai, din păcate, fără folos. Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel tot nu a vrut să mănânce. Atunci, tatăl lui, bunul meu prieten Elefantescu-Elefant-Cât-Un-Munte-De-Înalt, l-a dus la cel mai priceput doctor din lume, Cine-Trece-Pe-La-Mine-Se-Face-Bine. El i-a dat lui Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel o injecție cu de toate, amestecate, dar nici aceasta nu a dat niciun rezultat. Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel în continuare făcea mofturi la mâncare.
După sosirea mea în India, prietenul meu, bunul meu prieten, Elefantescu-Elefant-Cât-Un-Munte-De-Înalt, m-a întrebat:
- Ce mă fac? Ajută-mă!
- Te voi ajuta, i-am spus eu, cu lacrimi în ochi.
Și, cu primul vapor, l-am adus pe Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel la București.
Aici l-am pus la masă cu copiii mei. Și ei mâncau cu poftă tot ce le dădeam. Mâncau fasole fierbinte și ciorbă rece de linte, mâncau tocană de cartofi noi, cu ceapă verde și usturoi, și morcovi fierți și mămăligă, în care suflau, să nu se frigă, supă bună și gustoasă, iar la sfârșit spuneau și „sărut mâna pentru masă!”.
Când i-a văzut cum mănâncă, lui Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel i s-a făcut o foame de lup, deși era pui de elefant, și a început și el să mănânce. Pe cuvânt. Dacă totuși nu mă credeți, vă rog să-l întrebați pe bunul meu prieten, Elefantescu-Elefant-Cât-Un-Munte-De-Înalt, care e un elefant serios, nu spune o glumă, nu mestecă gumă, nu joacă zaruri, nu intră în baruri, când are vreme, citește o carte și nu pleacă prin altă parte.
Sau, și mai bine, nu vă încurcați cu mine sau cu alți elefanți și, când vă așezați la masă, mâncați cu poftă și cu furculița tot ce vă dă mama sau bunica și chemați-l să vă privească pe Elefantescu-Elefănțel-Cât-Un-Deal-De-Mititel.

(după Octav Pancu-Iași, *Ura! Elefantul mănâncă*)

3.3.2. SARCINILE DE LUCRU ȘI EVALUAREA FORMATIVĂ

ACUM, DIN NOU, ÎN PRACTICĂ...
Exercițiu

1. Lucrați în perechi! Citiți cu atenție secvențele de ascultare descrise mai jos și analizați-le împreună cu colegul dumneavoastră.

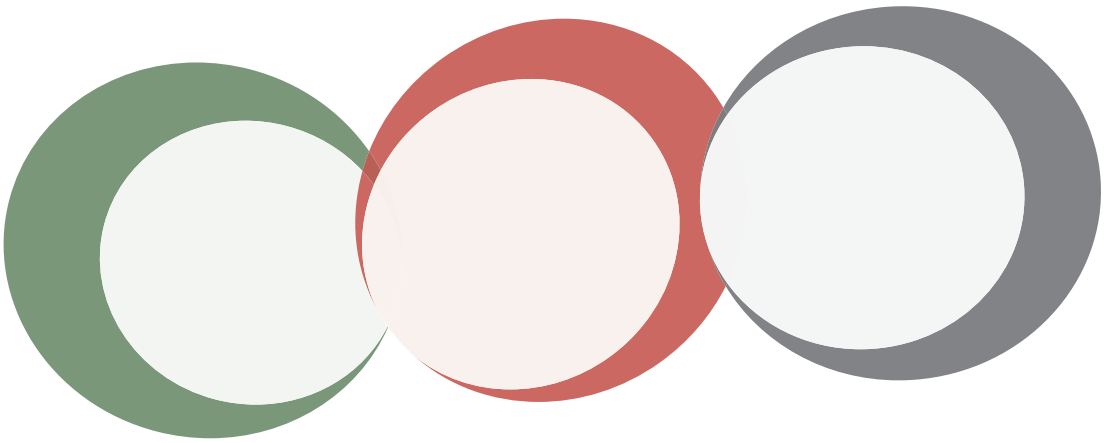
Învățător: Deci... ce răspuns ați dat la întrebarea a 3-a? Maria?
Elev 1: C.
Învățător: Mihai, ai ales aceeași variantă?
Elev 2: Da, C.
Învățător: Bine! E corect. Cine a mai ales varianta C? Majoritatea? Bravooo! Bine. Acum, întrebarea a 4-a? Iulia?
Elev 3: A.
Învățător: Ăăă... ce ai ales, Bogdan?
Elev 4: D.
Învățător: Paul? A sau D?
Elev 5: D.
Învățător: Bine. D este răspunsul corect. Câți dintre voi ați ales D? Mâinile sus! Bravo...
Învățător: Deci... ce era în dosar?
Elevi: liniște...
Învățător: În dosar – înțelegeți cuvântul? E o bucată de carton, așa... (demonstrează cu mâinile)... ce era în dosar?
Elev 1: Pașaport...
Învățător: Da, pașaportul lor... altceva?
Elev 2: Bilete
Învățător: Ce bilete?
Elev 2: Bilete de tren.
Elev 3: Pentru barcă, bilete pentru o barcă...
Învățător: Corect! Erau bilete pentru o barcă... Altceva?
Elev 4: Bani
Învățător: Câți bani? Știe cineva?
Elev 2: O sută de lei!
Învățător: Nu o sută de lei! Sute de lei – SUTE. Erau în bani? Numerar?
Elevi: liniște...
Învățător: Erau în cecuri de călătorie, știți? Cecuri pe care le transformi în valută, în bani străini... Haideți să ascultăm din nou înregistrarea...

(după J. Field 2009)

2. Lucrați în perechi! Formulați 5 principii de care trebuie să ținem cont atunci când alegem sarcina pentru evaluarea formativă a competenței de receptare a mesajului oral!

3. Lucrați în perechi! Cum ați putea transforma o sarcină ca cea de mai jos așa încât să fie mai interesantă pentru elevii dumneavoastră?

Ascultați și colorați obiectele din imaginea de mai jos în culorile potrivite.
Acoperișul este roșu. Copacii sunt verzi. Mașina este roșie. ...



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

După cum precizam în 3.3.1.1., sarcinile folosite în evaluarea formativă sunt mult mai variate ca tip și permit verificarea mai multor tipuri de abilități și de înțelegere. În ceea ce privește exercițiile folosite în evaluarea sumativă a competenței de receptare orală, acestora li se pot găsi o serie de neajunsuri:

- cele mai multe dintre ele **nu sunt autentice**, din mai multe puncte de vedere:
  - se concentrează pe înțelegerea detaliată, la nivel local, nelăsându-i elevului „momente de respiro", ci forțându-l să fie foarte atent pe tot parcursul înregistrării;
  - activează niște procese și abilități pentru înțelegerea unui text, care, în viața reală, nu ar fi activate în comprehensiunea unui text de acel fel (vezi, de exemplu, bifarea în tabel a informațiilor potrivite privind starea vremii în diferite orașe – în mod normal, elevul ar asculta cu atenție doar informațiile legate de vremea din orașul său);
- de multe ori, **răspunsurile elevilor nu demonstrează (ne)înțelegerea** mesajului audiat:
  - acestea pot miza pe *ghicire* sau pe diferite *strategii* bazate pe modul de formulare al întrebărilor/itemilor, și nu pe înțelegere;
  - dacă răspunsul e greșit, nu înseamnă neapărat că elevul nu a înțeles mesajul audiat, ci poate că *nu a înțeles itemul scris*;
- itemii vizează, în general, micro-textul, iar **răspunsurile elevilor nu oferă informații suficiente** pentru a da un diagnostic privind capacitatea lor de a recepta un mesaj oral.

Avantajul evaluării formative este că, la clasă, răspunsurile elevilor pot fi discutate și se pot identifica și îndrepta problemele de comprehensiune. Exercițiile de tipul A/F, alegere multiplă etc. se pot completa cu solicitarea ca elevul să-și **motiveze** fiecare răspuns (nu ca în secvența descrisă în exercițiul propus mai sus). Modul în care își motivează răspunsurile corecte ne poate dezvălui în ce măsură elevul s-a bazat pe context, experiență și cunoștințe despre lume pentru a ajunge la răspunsul său. Modul în care își motivează răspunsurile greșite poate ajuta la identificarea problemelor în înțelegere, astfel încât învățătorul să știe care sunt abilitățile și tipurile de înțelegere pe care elevul are nevoie să le mai exerseze. În același timp, justificarea unui răspuns greșit poate releva faptul că acesta nu este deloc... greșit, ci că itemul respectiv este ambiguu. Sigur, în cazul elevilor mai mari, răspunsurile pot fi extrase și mai direct, prin **chestionare detaliate** aplicate la finalul unei secvențe de ascultare sau prin **jurnale de ascultare** pe care elevii să le completeze acasă.

În ceea ce privește lipsa autenticității din sarcinile de evaluare sumativă, aceasta se poate compensa prin unele sarcini de evaluare formativă, care să îl implice pe elev în activități cât mai apropiate de cele din situațiile reale de comunicare.

Printre principiile demne de urmat atunci când selectăm sarcinile de evaluare, le amintim pe următoarele:

- alegeți sarcini **adecvate particularităților elevilor** dumneavoastră (vârstă, interese, motivații, caracteristici sociale și personale etc.);
- alegeți sarcini care să vizeze **cele mai relevante abilități**, menite să-i ajute pe elevii dumneavoastră să se poată descurca ulterior în situațiile reale de comunicare;
- asigurați-vă că sarcina, itemii și modalitatea de evaluare nu dăunează în niciun fel **validității** (se măsoară exact ceea ce se dorește a fi măsurat);
- alegeți sarcini interesante pentru elevi, care să-i **provoace din punct de vedere intelectual** (vezi exercițiul 2: sarcina nu are alt scop decât acela de a verifica dacă elevul cunoaște culorile și nici măcar această abilitate nu e sigur că se verifică, întrucât elevul poate colora desenul fără să asculte intrucțiunile, pe baza cunoștințelor generale despre lume: copacii sunt verzi, acoperișurile caselor sunt roșii etc.)

Oferim, mai jos, câteva tipuri de sarcini care pot fi foarte eficient folosite atât în procesul de predare-învățare, cât și în cel de evaluare formativă, în completarea celor pe care le-am menționat mai sus, pentru evaluarea sumativă (3.3.1.1.):

3.3. 2.1. Sarcini care vizează în principal competența de receptare a mesajului oral

- **sarcini care presupun un răspuns scurt:**

1. sarcini care presupun **mișcare/acțiune** din partea elevilor **(TPR)** – se folosesc mai ales când inputul este o poveste, un cântec sau un set de instrucțiuni; acest tip de exercițiu se poate folosi și cu elevii mai mici, la început, atunci când trebuie să demonstreze identificarea sunetelor și a silabelor dintr-un cuvânt în lanțul vorbirii;

- elevii **mimează** acțiunile din poveste, „joacă" povestea în timp ce este narată;
- elevii **asociază** anumite cuvinte din text cu diferite gesturi și, de câte ori le aud, execută mișcările respective;
- elevii fac un anumit gest când aud o anumită silabă sau un anumit sunet (de exemplu, ridică mâna dreaptă când aud *ce* și, mâna stângă, dacă aud *che*);
- elevii ascultă și **desenează** ceea ce aud;
- elevii **execută** instrucțiuni, în jocuri de tipul „Simon spune..". sau direct, de la învățător – instrucțiunile pot fi amuzante, pot viza o anumită temă sau sferă lexicală, pot fi simple, pentru cei mai mici, și complicate, pentru cei mai mari etc.

Exemplu:
Corp: *Ridică 7 degete./Pune-ți mâna dreaptă pe spatele colegului de bancă./Pune-ți un deget pe nas.*
Verbe, general: *Mănâncă o portocală./Bea o băutură foarte rece./Mergi la magazin și cere gumă de mestecat.*
Prepoziții: *Pune-ți creionul după ureche./Pune-ți manualul de limba română sub scaun.*
Abilități: *Dacă poți înota, bate din palme o dată./ Dacă poți cânta la pian, ridică-te.*
Descrieri de persoane: *Dă mâna cu cineva care are ochi căprui./Trage-i cu ochiul cuiva care poartă o bluză albă.*
Comparații: *Dacă Y este mai înalt decât Z, ridică mâna dreaptă sus./Dacă scaunul meu este mai mare decât al tău, bate de două ori din palme.*
Preferințe: *Dacă îți plac bananele, prefă-te că mănânci una./Dacă nu-ți plac ouăle, strâmbă-te.*
Cunoștințe generale despre lume: *Dacă gheața este făcută din apă, dă din cap./Dacă o muscă are 6 picioare, bate din palme de 6 ori.*
(trad. n. Phillips, 1993:20 *apud* McKay, *Assessing Young Language Learners*, 2006: 211)

2. sarcini care presupun un **răspuns verbal scurt** (scris/oral):

- **identificați greșeala**: profesorul spune o poveste pe care elevii o cunosc, descrie un personaj/o situație cu care elevii sunt familiarizați sau o imagine pe care elevii o au în față și introduce intenționat în descriere câteva greșeli; elevii ridică mâna când au sesizat greșeala și apoi o corectează;
- **completați lacunele**: înregistrarea are, din loc în loc, în momente semnificative, „lacune", cuvinte-lipsă, pe care elevii trebuie să le deducă cu ajutorul contextului (numai oral; în scris, se poate folosi acest tip de exercițiu în etapele inițiale, pentru identificarea cuvintelor, cu elevii mici, având ca input cântece și poezii – elevilor li se oferă, în acest caz, transcrierea, pe care o completează, din loc în loc, cu cuvintele care lipsesc);
- **ghiciți despre ce e vorba**: elevii ascultă înregistrări cu diferite descrieri (locuri, obiecte, personaje etc.) și trebuie să ghicească despre ce e vorba în ele; activitatea poate fi făcută și sub forma unui joc;
- **răspundeți la întrebări**: elevii răspund la întrebări care presupun un răspuns scurt (Despre ce este vorba în text?).

- **sarcini care presupun un răspuns lung:**

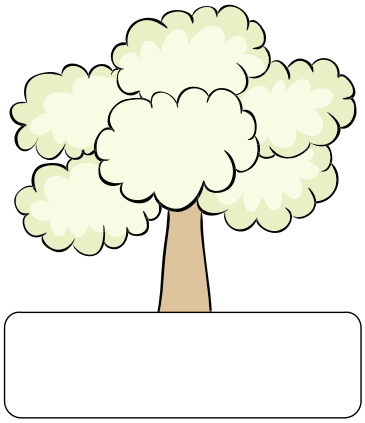
1. întrebări deschise – elevii notează răspunsurile în timp ce ascultă, apoi le compară cu ale colegului de bancă și le discută cu toată clasa;

2. luare de notițe – elevii ascultă textul și iau notițe (li se poate atribui un rol sau pot fi lăsați să decidă singuri ce aspecte sunt mai importante pentru ei), pe care le discută apoi cu colegii;

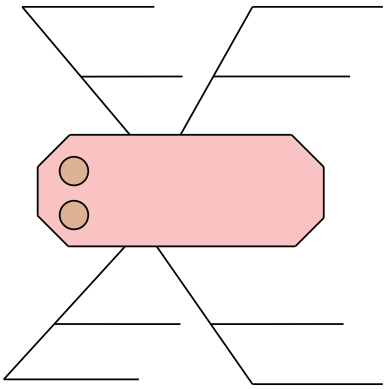
3. completare de organizatori grafici/„hărți" ale textelor/„schelete" ale textului - elevii ascultă textul și identifică legăturile dintre personaje, idei etc.

Exemple de organizatori grafici:

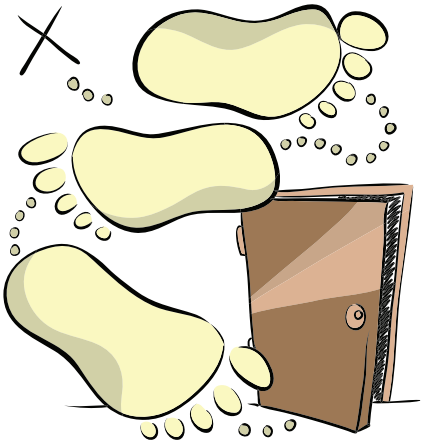
diagramă-stea



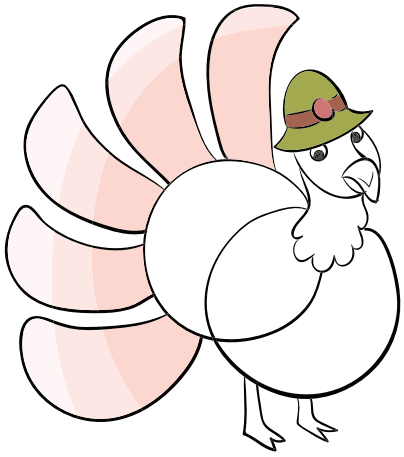
diagramă-păianjen;



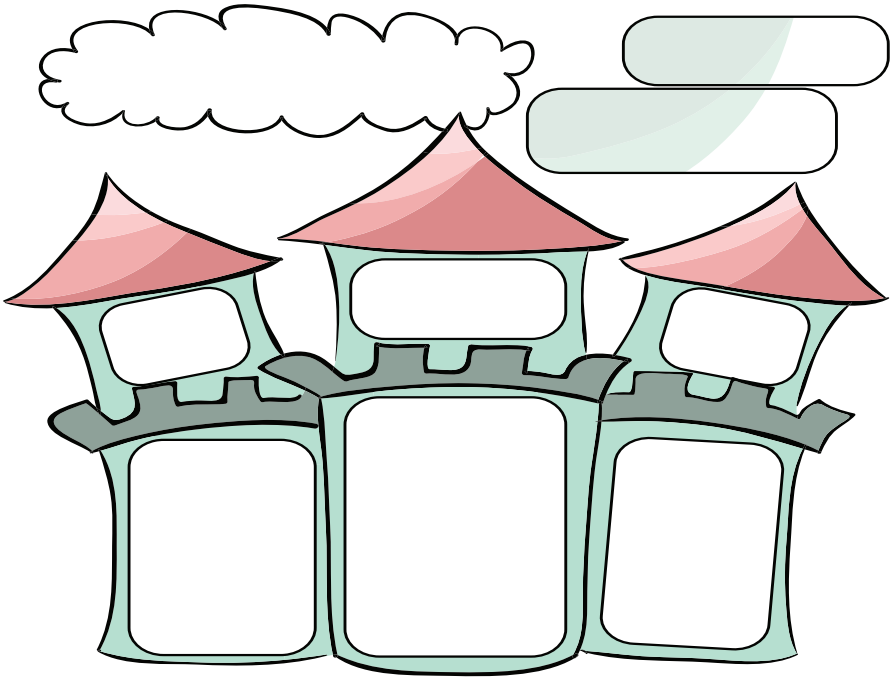
lanț de evenimente



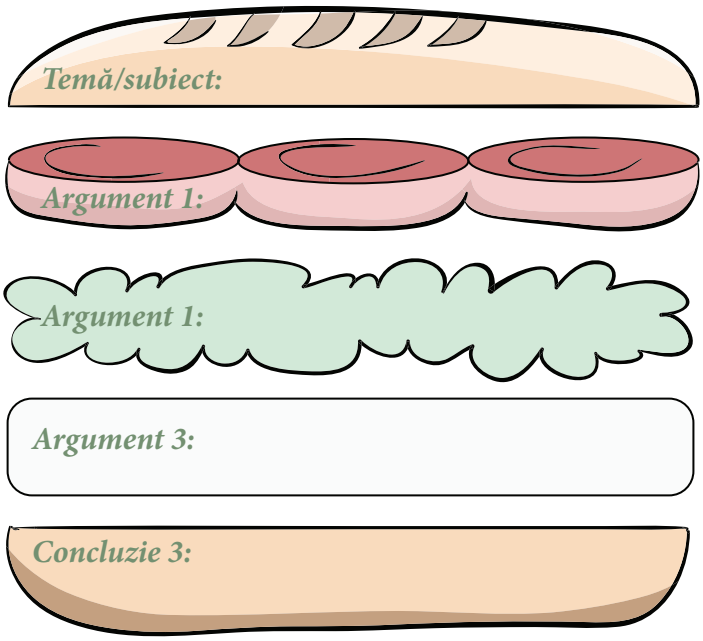
diagramă Venn

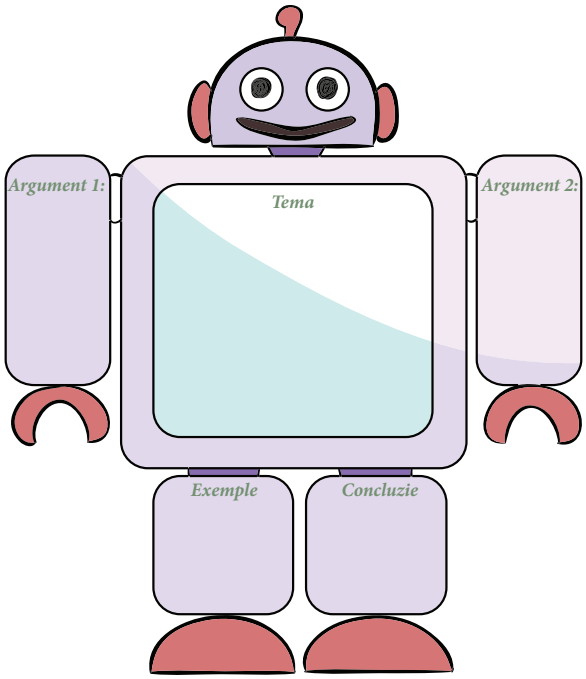


Exemplu de „hartă” a textului:



Exemplu de „schelet” al textului:





4. rezumarea/repovestirea - elevii ascultă textul, identifică și notează ideile principale și apoi îl rezumă în scris/oral;
5. dicto-gloss - elevii ascultă textul, iau notițe și apoi, în grupuri, încearcă să îl rescrie cât mai fidel variantei ascultate;
6. dramatizarea - elevii ascultă textul, iau notițe, dacă e nevoie, și apoi îl „joacă” împreună cu colegii lor.

3.3. 2. 2. Sarcini care vizează competența de receptare a mesajului oral în interacțiune orală - orice sarcină care presupune interacțiunea elev-elev, elev-profesor, elev-elev-elev:

1. mini-interviurile și **jocurile de rol** pe diferite teme (se pot folosi marionete, cu elevii mici);
2. sarcini în perechi care au ca scop **completarea informațiilor care lipsesc** (un elev îi spune celuilalt ce să scrie, ce să construiască, ce să observe, ce să potrivească, ce să deseneze, ce să coloreze etc.) – găsește diferențele, rezolvă puzzle-ul, marchează traseul pe hartă etc.
3. discuții de grup, **dezbateri**, **dramatizări** etc.

ACUM, DIN NOU, ÎN PRACTICĂ...

Exercițiu

Lucrați în perechi! Alegeți două dintre tipurile de sarcini descrise mai sus, găsiți un text în manuale sau construiți unul, concepeți sarcinile și formulați itemii și apoi încercați-le cu o altă pereche.



TEST-FULGER:
CE AȚI LUAT CU DUMNEAVOASTRĂ DIN ACEASTĂ UNITATE?

1. Găsiți 5 avantaje pentru folosirea suportului vizual în evaluarea competenței de receptare a mesajului oral.

2. Scrieți 5 tipuri de texte audio care s-ar putea folosi la clasa pregătitoare pentru evaluarea competenței de receptare a mesajului oral.

3. Enumerați 5 tehnici de a spune povești.

4. Scrieți 5 caracteristici ale vocabularului limbii vorbite.

5. Scrieți 5 tipuri de sarcini pentru evaluarea finală a competenței de receptare a mesajului oral.

6. Dați 5 exemple de exerciții care vizează înțelegerea la nivel local a unui mesaj audiat.

BIBLIOGRAFIE

Biber, Douglas, Finegan, Eduard, Johansson, Stig, Leech, Geoff rey, Conrad, Susar, 1999, *Lougman grammar of spoken and writen English*, London, Longman.

Buck, Gary, 2001, *Assessing Listening.* Cambridge University Press. Brown, Gillian, Yule, George, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press.

Bryant Cone, Sara, 2009, *How to tell stories to children and some stories to tell*, The Floating Press.

CECR, 2003, *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare.* Chișinău, Tipografia Centrală.

Chafe, W. L., 1985, ‚Linguistic differences produced by differences between speaking and writing'. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyary (Eds.), *Literacy, language, and learning* (pp. 105-123), Cambridge University Press.

Cordoș, Sanda, 2004, *Ce rost are să mai citim literatură*, București, Editura Compania.

Dascălu Jinga, Laurența, 2005, *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*, București, Editura Academiei Române.

Field, John, 2009, *Listening in the Language Classroom,* Cambridge University Press. Halliday, M.A.K, 1994, Introduction to Functional Grammar (2nd edition), London, Eduard Arnold.

GALR, vol. I, vol. II, 2005, București, Editura Academiei Române.

Halliday, M. A. K. (1994) 'On language in relation to the evolution of human consciousness'. In Sture Allen (ed.) *Of Thoughts and Words* (Proceedings of Nobel Symposium 92: the Relation between Language and Mind). Imperial College Press.

Haven, Kendall, 2007, *Story Proof – The Science Behind the Startling Power of Story*, Libraries Unlimited.

Linse, Caroline, 2005, *Practical English Language Teaching: Young Learners*, McGraw-Hill ESL/ELT.

McKay, Penny, 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.

Moreillon, Judi, 2007, *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact,* American Library Association.

Neamțu, G. G., 2008-2009, *Tendințe actuale în morfologia și sintaxa limbii române*, curs ținut în cadrul masteratului *Limba română în context romanic*, Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Oller, J.W., 1979, *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London, Longman.

Parkinson, Rob, 2011, *Storytelling and Imagination. Beyond Basic Literacy 8-14*, Routledge.

Platon, Elena (coord.), Anghel, Manuela, Arieșan, Antonela, Bocoș, Cristina, Boștenaru, Elena, Bratu, Anda, Fodor, Luminița, Radu, Anamaria, Roman, Diana, Sonea, Ioana, Tărău, Ștefania, Vasiu, Lavinia, Vîlcu, Dina, 2014, *Materiale audio pentru dezvoltarea competențelor orale în RLNM. A1, A2 și B1*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

Platon, Elena (coord.), Anghel, Manuela, Arieșan, Antonela, Bocoș, Cristina, Boștenaru, Elena, Bratu, 12. Anda, Fodor, Luminița, Radu, Anamaria, Roman, Diana, Sonea, Ioana, Tărău, Ștefania, Vasiu, Lavinia, Vîlcu, Dina, 2014, *Materiale video pentru dezvoltarea competențelor orale în RLNM. A1, A2 și B1,* Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

Platon, Elena, *Rolul materialelor audio-video în dezvoltarea competențelor de comunicare orală în RLS*, în „Actele Conferinței aniversare 40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974-2014", organizată de *Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească* și de *Institutul limbii române ca limbă europeană* de la Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 3-4 octombrie 2014, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca 2014, p. 9-35.

Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vasiu, Lavinia, Vîlcu, Dina, 2014, *Descrierea minimală a limbii române. A1, A2, B1, B2*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română* pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasele a III-a – a IV-a, Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014, Ministerul Educației Naționale, Bucuești, 2014.

Richards, J. C., 1983, *Listening comprehension: approach, design, procedure. TESOL Quarterly 17*, 219-240.

Stirling, Johanna, 2013, *Joined-up Listening*, Cambridge Days, Romania, February/March.

Ur, Penny, 2012, *A Course in English Language Teaching*, Cambridge University Press.

White, Goodith, 1998, *Listening*, Oxford University Press.

Sursele textelor:

Ionesco, Eugene, 2008, *Teatru IX. Exerciții de conversație. Jocul de-a măcelul*, Humanitas.
Platon, Elena, *Materiale audio-video realizate în cadrul proiectelor RLNM și EVRO, derulate la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească de la Facultatea de Litere a UBB Cluj-Napoca, coordonator științific Elena Platon, manager Alin Mihăilă*, http://video.elearning.ubbcluj.ro/?page_id=616,15 iunie 2016.
Grunberg, Laura, *Povești de trezit copiii*, în http://dilemaveche.ro/sectiune/tema-saptamanii/articol/povesti-de-trezit-copiii
Rushdie, Salman, 2013, *Harun și Marea de Povești*, Editura Polirom.
Pancu-Iași, Octav, 2012, *Țaraundevinerierajoi. Antologie de schițe și povestiri*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
De Saint-Exupéry, Antoine, 2011, *Micul prinț*, Editura RAO.



UNITATEA 4

COMPETENȚA DE PRODUCERE A MESAJULUI ORAL (VORBIREA) – PREZENTARE GENERALĂ

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să înțelegeți procesele și strategiile ce stau la baza competenței de vorbire;
- să diferențiați cunoștințele necesare dezvoltării competenței de vorbire;
- să conștientizați rolul dezvoltării competenței de vorbire în actul didactic;
- să identificați rolul subiecților implicați în vorbire, scopul vorbirii și mecanismele ce stau la baza acesteia.

4.1. DEFINIȚIE

Pornind de la premisa că limbajul este *un sistem arbitrar de semne* (R. Brown, 1965), putem accepta, simplificând mult, faptul că **vorbirea** este capacitatea de a utiliza limbajul în scopul **comunicării**. Despre **competența de comunicare** am vorbit în *Unitatea I*, unde s-a insistat asupra relației strânse dintre competența lingvistică și cea de comunicare.



TEMĂ DE REFLECȚIE:
Ce credeți că reprezintă dansul albinelor la întoarcerea în stup? Dar utilizarea limbajului semnelor de către cimpanzei? Ce ne spun acestea despre comunicare/limbaj/vorbire?



„-Fiți prietenii mei, eu sunt singur, spuse el.
-Eu sunt singur... eu sunt singur... eu sunt singur... răspunse ecoul.
Ce planetă ciudată! Se gândi el atunci. E foarte uscată și foarte ascuțită, și foarte sărată. Iar oamenii sunt lipsiți de imaginație. Repetă ce li se spune... La mine acasă aveam o floare: ea vorbea mereu prima..."
(Antoine de Saint-Exupéry – *Micul prinț)*

Fiecare limbă este un sistem coerent, cu reguli interne, ce derivă din aceea că limbajul are câteva funcții esențiale: comunicarea, gândirea, autoreglarea (cf. Schaffer 2010: 269).

Comunicarea: merge dincolo de achiziția vocabularului și a gramaticii. Ea reprezintă posibilitatea de a utiliza limbajul în viața cotidiană. Conștientizarea faptului că un vorbitor are nevoie de un ascultător, că există reguli de exprimare, că natura mesajului poate fi adecvată/inadecvată într-o situație – sunt doar câteva dintre aspectele ansamblului comunicării (Schaffer 2010: 269).

Gândirea: conform viziunii lui Piaget, gândirea este anterioară limbajului (gândirea reprezentațională facilitează utilizarea cuvintelor). Din acest punct de vedere, limbajul ar fi modul de expresie a gândirii. Dimpotrivă, Vîgotsky concepe limbajul drept instrumentul capabil „să modifice felul în care conceptualizăm lumea și să îl altereze" (Schaffer 2010: 270). Rezultă de aici faptul că dezvoltarea abilității de vorbire activează gândirea de tip reprezentațional.

Autoreglarea: modul în care limbajul poate influența și determina **acțiunea**. Limbajul reglează verbal comportamentul, iar acest lucru poate fi realizat de către copiii înșiși sau de către o altă persoană. Autoreglarea se dezvoltă progresiv, în funcție de vârsta copilului (Schaffer 2010: 271).

4.2. CE TREBUIE/POT SĂ FACĂ VORBITORII? – PROCESE ȘI STRATEGII



TEMĂ DE REFLECȚIE:
Care a fost ultima călătorie în țară/străinătate pe care ați întreprins-o? Ce ați luat cu dumneavoastră? Ce vi s-a părut esențial să luați? La ce v-a folosit?



MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exerciții

Iată câteva exerciții selectate din manualele de Limba și literatura română. Citiți-le și, în perechi, selectați-le pe acelea care vi se par relevante pentru exersarea competenței de vorbire. Motivați-vă alegerile.

1. Exercițiu referitor la poezia *Cuvânt* (T. Arghezi): *Citiți fiecare poezia, respectând intonația cerută de semnele de punctuație*. (Limba și literatura română pentru clasa a III-a, autori: V. Pădureanu, M. Norel, 2002, București, Editura Aramis)

2. Exercițiu pe marginea textului *Crăiasa Zăpezii* (H.Ch. Andersen): *Spuneți care dintre personaje sunt adevărate și care sunt închipuite de autor* (*Limba și literatura română pentru clasa a II-a*, autor: Marcela Peneș, 2000, București, Editura Ana).

3. Exercițiu aferent textului *O sperietoare* (F. Baum): *Răspundeți la întrebări: a. Care sunt personajele întâmplării? b. Cum a ajuns Dorothea într-o țară străină? c. De ce îl căuta ea pe Marele Vrăjitor? d. De ce li s-a alăturat sperietoarea? e. Ce părere aveți despre felul în care vorbesc și se poartă personajele?* (Limba și literatura română pentru clasa a II-a, autor: Marcela Peneș, 2000, București, Editura Ana).

4. Exercițiu aferent unității 5 din manualul de *Limba și literatura română pentru clasa a IV-a*, autori: T. Pițilă, C. Mihăilescu, 2006, București, Editura Aramis: *Credeți că artiștii, scriitorii, muzicienii, sportivii pot fi considerați eroi ai neamului? Argumentați răspunsul.*

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

„În plan combinatoriu, mai întâi, semnele intră în dimensiunea Unicului. Combinându-se, ele compun de fiecare dată ansambluri frastice singulare și se află, astfel, de fiecare dată, marcate de valori contextuale noi. Chiar și atunci când enunțurile par să se repete identic (cum se întâmplă în utilizarea proverbelor, formulelor consacrate sau „sloganurilor" la modă), datorită variației contextelor, recunoaștem în ele tot niște evenimente distincte și irepetabile. Nu există, așadar, banalitate" (Laurent Jenny – *Rostirea singulară*).

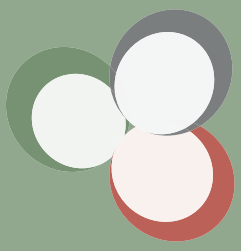
Pentru a înțelege mai bine ce este vorbirea și cu ce tip de activități o putem asocia în clasă, trecem în revistă câteva activități în care antrenăm vobirea, fără ca aceasta să constituie întotdeauna un scop în sine.

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exercițiu

În perechi, discutați următoarele tipuri de activități și încercuiți-le pe cele care vi se par potrivite pentru exersarea vorbirii. Argumentați-vă alegerile!

- a citi cu voce tare un text;
- a da răspunsurile pe marginea unui text;
- a rezolva exerciții care verifică acuratețea;
- a simula un dialog cu colegul de bancă pe o temă dată;
- a rezuma un fragment, o conversație etc.



Pentru vorbitorii nativi, competența de producere a mesajului oral începe prin a fi exersată ca ***joacă***. Jocurile pe care părinții le exersează cu copiii lor includ repetiții de sunete și cuvinte care provoacă buna dispoziție sau un sentiment de siguranță copiilor; acestea se pot constitui în simple comenzi (în forma lor simplificată) sau în poezii și cântece (în forma lor complexă). Specialiștii consideră că vorbitorii sunt conștienți de **impactul** propriului limbaj încă de mici: bunăoară, o remarcă de tipul *Mami, te iubesc!* va provoca, de regulă, interlocutorului (mama) o reală bucurie (Linse 2005: 46). Acest lucru trădează faptul că limbajul este folosit cu anumite intenții, ca formă **strategică**.

Vorbirea este, ea însăși, o formă de **divertisment** pentru copii. Vorbitorii nativi experimentează cu propria limbă, inventează forme și cuvinte și o pot face datorită creativității lingvistice care variază de la un individ la altul. Pentru elevii de ciclu primar, o activitate preferată pentru exersarea competenței de vorbire este jocul de rol. Chiar dacă fascinația acelui *ca-și-cum* scade o dată cu vârsta, elevii de ciclu primar mai pot fi angajați în **jocuri**, în grade diferite și pe teme diverse (Linse 2005: 47).

(...) jocul este o acțiune sau o activitate efectuată de bunăvoie înlăuntrul anumitor limite stabilite, de timp și de spațiu, și după reguli acceptate de bunăvoie, dar absolut obligatorii, având scopul în sine însăși și fiind însoțită de un sentiment de încordare și de bucurie, și de ideea că 'este altfel' decât 'viața obișnuită."
(Johan Huizinga – *Homo ludens*)

4.2.1. CONCEPTUALIZARE, FORMULARE, ARTICULARE, MONITORIZARE ȘI AUTOCORECTARE

Două dintre ingredientele-cheie ale competenței de vorbire sunt **enunțul**[1] (varianta *vorbită* a propoziției – Thornbury 2005: 2) și **interlocutorul.** Acestea dau dimensiunea comunicativă a vorbirii și de ele depind celelalte trei caracteristici ale vorbirii: **linearitatea**, **contingența**, **spontaneitatea**.

Vorbirea are loc în timp real și este lineară (cuvintele urmează alte cuvinte, enunțurile urmează după alte enunțuri). (Thornbury 2005: 2)

Vorbirea este contingentă, fiecare enunț fiind dependent de cel care l-a precedat și anticipând, într-o oarecare măsură, ceea ce va urma. (Thornbury 2005: 2)

Spontaneitatea nu se referă doar la faptul că vorbirea este, adeseori, neplanificată, ci mai degrabă la aceea că este determinată de co-text. (Thornbury 2005: 2)

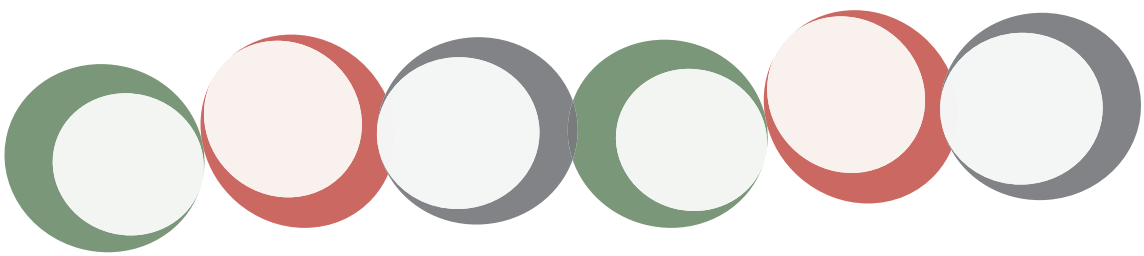
Vom ține cont de aceste caracteristici pentru a înțelege ce pot să *facă* vorbitorii atunci când își exercită competența de producere a mesajului oral. Procesele de care acești vorbitori sunt capabili sunt (*cf.* Thornbury 2005: 3-6):

Conceptualizare: setarea unui discurs în funcție de tip (poveste, poezie), de temă (jucării, anotimpuri) și de scop (amuzamentul, persuasiunea).

Formulare: o primă *schiță* a discursului. În această etapă vorbitorul face câteva alegeri de ordin strategic: discurs, sintaxă, vocabular. Astfel, orice discurs va beneficia de un **scenariu** (cu partea de început, mijloc și final) redat, enunț cu enunț, cu ajutorul **sintaxei** specifice fiecărei limbi. Scenariul va fi completat de **pronunție** (pentru a spori efectele de limbaj).

Articulare: modul prin care organele vorbirii produc sunete și foneme.

Automonitorizare și autocorectare: însoțesc etapele prezentate mai sus și le influențează până la alterare. O automonitorizare atentă a scopului conceptualizării poate schimba detaliile unui scenariu și intonația aferentă. Schimbările determină situațiile de autocorectare a strategiei discursive anterioare. Această caracteristică este importantă cu atât mai mult cu cât dă seama de dimensiunea de conștientizare a limbajului vorbit.



[1] Vom folosi acest termen în accepțiunea de formulare **orală** a unei idei, pentru a o putea distinge mai bine de formularea **scrisă**.

4.2.2. AUTOMATISME ȘI STRATEGII COMUNICATIVE

Faptul că există aceste etape ale *pregătirii* unui discurs poate să ne conducă la concluzia că vorbirea urmează niște etape bine implementate. Etapele sunt cu atât mai ușor de parcurs, cu cât se ancorează în ceea ce numim **automatisme.** Acestea ne asigură doza necesară de fluență în conceptualizare, formulare și articulare și facilitează comunicarea. Anumite tipare *prefabricate* (Thornbury 2005: 6) facilitează asimilarea unor automatisme discursive: de pildă, avem combinații de verbe (*a putea*) care cer infinitivul sau conjunctivul (*pot pleca/pot să plec*). Exersarea acestor *prefabricate* până la asumarea firească constituie un bun indicator al nivelului de competență lingvistică și o condiție a **fluenței**.

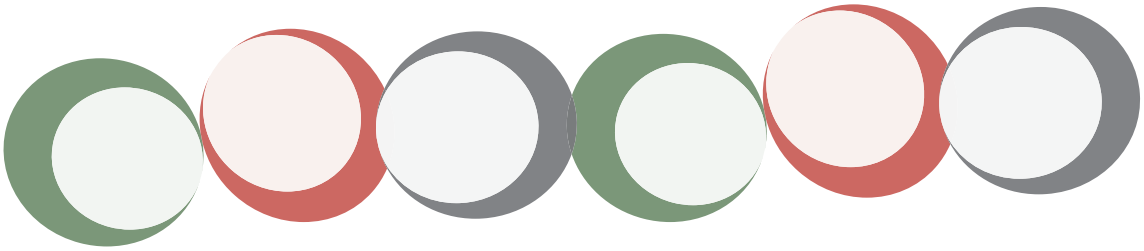
În cazul vorbitorilor nativi, s-a vorbit de existența **fluenței conceptuale** și a **fluenței metaforice**, prin care nativii se deosebesc de vorbitorii de L2 (*cf.* Kecskes; Papp 2000: 10-11). Fluența conceptuală – atât de naturală în cazul nativilor – este modul prin care o anumită limbă reflectă anumite concepte cel mai bine, modul prin care nativii reușesc să facă o limbă *să sune bine*. Limba redă conceptele pe baza unei structurări metaforice, la fel de importantă precum acuratețea. Acest element al fluenței conceptuale se numește **competență metaforică** și ea completează competența lingvistică și comunicativă, deoarece este dovada modului prin care o anumită **cultură** „îmbracă" **realitatea**. Faptul că L2 *nu sună* a limbă maternă derivă și din absența competenței metaforice caracteristică nativilor sau vorbitorilor avansați. Nativii nu vor avea nicio problemă în a se juca cu regimul literal sau figural al unor verbe; vor face tranziția automată și naturală de la combinații precum *bat un cui, bat la ușă* la altele, mai sofisticate, precum *mă bați la cap, bătut în cap, farul bate departe, înțeleg unde bați, să batem în lemn* etc.

Fluența vorbirii se măsoară prin diverse **strategii comunicative**, cum ar fi: viteza vorbirii, alegerea unor cuvinte/sintagme/expresii fixe, inserția pauzelor în vorbire, umplerea pauzelor în vorbire etc. Viteza vorbirii nu este singurul semn al fluenței, însă este un indiciu al siguranței în vorbire. Pauzele apar în mod natural în vorbire (chiar și în cazul vorbitorilor foarte buni) și reglează viteza, firul argumentației, facilitând înțelegerea din partea interlocutorului (Luoma 2004: 18). Umplerea pauzelor în vorbire prin inserții de tipul *hmmm...*, *ăăă...* sau a unor elemente ca *știi...*, *înțelegi...*, *păi...* sunt semne ale ezitării discursive, ale repetitivității și pot afecta fluența. Expresiile fixe cum ar fi *drept* și *prin urmare...*, *cu toate acestea...*, *în primul rând...* sunt nu atât semne ale ezitării, cât mai degrabă elemente de structurare discursivă ce asigură fluența și coerența.

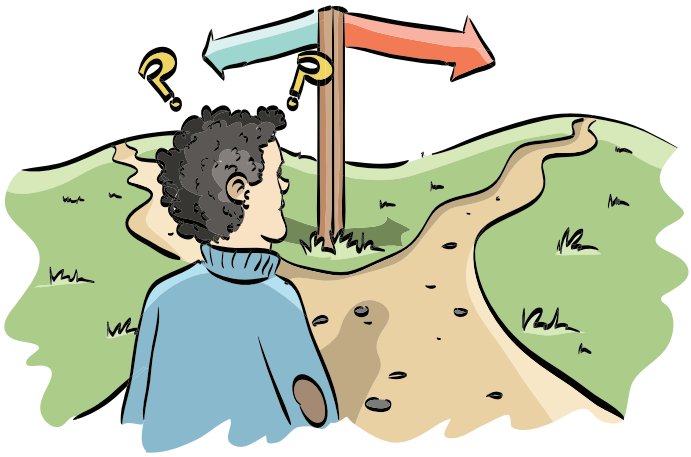
Aceste *evenimente* discursive provin și din faptul că vorbitorii redau, în exprimarea orală, nu propoziții și fraze, ci ***unități ideatice*** – nu mai lungi de câteva secunde (2-3) sau de aproximativ șapte cuvinte. Unitățile ideatice sunt adresate interlocutorului de către un vorbitor care își exersează competența de vorbire și de comunicare și o adaptează, de regulă, memoriei receptorului de mesaj. O unitate ideatică poate fi eliptică de verb, însă va deține, cu siguranță, mărci ale exprimării orale, cum ar fi **intonația**.

Unitățile ideatice sunt sintagme sau propoziții scurte legate de conectori precum **și, dar, că** sau pur și simplu neconectate de vreo conjuncție, ci spuse una după alta, cu o scurtă pauză între ele (*cf.* Luoma 2004: 12).

Unitățile ideatice au o gramatică a lor, o acuratețe pe baza cărora le evaluăm, însă caracteristica fundamentală pentru rolul lor în vorbire rămâne **comprehensiunea**, dimensiunea prin care se fac înțelese de interlocutor. Dacă scopul evaluării este verificarea abilității de a transmite un mesaj prin discurs, atunci acuratețea gramaticală sau de pronunție rămâne ingredientul necesar, dar insuficient pentru o evaluare relevantă: va fi nevoie și de notarea unor detalii ca intonație, accent, registru, capacitate de interacțiune. De aici și imperativul orientării predării, al învățării și al evaluării înspre modelul **comunicativ**. Acesta își propune, după cum bine știm, scoaterea actului didactic dintre „ziduri" și adaptarea proceselor mai-sus amintite la un context real, autentic, în care accentul va fi pus pe abilitatea de a transmite mesajul, pe **fluență**, și nu atât pe acuratețe (*cf.* Linse 2005: 56).



Dilemă: deși cunoaștem faptul că **fluența** și **acuratețea** nu se exclud reciproc, tindem, de multe ori, să o privilegiem pe una în detrimentul celeilalte.



Scopul ***acurateții*** este corectitudinea: gramaticală, de vocabular, pronunția corectă.

Scopul ***fluenței*** este vorbirea liberă, neezitantă, adecvată, progresia neîntreruptă de prea multe pauze.

Competența de producere a mesajului oral care să le cuprindă pe ambele în egală măsură: iată visul!

4.3. CE TREBUIE SĂ ȘTIE VORBITORII? - CUNOȘTINȚE NECESARE

TEMĂ DE REFLECȚIE:

Faceți un rezumat rapid al zilei precedente: în câte contexte diferite ați vorbit? Cu cine? Unde? Pentru cât timp? De ce?

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

Citiți replicile de pe un forum educațional. Ce *spun* „autorii" acestor replici? Puteți specula în legătură cu profilul lor? Lucrați în echipe de câte trei (3) și încercați să conturați împreună profilul (vârstă aproximativă, educație, contextul postării).

- *Avand in vedere ca la anul voi termina si eu facultatea si voi sustine examenul de titularizare am urmarit cu mare interes atat subiectele date la examen cat si discutiile purtate pe acest forum de aceea as dori sa ne ajutati pe cei mai novice in ale examenului de titularizare.*
- *Si eu sunt exact in situatia ta! sa speram ca ne va ajuta somebody! By the way din ce oras esti?*
- *Alina,Craiova, ai putea te rog sa de-scrii concret ce ai avut tu la acest examen ca sa stiu la ce sa ma astept la anul cand ma voi confrunta si eu cu acest sistem. TNX*
- *La examenul de anul trecut ca să faceți un plan de lecție cu competențele ați avut vre-un text la alegere sau la-ți ales din memorie?*

(forum.portal.edu.ro)

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

„Robert nu putea să zică
„morți", „colivă", "mămițică",
Fiindcă nu știa, sărmanu',
să vorbească ca mârlanu'.
Nicicum nu putea rosti
blasfemii, măscări, prostii –
nu putea vorbi urât,
iar să-njure, nici atât...
Pentru omu' din popor,
ăsta-i handicap major:
deci, într-o societate
pur și simplu nu se poate
să comunici constructiv
făr' să bagi un expletiv
(Florin Bican – Reciclopedia de povești).

Recunoaștem din cele câteva replici selectate de pe forumul educațional situații de comunicare scrisă care seamănă foarte bine cu sau imită comunicarea orală. Ceea ce *spun* autorii de mai sus poate fi evaluat din mai multe perspective: *auzim* pauzele marcate sau nemarcate (pe care le intuim), *vedem* gradul de acurateţe a limbajului (cele câteva greşeli de ortografie), *înţelegem* starea în care se află vorbitorii (nedumerire) şi reconstruim sensul (şi sintaxa). Acest tip de comunicare reuşeşte, poate, cel mai bine, să expună câteva dintre asemănările şi deosebirile celor două tipuri de comunicare (producere de mesaj scris şi oral). Aceste asemănări şi deosebiri depind de scop, auditoriu, norme, context de comunicare. Ne vom opri, în cele ce urmează, asupra inventarului de cunoştinţe necesare vorbirii şi vom vedea cum ***autorii*** mesajelor devin ***actori*** angajaţi într-un scenariu de producere a mesajului oral.

Există mai multe tipuri de clasificare a cunoştinţelor necesare pentru realizarea vorbirii. Pornind de la modelul Bachman-Palmer, Penny McKay face o clasificare a cunoştinţelor, care sunt de două tipuri: **de organizare** şi **pragmatice**. Cele de organizare sunt cunoştinţele de **gramatică** şi cunoştinţele **textuale** (ce determină coeziunea, organizarea discursului); cele pragmatice sunt **funcţionale** (funcţiile discursului) şi **sociolingvistice** (adecvarea la situaţia de comunicare) - *cf.* McKay 2006: 183-184.

Vom urmări, în continuare, clasificarea mai detaliată propusă de Scott Thornbury (2005: 16-29), care se desfăşoară pe două mari paliere: cunoştinţe **lingvistice** şi cunoştinţe **extralingvistice**.

4.3.1 CUNOŞTINŢE LINGVISTICE

Sunt acele cunoştinţe care depind de natura limbajului, în general, şi de trăsăturile unei limbi, în special.

4.3.1.1. Cunoştinţe despre tipul textului

Pornind de la general la particular, trebuie spus, încă de la început, că vorbirea are două funcţii esenţiale: o funcţie **tranzacţională** şi una **interpersonală**. Un tip de text sau discurs **tranzacţional** are ca scop schimbul de „bunuri", în acest caz schimbul de informaţie. O rezervare la restaurant, un dialog purtat prin intermediul unui call center sunt asemenea exemple. Un tip de text interpersonal este cel prin care asigurăm comunicarea şi întreţinem relaţiile dintre cei care comunică. Conversaţia de la masa unui restaurant este un tip de discurs **interpersonal**.

O dublă funcţie, tranzacţională şi interpersonală, este deţinută de tipul de text **interactiv**: un dialog între cumpărător şi vânzător, o conversaţie între prieteni etc. Spre deosebire de cel interactiv, textul **non-interactiv** nu aşteaptă replică: un monolog, un grupaj de ştiri, mesageria vocală a telefonului mobil – toate acestea funcţionează pe tipar non-interactiv, în care prezenţa interlocutorului nu este necesară vorbirii.

Mai trebuie făcută o distincţie între textul **planificat** şi cel **neplanificat**. O conversaţie la restaurant (interpersonală şi interactivă) va fi, evident, neplanificată, bazându-se pe spontaneitate. Discursul se construieşte *din mers*. Textul planificat are un grad de formalitate mai ridicat, presupunând planificare şi strategii apropiate de natura textului scris. O prezentare de produs, un discurs electoral sunt, bunăoară, pregătite *din timp*.

4.3.1.2. Cunoştinţe discursive

Indiferent de natura textului, elementele sale compozite intră în relaţie, sunt conectate pentru a asigura coerenţă şi fluiditate. **Mărcile discursive** din care fac parte conjuncţii (*şi, dar, sau*), interjecţii, exclamaţii, elemente deictice, forme contractate (care redau viteza vorbirii) contribuie la împletirea coerenţei şi a coeziunii, cu precădere în discursul interactiv.

4.3.1.3. Cunoştinţe de ordin pragmatic

Asigură adaptarea limbajului la **contextul** şi **scopul** în care este folosit. Funcţiile limbajului conduc aceste cunoştinţe înspre scopul dorit: a complimenta, a sugera, a critica, a oferi etc. Schimburile de 2-3 replici cu anumite funcţii ne permit să ne atingem scopul, dar şi să inserăm aceste replici în conversaţii mai ample. Un schimb între client-ospătar, de tipul: *Mai doriţi şi altceva?/Nu, mulţumesc./Cu plăcere.* poate fi luat ca atare drept un eveniment discursiv izolat sau ca parte dintr-un schimb mai lung. Acest schimb este cu atât mai eficient cu cât **actorii** implicaţi cunosc mai bine regula **jocului**. Acesta este **principiul cooperării** în

comunicare: cunoaștem, recunoaștem și respectăm regulile comunicării în vorbire. O întrebare atrage după sine un răspuns, o nelămurire va cere o clarificare etc.

Fără a se confunda cu **politețea**, principiul cooperării vizează schimburi autentice (care certifică valoarea de adevăr a replicilor); politețea adaugă un plus de stil la formularea lor. Politețea nu se reduce, la rândul ei, la **registrul** în care are loc discursul sau schimbul de discursuri. Registrul ne indică gradul de familiaritate dintre vorbitori și factorii de care aceștia sunt condiționați: o discuție între două prietene despre filmul preferat și un dialog între doi cronicari de film va diferi din punctul de vedere al registrului, și nu numai.

4.3.1.4. Cunoștințe de gramatică

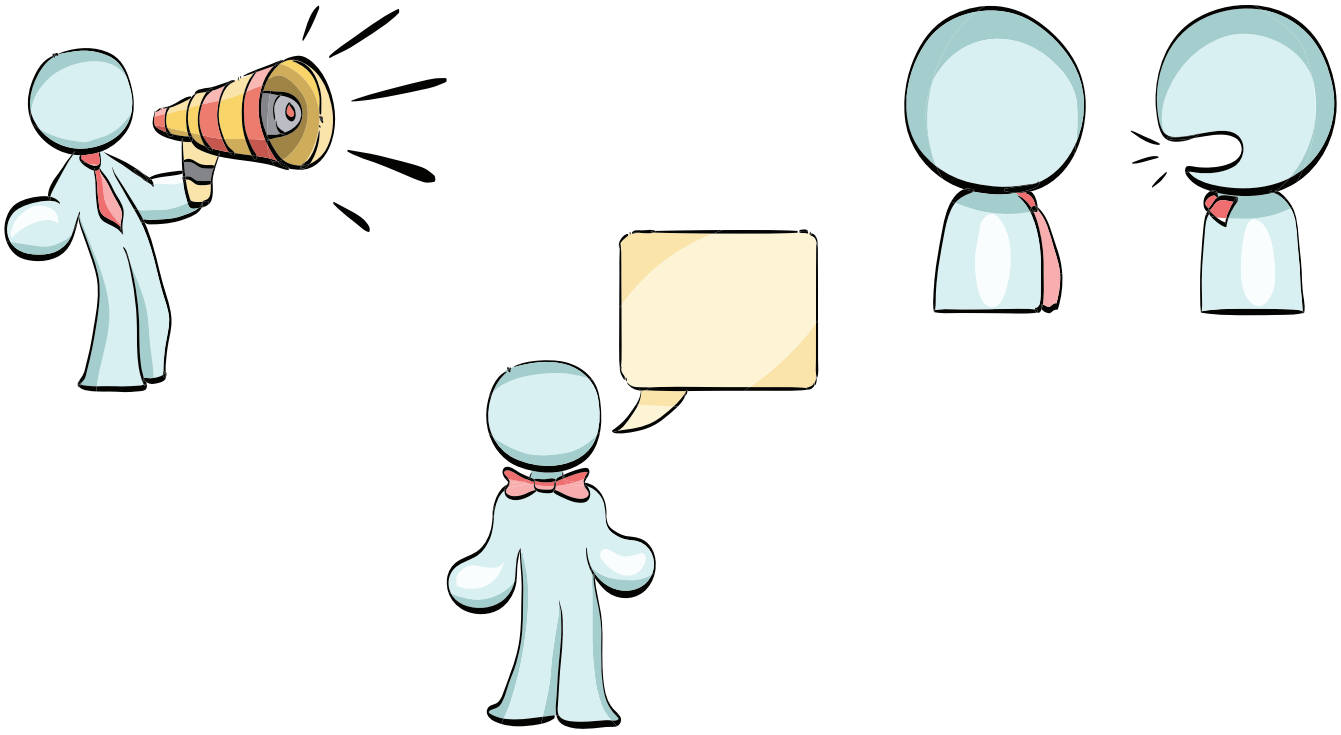
Gramatica discursului vorbit se întemeiază după aceleași reguli ca și cele ale discursului scris; modul în care regulile gramaticale se *manifestă* în vorbire este, totuși, diferit. În discursuri interactive, neplanificate, elementele de limbaj sunt mai puțin complexe, grupându-se în structuri mai scurte, marcate de pauze și chiar de elipse. Ceea ce nu înseamnă că ele sunt mai puțin corecte gramatical. S-a observat, la nivel gramatical, o preferință pentru vorbirea directă și mai puțin pentru cea indirectă, pentru propoziții, mai degrabă decât pentru fraze, pentru *efecte* de vorbire de tipul ezitărilor, repetițiilor, inversiunilor sintactice etc. (*cf.* Thornbury 2005: 26).

4.3.1.5. Cunoștințe de vocabular

Vorbirea reprezintă spațiul predilect de manifestare a textelor interactive, interpersonale și, de aceea, trădează, la nivel de vocabular, *vocea* vorbitorului, viziunea subiectivă, opinia exprimată printr-o suită de cuvinte (adjective) cu conotații pozitive sau negative. Desfășurată *în timp real*, vorbirea este **deictică**: categorii cu referire la ceea ce s-a spus anterior, adverbe de timp și de loc, pronume demonstrative. Așa cum am văzut deja, vorbitorii folosesc **unități ideatice,** în jurul cărora construiesc discursuri. În cazul vorbitorilor nativi, asemenea unități dobândesc și valori **idiomatice** pe care vorbitorii de L2 nu le asimilează la fel de ușor: colocații, expresii fixe, locuțiuni etc. (*cf.* Thornbury 2005: 28-29).

4.3.1.6. Cunoștințe de fonologie

Acestea sunt cunoștințele lingvistice *de bază* ale vorbitorilor nativi: sunetele sunt asimilate natural și redate firesc, fără o monitorizare foarte atentă. Uneori, vorbitorii sunt nevoiți să își adapteze pronunția sau intonația în funcție de situație sau de interlocutor: adulții tind să utilizeze o intonație „maternă” în discuțiile cu copiii, vor vorbi ceva mai tare cu persoanele în vârstă etc.

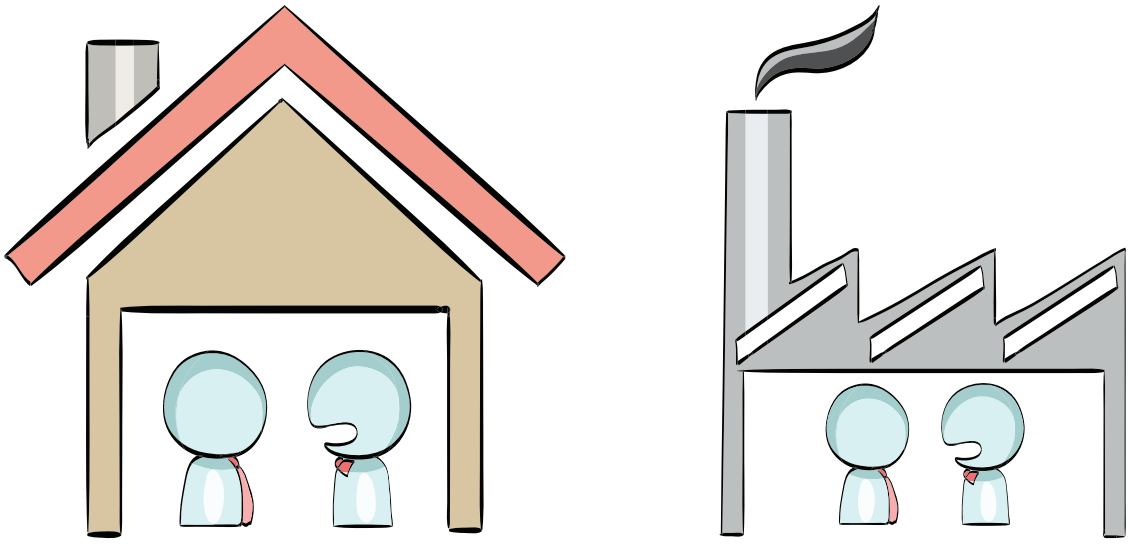


4.3.2. CUNOȘTINȚE EXTRALINGVISTICE

Sfera extralingvistică cuprinde cunoștințe ce depășesc domeniul limbajului și sunt deosebit de importante mai cu seamă în cazul producerii de mesaj oral. Astfel, vom avea:

Cunoștințe socioculturale: vizează familiarizarea cu normele și valorile sociale și însoțesc sau completează cunoștințele lingvistice (formula de salut adecvată poate fi completată de o strângere de mână, de o îmbrățișare, de un sărut). Acestea contribuie la configurarea unor stereotipuri culturale sau regionale de care este bine, să ținem cont, fără a exagera. Acest tip de cunoștințe constituie un fundament al comunicării **interculturale**.

Cunoștințe despre context: registrul formal/informal al unui discurs va depinde nu doar de cunoștințele lingvistice ale vorbitorului, ci, mai ales, de gradul de familiaritate cu interlocutorul. O discuție pe care o purtăm la bibliotecă va diferi de conversațiile noastre obișnuite la piață (contextul spațial nu este același). O dezbatere pe teme vestimentare va antrena discuții diferite față de o dezbatere pe marginea războaielor mondiale (tematica nu este aceeași).



ÎN LOC DE PRACTICĂ, DE TEORIE ȘI DE EPILOG...

„Avea dreptate, dragi copii,
Vai, numai tată să nu fii
Al unui fiu cu aplecare
Spre subiecte literare.
Feciorul ăsta de-mpărat
Citea ceva de speriat,
Încă din clasele primare.
De-aceea nici nu-i de mirare
Că, fiind băietul studios,
Nu-l prea lua ta-su-n serios”
(Florin Bican, *Reciclopedia de povești).*



TEST-FULGER:
CE AȚI LUAT CU DUMNEAVOASTRĂ DIN ACEASTĂ UNITATE?

1. Enumerați câteva avantaje ale dezvoltării fluenței și acurateții în competența de producere a mesajului oral.

Fluență	Acuratețe

2. Completați căsuțele cu informații corespunzătoare tipului de discurs :

	Scop (tranzacțional/ interpersonal)	Participare (interactiv/ non-interactiv)	Planificare (planificat/ non-planificat)
Anunțuri la aeroport			
Interviu de angajare			
Un banc			
Prelegere academică			

3. Alegeți un tip de cunoștințe lingvistice și unul de cunoștințe extra-lingvistice pe care le considerați importante în realizarea vorbirii și motivați-vă alegerile.



BIBLIOGRAFIE

Kecskes, I.; Papp, T., 2009, *Foreign Language and Mother Tongue*, New York, London, Psychology Press.
Linse, C.T., 2005, *Practical English Language Teaching: Young Learners*, McGraw-Hill ESL/ELT.
Luoma, S., 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
McKay, P., 2006, *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
Schaffer, R.H., 2010, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
Thornbury, S., 2005, *How To Teach Speaking*, Pearson, Longman.

UNITATEA 5

COMPETENȚA DE PRODUCERE A MESAJULUI ORAL – EVALUARE FORMATIVĂ ȘI EVALUARE SUMATIVĂ

La finalul acestei secțiuni, veți fi capabili:

- să priviți în ansamblu rolul *observatorului* în procesul de evaluare a competenței de producere a mesajului oral;
- să înțelegeți raportul dintre comprehensiune și producere de mesaj oral;
- să conștientizați rolul vorbirii în dezvoltarea abilităților de comunicare;
- să înțelegeți mai bine importanța organizării *scenariului* de evaluare;
- să recunoașteți tipurile de sarcini de lucru potrivite evaluării formative și sumative;
- să vă creați propriile tipuri de sarcini de lucru potrivite unui anumit tip de evaluare;
- să aplicați aceste tipuri de sarcini de lucru în secvențele de predare și evaluare.

5.1. PREAMBUL

MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...
Exerciții

1. Bifați căsuța corespunzătoare convingerilor dumneavoastră:

	Sunt în mare măsură de acord	Sunt oarecum de acord	Nu sunt de acord
Copiii înțeleg mult mai mult decât pot exprima.			
Competența de producere a mesajului oral nu garantează succesul în înțelegerea sau producerea textului scris.			
Exersarea competenței de vorbire are o pondere ridicată în scenariul didactic.			
Evaluarea vorbirii reprezintă un scop, nu un mijloc.			
Evaluarea vorbirii presupune un efort mai mare decât evaluarea celorlalte competențe de comunicare.			

2. În perechi, verificați-vă opțiunile și discutați eventualele diferențe.

„Micul prinț își spuse din nou povestea, pe care aceștia o ascultară cu urechile ciulite, aproape cu respect, manifestându-și din când în când aprobarea printr-o înclinare a capului. (...) Nu dură mult și ascultătorii micului prinț începură să-l bombardeze cu tot felul de întrebări".

(Jean-Pierre Davids – *Întoarcerea micului prinț)*

TEMĂ DE REFLECȚIE:
Vi s-a întâmplat să fiți mai atenți la ceea ce spuneți dumneavoastră decât la ceea ce spun alții? Sau, dimpotrivă, sunteți mai concentrați când vine vorba de ascultarea interlocutorului? Dacă da, în ce context?

Este un truism faptul că, atunci când ne aflăm în postura unui ***observator***, înregistrăm procesele din jurul nostru pornind de la niște întrebări elementare: *Cine? Ce? Unde? Când? Cum?* etc. Ceea ce trebuie să acceptăm, însă, este imposibilitatea de a înregistra absolut totul tot timpul. Alison J. Elliot susține că: „Observația nu poate fi exhaustivă deoarece nu putem înregistra absolut tot ceea ce se întâmplă într-un anumit moment" (Elliot 1981: 78 – trad. n.).

Pentru a sublinia nevoia conștientizării elementelor angajate în actul vorbirii și, respectiv, în evaluarea acestora, Sari Luoma (Luoma 2004: 24-25) propune analizarea componentelor acronimului VORBIREA (SPEAKING), după cum urmează:



Variabilele situației date: condițiile fizice de realizare a actului de producere a mesajului oral (clasă, spațiu special organizat etc.), tipul evenimentului (evaluare de final de semestru, test de plasare etc.).

Oamenii implicați în actul vorbirii: participanții (de la vorbitori, ascultători, auditoriu, examinatori) fie că sunt prezenți la situația de comunicare, fie absenți (și, deci, evaluează activitatea de vorbire ulterior, printr-o înregistrare, de exemplu).

Rezultatul actului de vorbire: atingerea obiectivelor (stabilite de observator, de cadrul didactic sau chiar de vorbitor), notarea punctelor forte sau slabe, atingerea unui scor.

Binomul *conținut-formă* în secvența actelor de vorbire: modul în care conținutul vorbirii respectă o anumită formă, producerea și secvențialitatea actelor de vorbire în cadrul unui discurs.

Impresia actului de vorbire: tonul, maniera, natura actului de vorbire (de ex. deschisă, formală, prietenoasă, retrasă etc.).

Registrul vorbirii: scris, înregistrat, cu variante dialectale, cu accente etc.

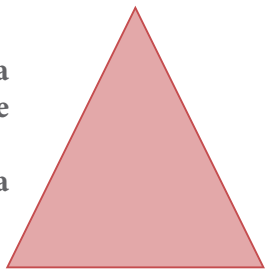
Expunerea la normă: norme de interpretare și interacțiune, respectarea normelor după care s-a inițiat un dialog, s-au adresat întrebări, s-a așteptat răspunsul interlocutorului, s-au cerut clarificări etc.

Adecvarea la categoria de discurs vizată sau la context: prelegere, glumă, povestire, prezentare etc.

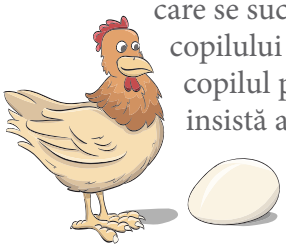
Exerciții

1. Încercați să vă amintiți o activitate de vorbire pe care ați evaluat-o la clasa dumneavoastră. Care dintre elementele enumerate mai sus au contat în procesul de evaluare?

2. Dacă ar fi să faceți o piramidă ierarhică a elementelor importante în evaluarea vorbirii la clasele primare, cum ați gândi această piramidă? Lucrați în perechi!



Un alt truism este dat de legătura dintre capacitatea de a **înțelege** și de a **produce** elemente ale aceluiași discurs. Cel puțin în studiile pe adulți, s-a constatat că există o corelație și o condiționare între cele două competențe: *trebuie să înțeleg ceea ce spun*! În studiile pe copii, nu este întotdeauna clar modul în care se succed comprehensiunea și producerea de elemente discursive. La vârste fragede, vorbirea copilului poate să nu fie însoțită de înțelegerea unor componente discursive, după cum, invers, copilul poate înțelege mai mult decât estimăm noi că ar putea. (*cf.* Elliot 1981: 81). De aceea, se insistă asupra verificării periodice a capacității de înțelegere a celor redate prin diferite metode. La ciclul primar, balanța celor două competențe se echilibrează odată cu înaintarea în vârstă: alfabetizarea, comprehensiunea citirii, competența vorbirii construiesc împreună abilitățile discursive și de comunicare ale elevilor.



Ce importanță are vorbirea în tabloul complet al competențelor, alături de cele de ascultare, scriere și citire? Ce este mai important să evaluăm? Cum o facem? De ce? Iată o serie de întrebări pe care este necesar să le includem în proiectarea actului didactic.

Înainte de a putea citi sau scrie, susține Kate Cain (2012: 19), copiii învață să vorbească și să asimileze caracteristicile limbajului oral. Există câteva distincții esențiale între limbajul *scris* și cel *vorbit*, distincții ce ne pot ajuta să formulăm întrebări corecte în proiectarea actului didactic. Kate Cain (Cain 2012: 21) reunește modelele propuse de Garton, Pratt (1998) și Perfetti (1985), după cum urmează:

Limbajul scris	**Limbajul vorbit**
Designul fizic al semnalului	
Permanent	Temporar
Spațial	Temporal
Vizual	Auditiv
Cu limite între cuvinte	Fără limite între cuvinte
Punctuație	Accent și intonație
Posibilitatea recitirii	Solicitarea resurselor mnezice
Designul social al mesajului	
Tema este prestabilită	Tema poate fi negociată
Decontextualizat	Context împărtășit
Registru formal	Registru informal

Aceste distincții ghidează observatorul înspre o mai atentă investigare a felului în care limbajul scris și cel vorbit se aseamănă, dar se și diferențiază în puncte-cheie, de unde rezultă importanța regândirii tehnicilor de evaluare a celor două competențe.

Testele formative și cele sumative conțin, de cele mai multe ori, tipuri de sarcini ce verifică abilitatea de comunicare în formă preponderent scrisă (din rațiuni de timp, eficiență, organizare, logistică). Este important să reținem, însă, mecanismele ce stau la baza comprehensiunii scrise și vorbite. Pentru a înțelege textele *citite* sau care le sunt citite, elevii folosesc, în mare parte, abilități și procese identificate în realizarea comprehensiunii *vorbite*. „Din acest motiv, comprehensiunea vorbirii este o bază importantă pentru comprehensiunea citirii" (Cain 2012: 134). Bunăoară, studiile elaborate de Van den Broek sugerează modalități de măsurare a abilității de citire încă dinaintea alfabetizării, prin sarcini ce includ comprehensiunea verbală și cea audio-vizuală. „Aceștia au observat o corelație între comprehensiunea poveștilor prezentate pe cale auditivă și a celor prezentate la televizor, la copiii de 4, 6 și 8 ani; au observat, de asemenea, că aceste două măsurători se corelează cu comprehensiunea textelor citite la copiii de 8 ani" (Cain 2012: 136-137).

O concluzie rezonabilă ar fi aceea că abilitățile limbajului oral **prezic**, într-o mare măsură, chiar dacă **nu** integral, comprehensiunea textelor scrise (există cazuri clinice care demontează această ipoteză). Invers, modalitățile de evaluare a competențelor orale pot furniza informații despre nivelul de comprehensiune generală al unei persoane, independent de gradul de alfabetizare a acesteia. Faptul că aceste tipuri de comprehensiune se află într-o strânsă relație nu face decât să întărească justificarea exersării și a evaluării **fiecăreia** dintre competențele de comunicare.



Exerciții

1. În grupe de câte 3, alegeți un vorbitor și un cuplu de examinatori. Rugați vorbitorul să redea spontan un monolog de 1 minut pornind de la secvența declanșatoare: *Noi, adulții, vorbim în contexte diferite și cu scopuri diferite. Ieri, de exemplu, eu...*
Cuplul de examinatori va stabili o scală comună de măsurare a producției verbale. Examinatorii vor nota, separat, performanța vorbitorului.

2. În calitate de examinatori, ați avut același rezultat? Este important ca rezultatul să fie identic sau nu?

O garanție a succesului în evaluare este dată de **fidelitatea** și **validitatea** tipului de test.

Fidelitatea vizează consecvența și siguranța unei evaluări. Un tip de test cu un grad ridicat de fidelitate ar trebui să conducă mai mulți evaluatori înspre același scor. Există, după Kate Cain (*cf.* Cain 2012: 258) trei modalități de măsurare a fidelității:

- **fidelitate testare-retestare**: similaritatea scorurilor obținute de același individ la administrări repetate ale aceluiași test (după o pauză de timp relevantă și suficientă);
- **fidelitate inter-evaluatori:** acordul dintre diferiți evaluatori sau observatori ai comportamentului celui examinat;
- **fidelitate inter-itemi:** indică gradul în care fiecare item măsoară aceeași abilitate.

Validitatea vizează adecvarea unui tip de test la scopul urmărit (*cf.* Cain 2012: 259).
Există și aici două tipuri de validitate care ne interesează:

- **validitate de conținut**: gama și relevanța itemilor. De exemplu, o evaluare a citirii cuvintelor ar trebui să includă cuvinte uzuale, dar și excepții?
- **validitate de construct**: modul în care testul măsoară ceea ce și-a propus. De exemplu, ce se măsoară în evaluarea comprehensiunii citirii: înțelegerea fragmentului, citirea cuvintelor, pronunția?

Am adăuga aici, cu atât mai mult, cu cât propunem modele de evaluare a vorbirii, și ingredientul greu cuantificabil numit **sensibilitate**, aprecierea modului în care testul răspunde nevoilor copiilor. Este cunoscut faptul că, în sprijinul pe care îl acordăm copiilor în ce privește dezvoltarea competențelor de comunicare, noi, adulții, tindem să ne și *adaptăm* stilul de comunicare pentru a reuși să transmitem și să încurajăm transmiterea unui mesaj. Vorbirea adulților cu copiii este diferită de cea între adulți. Rudolph Schaffer susține că: „În mod inconștient, este adoptat un stil diferit prin care maniera de vorbire este adaptată la abilitatea de comprehensiune a copilului" (Schaffer 2010: 296).



Inițial denumită *motherese* (după felul în care mamele le vorbesc copiilor), ***vorbirea A-C*** (adult-către-copil) tinde să fie mai simplificată, propozițiile mai concise, sarcinile precis trasate la nivel verbal, intonația și mimica ușor exagerate etc. Acest tip de vorbire este mult mai evident în primii ani ai copilului, însă anumite caracteristici se păstrează și în cazul adresării copiilor de ciclu primar. Există poziții pro și contra acestui tip de adresare (cele contra argumentând prin aceea că simplificarea poate dăuna dezvoltării), însă întrebarea avansată de Schaffer este alta: cine pe cine influențează în acest tip de vorbire?

S-a insistat asupra faptului că un copil nu este doar un agent pasiv în activitatea de achiziție a limbajului. Cu alte cuvinte, copiii sunt ființe creative „care caută sens, iar acest lucru nu se vede atât de clar la nivelul unei alte funcții umane ca în învățarea limbajului" (Schaffer 2010: 302). Teoriile ce vin în sprijinul acestei poziții au lansat așa-numitul ***model intențional***, conform căruia „nu atât ghidarea externă, cât resursele interne ale copilului sunt cele care oferă motorul pentru achiziția limbajului" (Schaffer 2010: 302).

De aceea, predarea și evaluarea trebuie concepute astfel încât să răspundă nevoii de comunicare a copiilor, așa cum este prevăzut în programele recente.

5.2. EVALUAREA PE PARCURS (FORMATIVĂ)

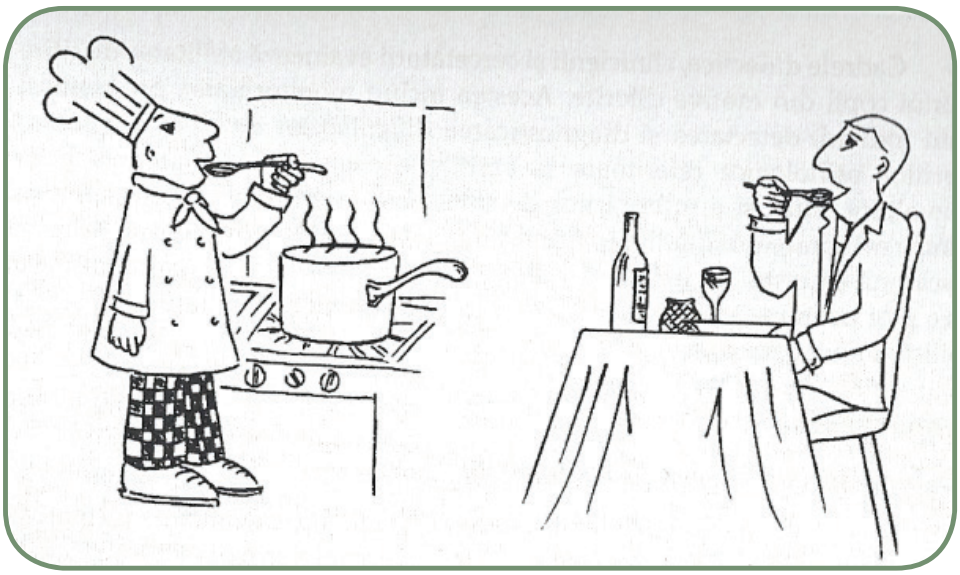
„Pentru ce sunt toate acestea? Pentru că vorbirea, vorbirea naturală, nu constă numai din cuvinte izolate sau (...) din propoziții. Ea este exprimarea – expresia integrală a intenției cuiva care-și folosește în acest scop întreaga ființă -, exprimare a cărei înțelegere implică infinit mai mult decât recunoașterea unor cuvinte” (Oliver Sacks – *Omul care își confunda soția cu o pălărie*).

TEMĂ DE REFLECȚIE:
Când pregătiți mâncarea pentru a doua zi, cum verificați dacă este gata? Dacă este destul de sărată? Cum vă dați seama dacă e un meniu reușit?

Evaluarea formativă este evaluarea pentru învățare; rezultatele pot informa practicile viitoare de învățare și predare (Cain 2012: 277).

Evaluarea sumativă este evaluarea învățării, de exemplu examenul de la sfârșitul anului (Cain 2012: 277).

Robert Stake a comparat cele două tipuri de evaluare cu modul în care gustăm mâncarea: „Când un bucătar gustă supa, este evaluare formativă” (adaugă ceea ce lipsește, o îmbunătățește, îi dă aromă), dar „când clientul gustă supa, este evaluare sumativă” (evaluează performanța în ansamblul ei) (*cf.* Cain 2012: 256).



(imagine preluată din Cain 2012: 256)

5.2.1. CORELAȚIA PROGRAME ȘCOLARE (ABILITĂȚI CERUTE) – MANUALE ȘI TESTE NAȚIONALE



MAI ÎNTÂI, ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. Uniți cu o linie exemplul de exercițiu indicat în manual cu exemplele de activități de învățare enunțate în Programă (2013):

Exerciții	Activități de învățare
„Spuneți-vă părerea despre faptele copiilor. Cu cine sunteți de acord? De ce?" – **ex.1**	*Formularea de enunțuri pe baza unei imagini/suite de imagini sau folosind cuvinte date.*
„Observați imaginea principală și descoperiți faptul care ne convinge că Toma nu știe încă să citească". – **ex. 2**	*Formularea unei opinii personale referitoare la un personaj/conduita unei persoane/o întâmplare etc.*
„Joc de rol. Cine este vinovatul? Continuați convorbirea dintre copii". – **ex. 3**	*Jocuri de rol în contexte familiare: „La telefon", „Pregătim o serbare", „În vizită" etc.*
„Grupați-vă câte doi. Discutați despre sfârșitul iernii. Unul adresează o întrebare, celălalt răspunde". – **ex. 4**	*Formularea unor întrebări și răspunsuri prin care se solicită lămuriri sau informații referitoare la diverse teme din sfera de interes a copiilor.*
„Jucați-vă *de-a convorbirea telefonică*. Salutați corespunzător, transmiteți sau cereți informații, mulțumiți". – **ex. 5**	*Jocuri de tipul: „Spune mai departe", „Cine este personajul?", „Continuă versul/strofa", „Spune după mine" etc.*

(manual clasa I)

2. Acum, regrupați tipurile de exerciții în funcție de competența specifică vizată:

a. Formularea unor enunțuri proprii în diverse situații de comunicare;
b. Participarea cu interes la dialoguri simple, în diferite contexte de comunicare;
c. Exprimarea propriilor idei referitoare la contexte familiare, manifestând interes și încredere în sine.



ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

Având în vedere ponderea tot mai ridicată a **oralului** în actul didactic, importanța conștientizării rolului pe care acesta îl are în dezvoltarea limbajului, dar și a altor competențe, devine, la rândul ei, accentuată. Programele școlare pentru ciclul primar (cel puțin cele recente pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, publicate în 2013 și în conformitate cu politica lingvistică europeană) avansează ipoteza unui act didactic eminamente **comunicativ**, **interactiv** și a unei învățări în **context**. Se recomandă ca evaluarea să se efectueze în funcție de competențele specifice/obiectivele de referință enunțate. Vom avea astfel:

Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a
Pronunțarea clară a sunetelor și a cuvintelor în enunțuri simple	Formularea unor enunțuri proprii în diverse situații de comunicare	Formularea unor enunțuri proprii în situații concrete de comunicare
Transmiterea unor informații referitoare la sine și la universul apropiat, prin mesaje scurte	Transmiterea unor informații prin intermediul mesajelor simple	Transmiterea unor informații printr-o suită de enunțuri înlănțuite logic
Participarea cu interes la dialoguri scurte, în situații de comunicare uzuală	Participarea cu interes la dialoguri simple, în diferite contexte de comunicare	Participarea cu interes la dialoguri, în diferite contexte de comunicare
Exprimarea propriilor idei în contexte cunoscute, manifestând interes pentru comunicare	Exprimarea propriilor idei referitoare la contexte familiare, manifestând interes și încredere în sine	Exprimarea expresivă a ideilor în contexte familiare manifestând interes și încredere în sine

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
să construiască texte orale scurte pe baza unui suport vizual dat și/sau a unui plan simplu de idei dat **sau a unui plan propriu*	să construiască pe baza planului de idei propriu un text oral scurt
să pronunțe clar și corect un mesaj	să rostească mesaje, utilizând pronunțarea și intonația adecvată
să redea prin cuvinte proprii conținutul unui fragment dintr-un text citit sau dintr-un mesaj audiat sau **din texte citite și mesaje audiate*	să redea prin cuvinte proprii conținutul unui text citit sau al unui mesaj audiat
să-și adapteze vorbirea la diferite situații de comunicare în funcție de partenerul de dialog	să-și adapteze vorbirea la diferite situații de comunicare
să utilizeze corect în exprimarea orală proprie elementele de construcție a comunicării studiate	să integreze adecvat, în exprimarea orală proprie, elementele de construcție a comunicării studiate
să manifeste cooperare în diferite situații de comunicare	să manifeste independență în situațiile de comunicare

Într-o analiză a programelor școlare pentru ciclul primar, Szabo Gábor notează atât aspectele pozitive ale programelor de ciclu primar, cât și neajunsurile acestora. Din seria elementelor **pozitive**, se constată: spiralitatea unor competențe specifice (ce se regăsesc la cele trei clase: clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a); raportarea rezultatelor la competențele specifice și monitorizarea progresului individual al fiecărui elev. Dintre **neajunsurile** acestor programe, sunt amintite:

- lipsa unor sugestii și precizări clare privind evaluarea randamentului școlar/a rezultatelor elevilor;
- evitarea comparațiilor între elevi, ceea ce poate duce la diminuarea sau chiar pierderea unor funcții importante ale evaluării: selecția/ierarhizarea și funcția pedagogică;
- absența unei recomandări privind evaluarea procesului de învățământ, în ansamblu, sau a unor sugestii privind realizarea unor evaluări de diferite tipuri;
- lipsa unor recomandări privind evaluarea diferitelor competențe sau instrumentul de evaluare.

În ceea ce privește programele de clasa a III-a și, respectiv, a IV-a, dorim să facem o observație în legătură cu primele obiective de referință (construirea textelor orale scurte pe baza unui plan de idei): insistența ancorării pe un plan de idei (în special pe cel dat) poate afecta creativitatea și spontaneitatea specifice vorbirii. De asemenea, redarea *în cuvinte proprii* a unor secvențe *citite* sau *audiate* anterior propune o evaluare integrată a competențelor (asociată receptării de mesaj audiat sau scris), în timp ce pentru evaluarea vorbirii ar trebui să construim și exerciții specifice.

Exercițiu

1. În perechi, discutați competențele specifice și obiectivele de referință cuprinse în tabelul de mai sus și adăugați altele care vi se par necesare și care nu se regăsesc acolo.

Revenind la aspectele pozitive ale programelor recente (2013), putem remarca adecvarea unor recomandări metodologice (cum ar fi învățarea în **context**) la politica lingvistică actuală, care prevede conceperea și administrarea unor programe ***funcționale, pragmatice***. O astfel de programă vizează situații reale și contexte realiste, răspunde nevoilor elevilor și îi pregătește pentru ceea ce trebuie *să știe să facă* (Luoma 2004: 33). Predarea și evaluarea după asemenea programe ar trebui să presupună existența unor materiale **autentice** și a ponderii ridicate de exerciții de **comunicare**.

Trăsătura funcțională a unei programe cuprinde ceea ce în CECR fost clasificat drept **macrofuncții** și **microfuncții** (*cf.* Luoma 2004: 33).

Macrofuncțiile reprezintă fragmente de discurs vorbit sau scris care au o dominantă funcțională: descriere, narare, demonstrare, explicare, argumentare, instrucțiune etc.

Microfuncțiile sunt producții verbale sau scrise ce se activează în interacțiune și cuprind: *a oferi și a solicita informații, a exprima și a descoperi atitudini, a sugera, a stabili relații sociale (a saluta, a atrage atenția), a structura discursul (a formula un început, o încheiere), a remedia comunicarea (a cere clarificări, a reveni asupra mesajului).*

Cu cât competența de producere a mesajului oral este mai dezvoltată, cu atât gradul de conștientizare a microfuncțiilor este mai ridicat. Un bun vorbitor știe să jongleze cu acestea, să facă o tranziție lină între ele și să activeze diverse macrofuncții în realizarea lor. O microfuncție cum ar fi oferirea de informații poate angaja mai multe macrofuncții precum descrierea, explicarea, chiar și demonstrarea.

În vederea organizării unor testări naționale la nivelul ciclului primar, este bine să recunoaștem, de pe acum, direcțiile de dezvoltare a evaluării competențelor de comunicare orale. S. Luoma (Luoma 2004: 187-191) face un inventar al acestor direcții, de la cele mai evidente până la altele, mai subtile:

- conceperea unor tipuri de sarcini și criterii orientate pe dimensiunea comunicativă;
- includerea activităților în perechi/grupuri, ce presupun cât mai multă interacțiune;
- importanța crescută a fenomenelor de interevaluare și autoevaluare, ce demonstrează importanța conștientizării actului de comunicare orală;
- importanța conștientizării rolului *grilelor* în procesul de evaluare a vorbirii.

5.2.2. TIPURI DE SARCINI DE LUCRU (INPUT, FORMULAREA CERINȚEI) ȘI EVALUAREA FORMATIVĂ

MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...
Exerciții

1. Formați grupe de câte 4 (patru). Imaginați-vă că nu știți nimic unii despre alții. Prezentați-vă după cum urmează:

- Prima persoană – redați un monolog despre ceea ce considerați că trebuie să afle ceilalți despre dumneavoastră (maximum 30 de secunde);
- A doua persoană – faceți o prezentare a persoanei dumneavoastră, utilizând detalii legate de: vârstă, ocupație, familie, hobby, alte lucruri neobișnuite (dacă există);
- A treia persoană – prezentați grupului un obiect (sau o imagine a acestuia, eventual un desen) reprezentativ pentru dumneavoastră ca persoană și explicați ce spune obiectul despre dumneavoastră;
- A patra persoană – vă supuneți unui interogatoriu din partea colegilor. Răspundeți întrebărilor lor (întrebări cu răspuns DA/NU, maximum 10 ca număr).

2. Discutați cu colegii dacă vi s-a părut dificil să vă prezentați conform indicațiilor. Care dintre sarcini vi s-au părut mai ușoare? Dar mai dificile?

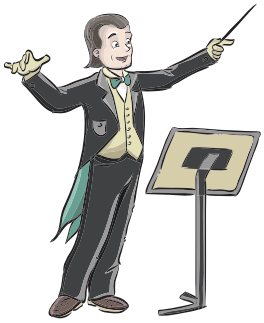
ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

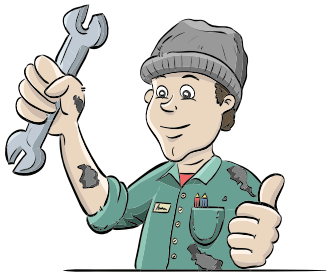
Sarcinile de lucru care vizează competența de producere a mesajului oral sunt, de multe ori, concepute ca mijloc sau *sprijin* pentru dezvoltarea sau evaluarea altor competențe (verifică înțelegerea textului citit, verifică acuratețea limbii etc.) și mai puțin ca scop în sine. *Vorbirea ca scop*, introdusă încă din primele clase ale ciclului primar, familiarizează elevii cu o rutină a exersării acestei competențe ce le va servi, ulterior, la o mai bună manipulare a limbajului în contexte și în situații diverse.

În evaluarea **formativă**, sarcinile de vorbire se vor desfășura după criterii mai puțin formale decât în cea sumativă. De aceea, este bine ca învățătorul să planifice dinainte câteva aspecte ce țin de organizarea și managementul clasei.

Un prim aspect ce trebuie anticipat (în funcție de natura sarcinii de lucru) este rolul învățătorului. Vom adapta clasificarea propusă de Donn Byrne (Byrne 1987: 13), care ne reamintește că, în *scenariile* de exersare sau evaluare a competenței de vorbire, cadrul didactic își poate asuma mai multe roluri:

- **dirijorul**: este cel care conduce *orchestra* – dă sarcina, dă regulile, se asigură de respectarea lor și verifică permanent activitatea acesteia. Este mereu într-o poziție de *control*;
- **inspectorul:** este cel care dă sarcina și organizează elevii în perechi sau în grupuri, verificându-le, prin sondaj, activitatea. Este un bun *monitor*;
- **mecanicul:** se implică atunci când elevii au nevoie de *stimulare* pentru a începe/continua o activitate (de verificare a fluenței, de exemplu). Știe care este *butonul* ce trebuie apăsat pentru a asigura eficientizarea activității;
- **managerul:** este la dispoziția elevilor atunci când aceștia îi solicită ajutorul. Oferă sfaturi fără a se autosesiza.






Un element la fel de important îl constituie și organizarea spațiului de desfășurare a activităților de vorbire și poziția elevilor în clasă. Pentru eficientizarea sarcinilor de lucru, uneori schimbarea datelor *peisajului* este benefică și bine primită de elevi. Preluăm modelul propus de Friederike Klippel (Klippel 1983: 9), îl adaptăm și îl redenumim aici, după cum urmează:

- **stupul de albine:** elevii se grupează formând câte un stup în care se desfășoară activități de comunicare de tip discuție, urmând ca rezultatele acesteia să se prezinte fie într-un grup mai larg, fie în clasă;
- **experții:** un grup de *experți* (ce stau în fața clasei) sunt intervievați de restul clasei pe o problemă dată, urmând ca aceștia din urmă să formuleze o concluzie/decizie/diagnostic pe baza celor spuse de experți;
- **acvariul de pești:** elevii stau într-un cerc amplu în mijlocul căruia se află 4-5 scaune ocupate de 3 elevi. 2 scaune sunt goale. Cei trei elevi expun o problemă cu care cei din cerc pot să fie sau nu de acord. Cei situați în cerc li se pot alătura/îi pot înlocui dacă simt că pot aduce argumente/contraargumente mai convingătoare;
- **pânza de păianjen:** clasa este împărțită în două grupuri mari. Un membru al unui grup primește un ghem de sfoară. Acesta începe să vorbească (începe să spună o poveste, de exemplu) urmând să arunce ghemul (dar ține de capătul firului) înspre un membru al echipei adverse. Acesta continuă povestea, și tot așa, până ce *pânza* este țesută în întregime;
- **ceapa:** clasa este organizată în 2 cercuri concentrice (precum straturile de ceapă). Elevii din cercul interior stau cu fața la cei din cercul exterior. Cei din exterior le adresează un set de întrebări/le dau îndrumări, urmând să schimbe locurile, și, deci, și rolurile;
- **piața:** elevii se plimbă prin toată clasa, căutând *un alt elev care...* (îi împărtășește pasiunile, despre care dorește să descopere mai mult etc.). Nu există un aranjament specific aici.

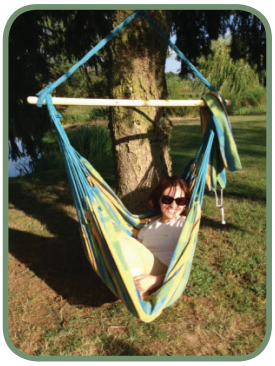
Exercițiu

Gândiți-vă cum ați fi putut să vă îmbunătățiți prezentarea din activitatea de grup anterioară. Ați fi optat pentru un alt aranjament al scaunelor? Ați putea propune altceva decât ceea ce s-a menționat în clasificarea de mai sus?

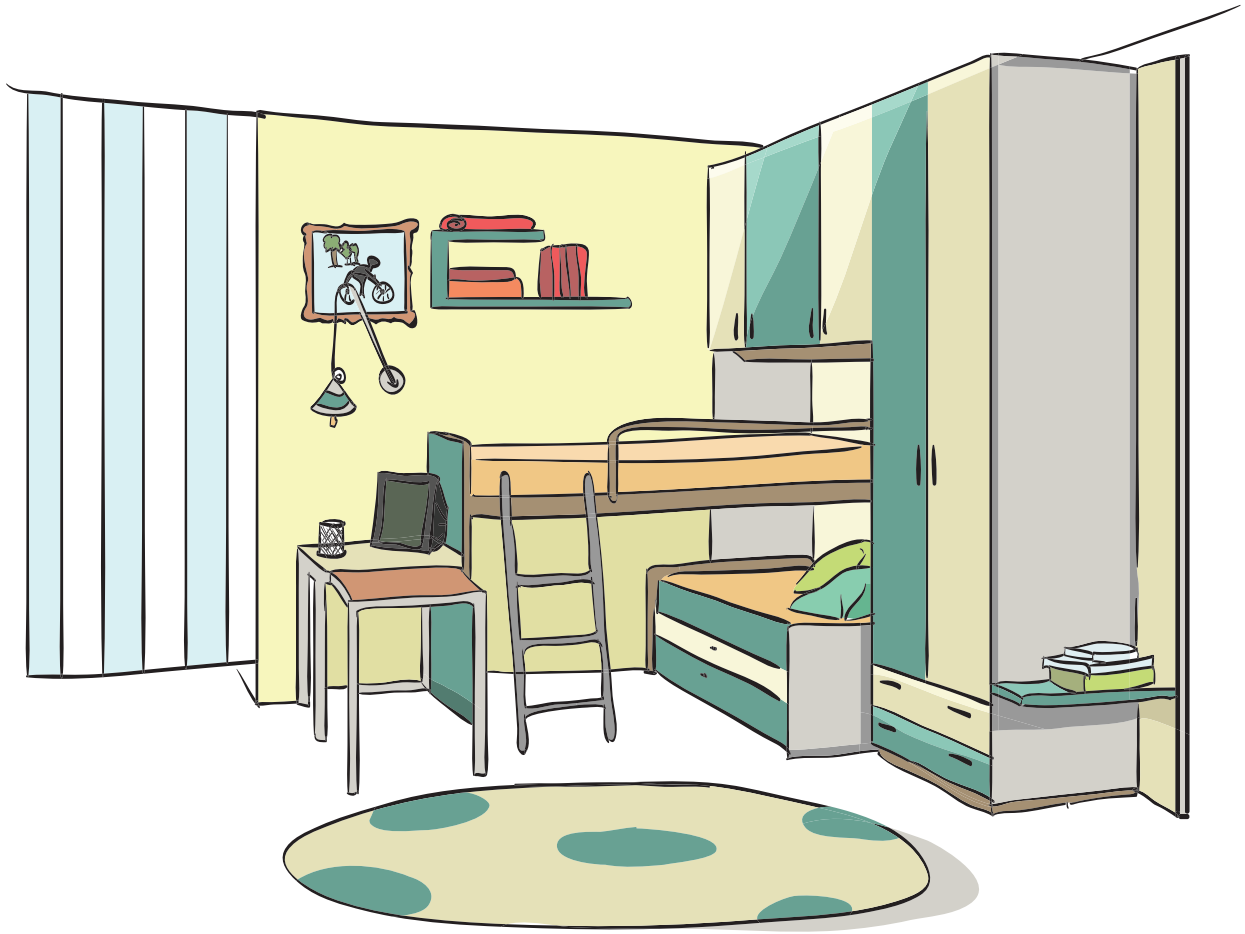
Ținând cont de cele câteva ingrediente ale unei bune organizări, să trecem în revistă principalele tipuri de sarcini ce pot fi utilizate cu succes în predare și în evaluarea **formativă**. Vom avea în vedere o clasificare dual (**cu/fără stimul vizual**) și subclasificările aferente (concentrate pe câteva **macrofuncții** și pe diferite forme de **interacțiune**).

- **sarcini cu stimul vizual de tip descriere:** vizează abilitatea elevilor de a desprinde elemente esențiale ale unei imagini/obiect dat(e) și de a le lega într-un discurs coerent și fluent de tip monolog sau dialog.

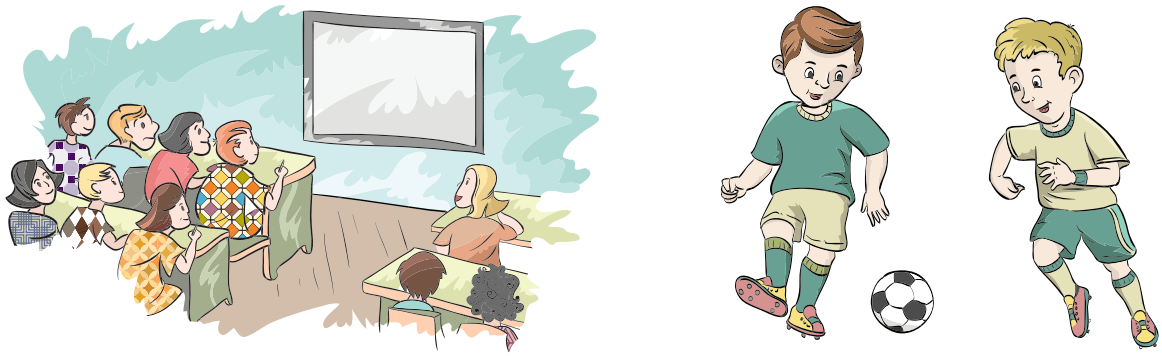
Exemplu:
Priviți imaginile de mai jos și spuneți unde se află personajul în timpul lui liber. Dar voi ce faceți în timpul liber? Pe unde mergeți?


Exemplu:
Priviți împreună cu colegul imaginea acestei camere. Enumerați-i colegului detaliile care vă plac și rugați-l să vă spună cum e camera lui. Apoi, schimbați rolurile.

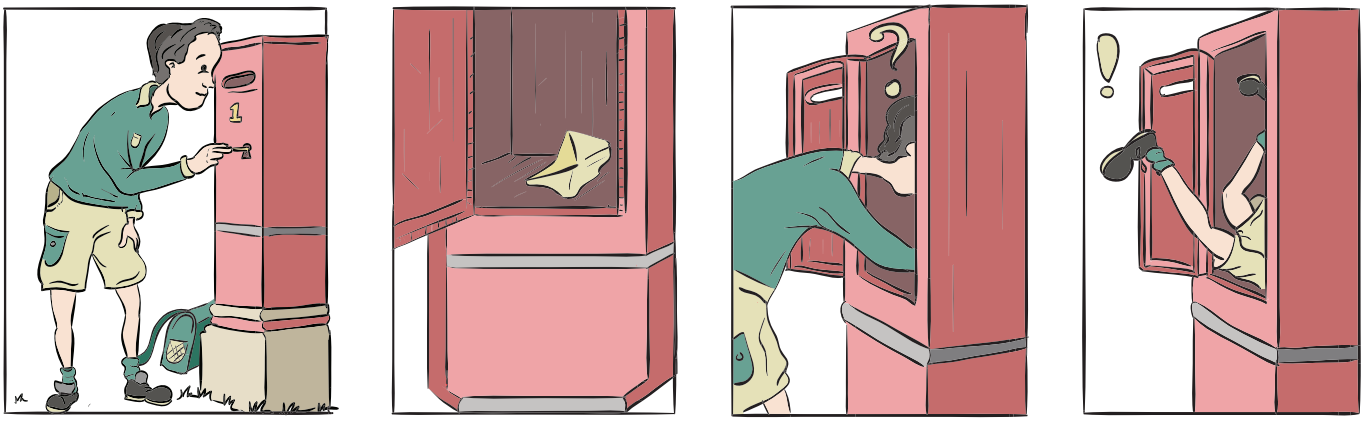


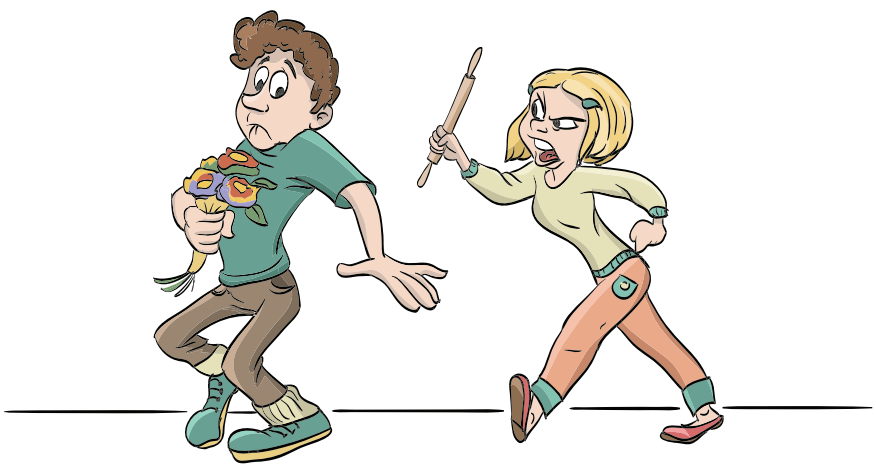
Exemplu:
Priviți imaginile și descrieți comparativ situațiile de acolo. Unde sunt copiii? Ce fac ei? Dar voi? Unde ați vrea să fiți în acest moment?



- **sarcini cu stimul vizual de tip narare:** vizează abilitatea elevilor de a reda sau de a imagina secvențe narative pornind de la (un set de) imagini.

Exemplu:
Priviți imaginile și spuneți ce i s-a întâmplat personajului. Apoi, povestiți clasei un alt accident hazliu pe care l-ați trăit voi sau la care ați fost martori.



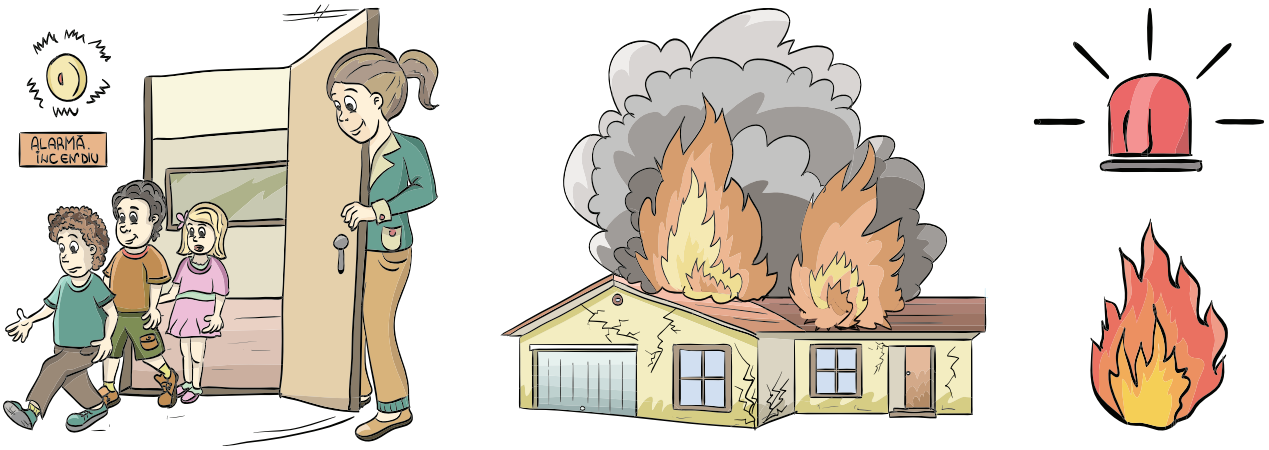


Exemplu:
Priviți cu atenție imaginea. Ce i s-a întâmplat băiețelului? Care este pasul următor? Ce trebuie să facă el? Dar părinții lui?



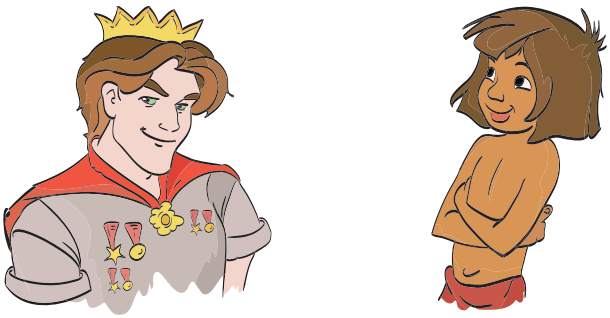
- **sarcini cu stimul vizual de tip instrucțiune:** vizează interpretarea unei scheme de instrucțiune pe care elevul o redă verbal, respectând *pașii* indicați în imagini.

Exemplu:
Priviți imaginile de mai jos și faceți un instructaj clasei în caz de incendiu. Ce trebuie să știe colegii?



- **sarcini cu stimul vizual de tip argumentare:** vizează capacitatea elevilor de a susține un punct de vedere prin argumente logice, pornind de la (un set de) imagini.

Exemplu:
Priviți imaginile acestor eroi și alegeți unul care vă place mai mult. De ce ați făcut această alegere? Ce anume vă place la el ?



- **sarcini cu stimul vizual de tip joc de rol:** vizează abilitatea elevilor de a demonstra/simula o situație/un rol, pornind de la (un set de) imagini.



Exemplu:
Priviți imaginea de mai jos. În perechi, imaginați-vă dialogul care are loc între cele două personaje.



Exemplu:
Priviți imaginea. Împreună cu alți 4 (patru) colegi, realizați o scenetă. Fiecare dintre voi este un personaj din această mașină. Ce spune fiecare?

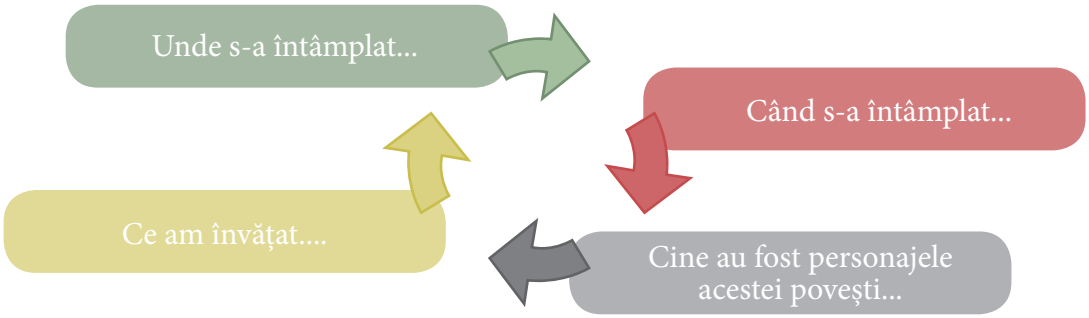
- **sarcini fără stimul vizual de tip descriere:** vizează dezvoltarea și evaluarea capacității de a furniza descrieri sau elemente descriptive, în absența unei imagini sau din memorie.

Exemplu:
- *Așezați-vă spate în spate cu colegul vostru. Descrieți cât mai amănunțit cum este el îmbrăcat azi.*
- *Închideți ochii (nu trișați!) și descrieți sala de clasă în cât mai multe detalii.*
- *Așezați-vă cu toții în cerc. Domnul/doamna învățătoare începe un joc de imaginație: „Îmi amintesc că am mâncat ieri o supă atât de bună... era caldă și mirosea a roșii”. Primul elev continuă: „Hm... miroase a supă. Îmi amintesc că ieri am mâncat o salată verde cu brânză. Mirosea a busuioc”. Al doilea coleg continuă tot așa: „Miroase a supă și a busuioc. Îmi amintesc..”. Activitatea continuă până când unul dintre colegi face o primă greșeală.*

- **sarcini fără stimul vizual de tip narare:** vizează capacitatea elevilor de a produce narațiuni în absența suportului vizual.

- ***sarcini fără stimul vizual de tip narare, cu schemă de idei:***

Exemplu:
Povestiți clasei un fapt real care v-a impresionat. Unde și când a avut loc? Cine au fost cei implicați în această poveste? Ce s-a întâmplat? Ce anume v-a impresionat? Ce ați învățat din acest fapt?



- ***sarcini fără stimul vizual de tip narare, fără schemă de idei:***

Exemplu:
- *Povestiți-i colegului de bancă cum ați petrecut ziua de duminică.*
- *Doi dintre colegii din clasă se înțeleg să spună povestea unui erou real sau imaginar foarte cunoscut, fără a-l menționa. În momentul în care un alt coleg ghicește despre cine este vorba, se alătură celor doi și continuă povestea. Activitatea se derulează până când povestea a ajuns la final.*
- *Imaginați-vă că tocmai v-ați întors dintr-o călătorie pe Lună. Povestiți clasei ce ați făcut acolo.*

- **sarcini fără stimul vizual de tip instrucțiune:** vizează capacitatea elevilor de a organiza și de a expune o schemă de instruire pe o temă dată, fără suport vizual.

Exemplu:
- *Cum procedăm atunci când găsim un portofel străin pe stradă? Gândiți-vă și împărtășiți clasei ideile voastre sub forma unui plan de acțiune.*
- *Aveți un nou coleg de clasă (poate fi domnul/doamna învățătoare). El nu cunoaște regulile clasei voastre. În grupuri de câte 5 (cinci), discutați câteva reguli pe care acesta ar trebui să le știe. Apoi comunicați-le colegului pas cu pas.*

- **sarcini fără stimul vizual de tip argumentare:** vizează capacitatea elevilor de a susține un punct de vedere prin argumente logice, fără suport vizual.

Exemplu:
- *„Optimiștii și Pesimiștii". Activitate la nivel de clasă. Clasa se împarte în două: grupul optimiștilor și al pesimiștilor. Domnul/doamna învățătoare spune un cuvânt (de exemplu: ciocolată). Un membru al optimiștilor formulează un argument în favoarea consumului de ciocolată (de exemplu: este un desert preferat al copiilor), în timp ce un membru al pesimiștilor formulează un argument împotriva consumului (de exemplu: poate duce la apariția cariilor de dinți). Activitatea continuă până când unul dintre grupuri rămâne fără argumente.*

- **sarcini fără stimul vizual de tip joc de rol:** vizează abilitatea elevilor de a demonstra/simula o situație/un rol în absența imaginilor. Gama exercițiilor de acest tip este, practic, inepuizabilă.

Exemplu:
- *„Micii actori". Lucrați în grupuri de câte 4 (patru). Fiecare membru al grupului spune ceva interesant legat de săptămâna trecută (poate fi ceva legat de programul său, de o știre, de o carte etc.). Un membru al unui alt grup (ales de către vorbitor) va reacționa verbal, gestual sau prin mimică, simulând o stare de spirit (entuziasm, plictiseală, uimire etc.).*
- *În grupuri de câte 5 (cinci), așezați-vă la coadă la bilete pentru un film care vă place. Cel aflat la mijloc nu are răbdare și dorește să fie primul. Puneți în scenă această situație, dar țineți minte că nu toată lumea reacționează la fel!*
- *Organizați o petrecere de ziua voastră. Sunați-vă doi dintre colegi și invitați-i la petrecere. Dați-le detaliile pe care le considerați importante. Unul va accepta, celălalt va refuza.*
- *În perechi, imaginați-vă că unul este mama, iar celălalt, copilul. Explicați-i mamei ce doriți. Mama nu e prea încântată de idee!*



OBSERVAȚIILE NOASTRE...

Ideile prezentate mai sus sunt menite să vă ghideze în activitatea didactică și să vă ofere soluții acolo unde programele sau manualele vi se pot părea insuficiente. Nimic însă nu poate epuiza toate scenariile posibile în actul predării (și nici chiar în cel al evaluării!). De aceea, este bine să ne amintim că:

- nu există o formulă universală de evaluare pentru toate tipurile de elevi, cu atât mai mult cu cât vorbim de competența de producere a mesajului oral. Exerciții care verifică fluența sau puterea de argumentare a unor elevi pot constitui puncte slabe în evaluarea altora, care manifestă o preferință pentru activități mai puțin confruntaționale;
- anumite subiecte de discuție pot fi sensibile. Se recomandă o atenție sporită în alegerea unei teme;
- sarcinile *spontane* (joc de rol fără stimul vizual, narare fără stimul vizual) care evaluează sau exersează vorbirea nu trebuie să fie însă lipsite de o organizare prealabilă. Se recomandă proiectarea acestor activități cu limită de timp, cu reguli prestabilite și, eventual, cu o organizare inteligentă a spațiului. Altfel, va părea că totul este o improvizație!

5.3. EVALUAREA FINALĂ (SUMATIVĂ)

5.3.1. FORMATUL PROBEI ORALE (EVALUATOR, EXAMINATOR, CANDIDAȚI)

În discutarea formatului probei orale vom relua elementele cuprinse în acronimul **VORBIREA** (de la condițiile fizice ale desfășurării acestei probe până la punctajul acordat pentru sarcinile de lucru), întrucât este esențial să ne adresăm câteva întrebări în vederea bunei pregătiri a probei de exprimare orală în cadrul evaluării finale.

Aceste câteva întrebări ar fi:

- ***Care este scopul evaluării?*** Aici, desigur, elementul vizat este R (rezultatul actului de vorbire) – atingerea unor obiective la final de an școlar (clasa a II-a, clasa a IV-a);
- ***Care este contextul instituțional?*** Aici, principalul element vizat este V (variabilele situației date) – condițiile fizice (clasă, sală desemnată special pentru evaluarea sumativă etc.) și tipul evenimentului (evaluarea sumativă);
- ***Cine sunt examinatorii și/sau evaluatorii?*** Elementul vizat prin această întrebare este O (oamenii implicați în actul vorbirii) – un examinator și un evaluator;
- ***Care este structura probei orale și care este punctajul aferent?*** Aici, vom lua în considerare majoritatea celorlalte elemente (B-I-R-E-A) și le vom puncta în funcție de tipul sarcinii propuse.

CÂTEVA OBSERVAȚII...

- În ceea ce privește contextul fizic al desfășurării probei orale, recomandăm, în măsura în care este posibil, organizarea probei în **clasă**. Familiarizarea elevilor cu spațiul binecunoscut poate reduce stresul situației de evaluare, ridicând nivelul de încredere în capacitatea de exprimare.
- Propunem o comisie formată dintr-un **examinator** și un **evaluator**. **Examinatorul** conduce discuțiile, citește cerințele, ajută elevii și intervine acolo unde este nevoie de ajutor, însă nu notează nimic. Acesta e bine să fie învățătorul clasei respective. **Evaluatorul** notează producțiile orale ale elevilor, conform unei grile propuse, pe care a studiat-o în prealabil. Acesta poate fi învățătorul unei clase paralele.
- **Candidații** susțin proba orală câte **doi**. Este recomandabil ca cei doi să participe la proba orală în perechi din mai multe motive: astfel, putem nota cel mai bine **interacțiunea** (nu doar cu evaluatorii, ci, mai ales, cu partenerul); elevii au senzația că proba de evaluare nu se concentrează în mod exclusiv pe ei, ci și pe coleg, iar acest lucru reduce tensiunea și nivelul de stres al situației de evaluare; la indicațiile examinatorului, cei doi candidați se pot ajuta în cazul în care se blochează, nu își găsesc cuvintele sau nu mai pot aduce argumente (cu mențiunea că examinatorul are grijă ca *ajutorul* să nu fie dominant sau intimidant pentru candidat). Examinatorul alege perechile, acordând o atenție sporită profilului acestora: se va evita alegerea unor candidați care prezintă diferențe prea mari în capacitatea de producere a discursului oral în cadrul aceleiași perechi.

- Intervențiile examinatorului vor fi scurte, la obiect, evitându-se situațiile în care acesta ar putea domina conversația. Examinatorul intervine în mod obligatoriu acolo unde se creează discrepanțe între producțiile orale ale celor doi candidați (unul are tendința de a *prelua controlul* și de a vorbi prea mult, nu își așteaptă rândul etc.) sau acolo unde simte că este nevoie: candidații au nevoie de o explicație suplimentară, de o parafrază sau, pur și simplu, de un exemplu pentru a înțelege mai bine sarcina. Se recomandă evitarea corectării eventualelor greșeli (de gramatică, vocabular) pentru că acest lucru poate dăuna fluenței și spontaneității actului de vorbire. Aceste aspecte, ce țin de acuratețe, sunt (de)punctate, oricum, de către evaluator.
- Etapele probei orale propuse de către noi, urmând modelul comunicațional, sunt: **conversația dirijată**, **monologul cu suport vizual** și **interacțiunea**. Fiecare dintre acestea are o pondere diferită (ca timp și punctaj) în scenariul de evaluare a vorbirii.

DESFĂȘURAREA PROBEI ORALE

- Candidații intră în sală în **perechi**. Dacă numărul de elevi este impar, ultima tură de evaluare va cuprinde **trei** candidați.
- Examinatorul **invită** candidații să ocupe loc, să se instaleze confortabil și le **comunică** etapele probei orale.
- Examinatorul declanșează prima etapă de evaluare: **conversația dirijată.** Cei doi candidați vor fi angajați într-o conversație relaxată, *de încălzire*, succesiv. Conversația dirijată nu trebuie să depășească **un minut/candidat**, iar întrebările pot fi *dirijate* astfel încât să nu anticipeze prea mult sau să epuizeze tematica etapei următoare. La finalul acestei prime etape, candidatul 1 primește o fișă cu imagini pe o temă dată. În timp ce acesta o studiază, candidatul 2 este angajat, la rândul lui, în conversația dirijată.
- Etapa **monologului cu suport vizual** se desfășoară, de asemenea, succesiv. Candidatul 1 este rugat să dezvolte (să descrie, să compare etc.) un monolog pe marginea imaginilor date, conform cerinței pe care examinatorul o citește candidatului. Candidatul 2 primește, în tot acest timp, fișa lui, pe care o studiază. Proba monologului cu suport vizual nu va depăși mai mult de **două minute/candidat**. Se procedează la fel și cu al doilea candidat.
- Etapa de **interacțiune** (dialogul) debutează cu citirea cerinței de către examinator. Candidații inițiază un dialog (joc de rol) pe baza unei teme/probleme anunțate și li se acordă **două-trei minute** pentru această etapă. Candidații vor realiza dialogul **spontan**, fără o pregătire prealabilă și, deci, fără a li se acorda un timp de gândire.
- Examinatorul anunță **încheierea** probei orale, le **mulțumește** candidaților pentru participare și **invită** perechea următoare.

ETAPA 1
CONVERSAȚIA DIRIJATĂ
(1 minut/candidat)

- Examinatorul încurajează candidații să se prezinte, pe rând, și să spună câteva cuvinte despre ei (nume, clasă, vârstă etc.), după care le adresează câteva întrebări generale sau uzuale pentru a facilita debutul probei de exprimare orală. Întrebările vor viza arii tematice **familiare** și vor fi ancorate în situația **actuală** a candidatului.
- Ariile tematice trebuie stabilite dinainte și, pentru a facilita munca examinatorului, ele pot fi grupate pe cartonașe tematice pe care examinatorul le poate utiliza pentru a formula întrebări declanșatoare: **Familia mea, Școala, Casa mea, Programul meu zilnic, Preferințe** etc. Timpul scurt alocat acestei probe *de încălzire* ne limitează numărul de întrebări la maximum 4-5.

Exemplu de cartonaș tematic
Programul meu zilnic
- Cum începe o zi obișnuită din viața ta?
- Ce faci după ce se termină programul de la școală?
- Cum a fost ziua de ieri?
- Dar ziua de azi?

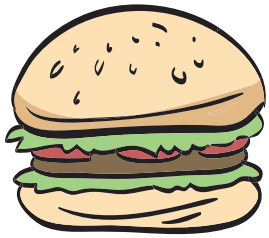
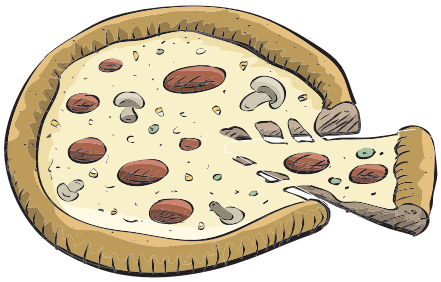
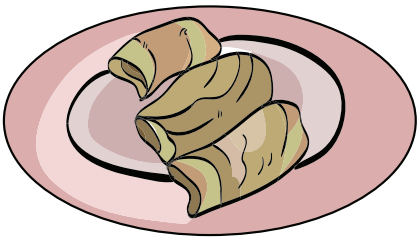
În cazul în care candidatul nu înțelege întrebarea, examinatorul o repetă. Dacă întrebarea nu este înțeleasă sau candidatul ezită în a formula un răspuns, se recomandă folosirea parafrazei sau a unui exemplu. Dacă și atunci se observă probleme, se va trece la următoarea întrebare.

Se va ține cont de sensibilitatea candidaților cu privire la anumite tematici (ex. Familia mea). Pornind de la premisa că examinatorul își cunoaște cel mai bine elevii, acesta va ști să selecteze cartonașul tematic adecvat.

ETAPA 2
MONOLOGUL CU SUPORT VIZUAL
(2 minute/candidat)

- După finalizarea conversației dirijate, fiecare candidat primește un set de imagini pe o **temă** anunțată de examinator. Acesta din urmă citește **cerința** și îi înmânează setul de imagini. Primul candidat va avea un timp de pregătire de 1 minut (timpul aferent conversației dirijate cu cel de-al doilea candidat). Cel de-al doilea va beneficia de două minute (timpul aferent monologului primului candidat).
- Setul de imagini pe o temă dată poate cuprinde aspecte cotidiene, din universul imediat al candidaților (școală, timp liber, animale preferate, călătorii, mâncare etc.) și/sau elemente vizuale ce țin de universul imaginar (personaje de basm, eroi de benzi desenate, tărâmuri magice etc.). Monologul cu suport vizual nu va depăși **două minute/candidat**.

Exemplu de sarcină pentru monolog cu suport vizual. Tema: Mâncare
Privește imaginile care reprezintă diferite feluri de mâncare.
Alege două imagini care îți plac mai mult și descrie-le. Apoi, compară cele două imagini și spune de ce le-ai ales. Spune ce mănânci tu, de obicei, la prânz și la cină?


Examinatorul NU intervine în monolog decât în momentul în care candidatul pare să își fi epuizat ideile înainte de expirarea timpului sau să se fi blocat. Aici, examinatorul intervine cu întrebări menite să ajute candidatul să dezvolte o idee, o argumentare, o descriere.

Examinatorul NU sugerează cuvinte sau expresii *mai potrivite* și NU corectează eventualele greșeli de exprimare. Această etapă verifică *acuratețea*, dar și *fluența* limbii și, de aceea, intervenția repetată și corectivă a examinatorului poate afecta acest din urmă aspect.

Candidații NU vor nota planuri de idei sau cuvinte care să îi ajute în construirea monologului. Ei se vor baza pe suportul vizual pentru a rezolva sarcina.

ETAPA 3
INTERACȚIUNEA
(2-3 minute/ pereche)

- Examinatorul **anunță** cea de-a treia etapă a probei orale: **interacțiunea.** Aceasta va consta într-un dialog (joc de rol) pornind de la un scurt **text-declanșator**, pe care examinatorul îl va face cunoscut candidaților. Aceștia sunt informați că au **2-3 minute** la dispoziție pentru a se decide asupra rolurilor și pentru a efectua sarcina.
- Dialogurile pot atinge **tematici** cu care ambii candidați s-au familiarizat deja prin etapa anterioară sau **situații** diferite.

Exemplu de sarcină pentru *interacțiune*
Este ora prânzului. Imaginați-vă că sunteți la un restaurant. Elevul A este ospătarul, Elevul B, clientul căruia îi este foarte foame. Clientul cere niște informații despre meniul zilei, despre feluri principale și desert. Ospătarul îi oferă informațiile de care clientul are nevoie. Realizați un dialog pornind de la aceste detalii.

Examinatorul NU intervine în dialog, NU dirijează discuția și NU face sugestii sau corecturi. Dialogul verifică, în primul rând, interacțiunea și spontaneitatea candidaților și, de aceea, intervenția examinatorului poate afecta producția orală.

Candidații nu au timp de pregătire prealabilă. Ei vor iniția dialogul fără a face notițe în vederea pregătirii sarcinii.

GRILA DE PUNCTARE

Pornind de la grila de evaluare a vorbirii propusă pentru clasele a II-a, respectiv, a IV-a, evaluatorul poate acorda puncte de la **1-5** pentru următoarele aspecte:

- CONȚINUT: adecvarea la temă, relevanța, respectarea funcțiilor comunicative;
- COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE: complexitatea vocabularului și a structurilor folosite, acuratețea limbii;
- FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ: evidențierea unui ritm al vorbirii, prezența conectorilor și a elementelor de structurare a discursului, fluiditatea ideilor, logica ideilor;
- EFICIENȚA COMUNICĂRII: realizarea interacțiunii, respectarea principiilor de comunicare (*a-și aștepta rândul, a solicita clarificări, a aduce clarificări suplimentare*), adaptarea la registru, prezența elementelor paraverbale și nonverbale.

În final, se face media celor patru note.

Exemplu de fișă de evaluare individuală
Numele candidatului:
Clasa:

	1	2	3	4	5
Conținut				√	
Complexitate și acuratețe				√	
Fluență și coerență					√
Eficiența comunicării					√

TOTAL: 4.5

5.3.2. TIPURI DE SARCINI DE LUCRU (INPUT, FORMULAREA CERINȚEI) ȘI EVALUAREA SUMATIVĂ

MAI ÎNTÂI ÎN PRACTICĂ...

Exerciții

1. Considerați că următoarele tipuri de sarcini se potrivesc mai bine evaluării formative sau sumative? Sau ambelor? Aduceți argumente!

- Numiți personaje pozitive din lecturile studiate sau din lectura suplimentară. Argumentați-vă alegerea!
- Comentați cuvintele lui George Enescu: „Eu lucrez mereu. Pentru mine viața fără muncă nu-și are rațiunea".
- Spuneți ce părere aveți despre persoanele care își însușesc lucruri care nu le aparțin. Argumentați!
- Imaginați-vă următoarele situații și formulați întrebări și răspunsuri. Folosiți formule de prezentare, de solicitare, de permisiune, de salut.

a. Vorbiți cu directorul școlii.

b. Cereți o informație unei persoane necunoscute.

(manual clasa a IV-a)

2. În perechi, reformulați/refaceți formularea cerinței acolo unde vi se pare că este nevoie.

ȘI ACUM, ÎN TEORIE...

TEMĂ DE REFLECȚIE:

Care sunt reacțiile dumneavoastră atunci când știți că sunteți evaluați (o inspecție de grad, de exemplu)? Sunteți mai atenți la dumneavoastră? La ceea ce spuneți sau faceți? La ceilalți?

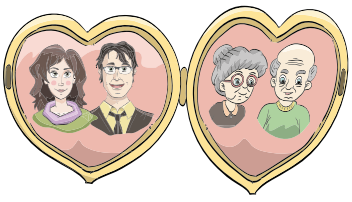
„Cea mai importantă operă spirituală a mea este tăcerea pe care am pus-o și am închis-o în toate operele mele poetice și filozofice". (Lucian Blaga)

Este evident faptul că evaluarea formativă a vorbirii vine cu mai multe avantaje decât cea **sumativă**: lipsește contextul psihologic al unei situații de evaluare, se exersează și se testează competențele sub forma unor jocuri, a unor discuții libere, se pot identifica și corecta *din mers* eventualele probleme etc.

Evaluarea sumativă poate prelua multe dintre sarcinile propuse pentru evaluarea formativă, însă una dintre diferențele fundamentale o constituie dimensiunea activității. Putem prelua câteva dintre tipurile de sarcini prezentate anterior și să le reconfigurăm sau să le combinăm în cadrul unei posibile evaluări sumative.

- **sarcini combinate:**
  - **sarcini cu stimul vizual de tip descriere + narare**

Exemplu:
Priviți setul de imagini cu obiecte pe care oamenii le prețuiesc. Alegeți 2 (două) care vă plac mai mult și descrieți-le în detaliu. Apoi, încercați să vă amintiți un obiect pe care îl prețuiți și povestiți cum a ajuns să fie al vostru.






• **sarcini cu stimul vizual de tip descriere + argumentare**

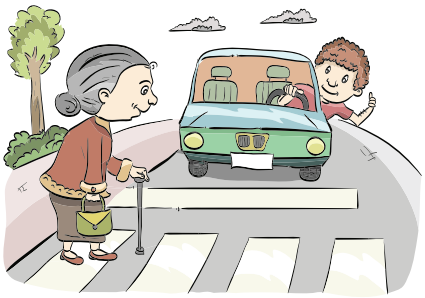
Exemplu:
Priviți cele două imagini de mai jos și spuneți ce s-a întâmplat cu personajul. Ce este diferit? Sunteți de acord că frumusețea contează? Argumentați, aducând exemple din viața voastră, a prietenilor voștri sau a eroilor pe care îi iubiți.

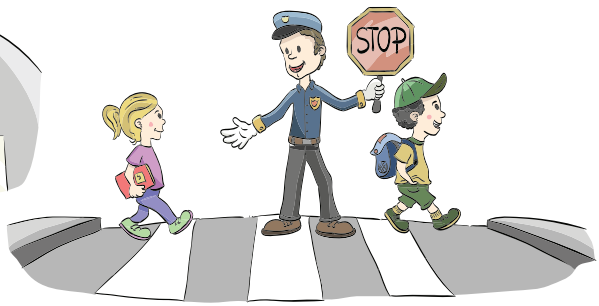


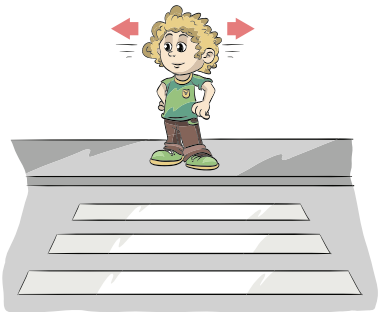


• **sarcini cu stimul vizual de tip narare + instrucțiune**

Exemplu:
Toate aceste personaje au trecut ieri prin același loc. Spuneți povestea fiecăreia: Unde a plecat? De ce? S-a întâmplat ceva special? Apoi, imaginați-vă că trebuie să îi explicați frățiorului mai mic câteva reguli de circulație. Ce îi veți spune?

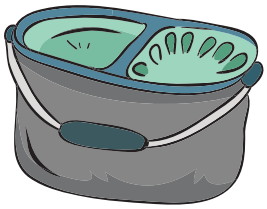




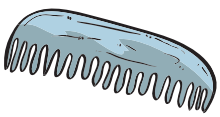


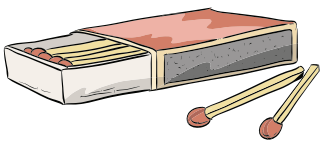
• **sarcini cu stimul vizual de tip joc de rol + argumentare**

Exemplu:
Imaginați-vă că ați naufragiat pe o insulă pustie și trebuie să vă descurcați cu 4 (patru) dintre obiectele reprezentate în imagini. Mâncare și apă există pe insulă. Discutați cu colegul și decideți care dintre aceste obiecte sunt importante pentru voi și de ce. La finalul discuției, trebuie să faceți aceleași alegeri.

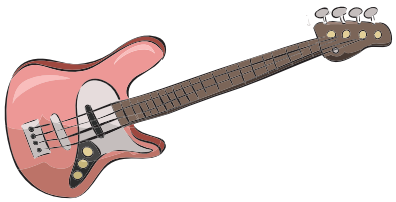








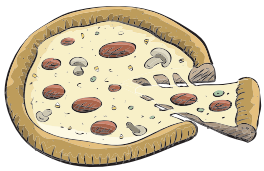


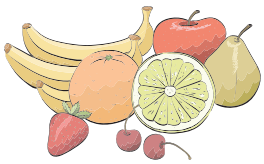


- **sarcini succesive:** combinații identice sau similare pot fi concepute și **succesiv,** în cerințe formulate separat. De asemenea, ele pot fi continuate de alte activități ce exersează sau evaluează și alte macrofuncții sau microfuncții.

  - **Exemplu de sarcini cu stimul vizual de tip descriere + argumentare + microfuncție (a cere și a oferi informații):**

Exemplu:
Priviți imaginile despre feluri de mâncare. Descrieți, comparând, două dintre ele. Spuneți prin ce anume se aseamănă/diferă.

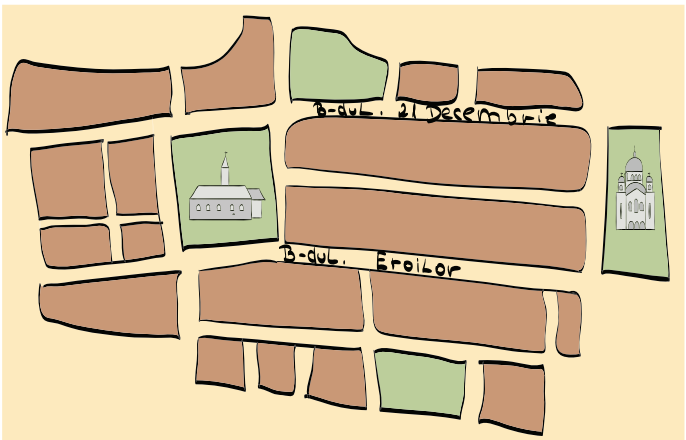





- ***Acum, alegeți un fel de mâncare pe care îl considerați sănătos. De ce l-ați ales? Puteți argumenta?***
- ***Imaginați-vă că sunteți acasă și dați un telefon pentru a comanda o pizza. Ce veți spune la telefon?***

  - ***Exemplu* de sarcini cu stimul vizual de tip instrucțiune + descriere + microfuncție (a stabili relații sociale)**

Exemplu:
Priviți imaginea acestei hărți a centrului orașului Cluj-Napoca. Colegul vostru este un turist rătăcit care dorește să ajungă dintr-un punct în altul. El vă va cere indicații. Ajutați-l să ajungă la destinația dorită cu ajutorul hărții.



Exemplu:
V-ați împrietenit cu turistul rătăcit și vreți să îi spuneți mai multe despre orașul vostru. Alegeți un punct de atracție al orașului unde vă place să mergeți des și dați-i mai multe detalii despre acesta. Acum e rândul colegului să procedeze la fel, cu detalii despre un loc special din orașul său.
Noul vostru prieten urmează să plece acasă, în orașul său. Îl conduceți la gară. Vă luați rămas bun acolo. Ce vă mai puteți spune la plecare?

OBSERVAȚIILE NOASTRE...

- Este important să reținem că o evaluare orală sumativă presupune anumite condiții psiho-fizice ce pot afecta performanța elevilor. De aceea, o atmosferă cât mai relaxată și destinsă sau senzația autenticității pot contribui pozitiv la desfășurarea probei de vorbire.
- Este importantă anunțarea temei imaginilor (mai ales acolo unde este vorba despre sarcini tip descriere). O introducere cât de sumară în temă le dă elevilor sentimentul familiarizării cu conținutul.
- Nu am enumerat posibilele combinații de sarcini fără stimul vizual din două motive: ele pot fi ușor de dedus din cele prezentate la evaluarea formativă și, în plus, sunt mai puțin atractive în cadrul evaluării sumative. Recomandăm, așadar, conceperea de sarcini cu stimul vizual sau cu obiecte reale pentru o evaluare de tip sumativ.



TEST-FULGER: CE AȚI LUAT CU DUMNEAVOASTRĂ DIN ACEASTĂ UNITATE?

1. Numiți 5 elemente ale acronimului VORBIREA care vi se par importante în evaluarea vorbirii.

2. Marcați cu adevărat/fals (A/F) valoarea următoarelor afirmații:

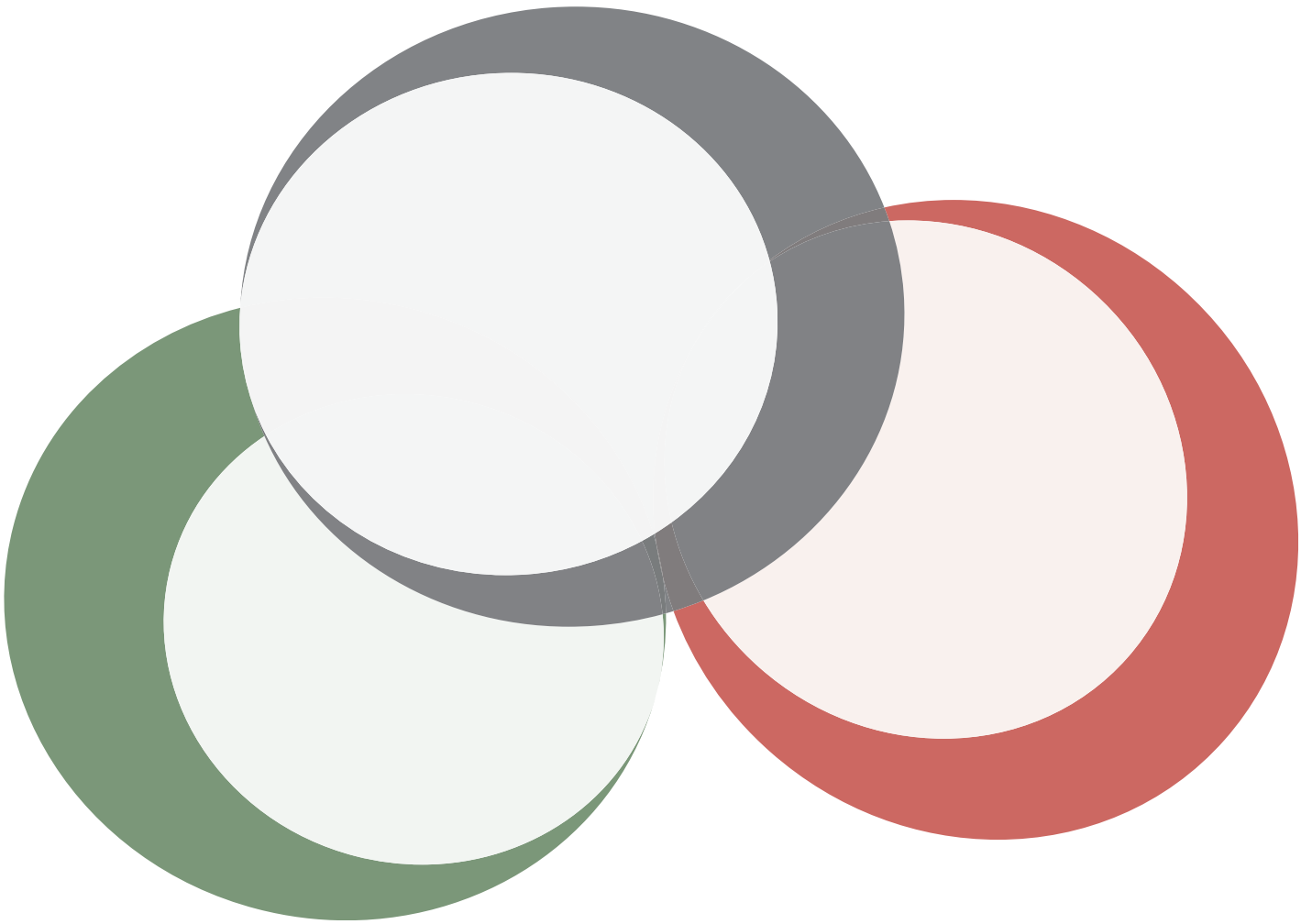
a. Mesajul oral este temporar.
b. Mesajul scris prezintă intonație.
c. Contextul mesajului oral este împărtășit.
d. Mesajul scris solicită permanent memoria.

3. Enumerați 2 roluri pe care și le pot asuma cadrele didactice în cadrul activităților de vorbire și 3 moduri de organizare a clasei.

4. Dați 4 exemple de tipuri de sarcini pe care le puteți combina în cadrul evaluării sumative.

BIBLIOGRAFIE

Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare (trad. din limba franceză de Gheorghe Moldovanu), 2003, Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice, Strasbourg.
Programa școlară pentru disciplina „Comunicare în limba română – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a" (aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3418/19.03.2013), București.
Programa școlară pentru disciplina „Limba și literatura română – clasa a III-a" (aprobată prin Ordinul ministrului nr. 5198/1.11.2004), București.
Programa școlară pentru disciplina „Limba și literatura română – clasa a IV-a" (aprobată prin Ordinul ministrului nr. 3919/20.04.2004), București.
Byrne, Donne, 1987, *Techniques for Classroom Interaction*, London, New York, Longman.
Cain, Kate, 2012, *Abilitatea de a citi – Dezvoltare și dificultăți*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
Elliot, Alison J., 1981, *Child Language*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
Heathfield, David, 2005, *Spontaneous Speaking*, Delta Publishing.
Klippel, Friederike, 1984, *Keep Talking – Communicative Fluency Activities for Language Teaching*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
Luoma, Sari, 2004, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.
Platon, Elena, Vîlcu, Dina, 2011, *Procesul de evaluare a RLNM la ciclul primar (P4)*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
Schaffer, Rudolph H., 2010, *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR.



ANEXE

ANEXA 1
TIPURI DE TEXTE (ASCULTARE)

CLASA A IV-A	CLASA A II-A
• Texte narative mai lungi, cu structuri mai complexe (povești populare și alegorice, povestiri cu aventuri, nuvele, legende istorice și eroice, mituri), în care ordinea cronologică de desfășurare a întâmplărilor poate fi alterată prin introducerea unor episoade de flashback și în care naratorul extern se combină cu cel intern; personajele pot fi mai numeroase, însă caracterizarea lor se face, în general, indirect (nu în manieră descriptivă), iar relațiile dintre secvențele textului nu sunt întotdeauna marcate prin conectori	• Texte narative simple (povești fantastice și populare, povestiri, fabule, legende), în care întâmplările se desfășoară în ordine cronologică, iar naratorul este extern; personajele nu sunt numeroase, dialogurile sunt frecvente, și apar conectori care facilitează înțelegerea textului (structurează informația, marchează avansarea progresivă a acțiunii sau răsturnările de situație)
• Poezii puțin abstracte, cântece și alte texte umoristice;	• Poezii narative sau concrete, cântece, ghicitori și alte texte umoristice scurte, rimate și ritmate
• Texte scurte, științifice pe temele pe care elevii le aprofundează la alte materii în ciclul primar	• Texte scurte, semi-științifice pe domenii de interes (Cum se fabrică...?/animale/natură)
• Texte argumentative simple (și prezentări) pe teme de interes	
• Interviuri radio/TV pe teme de interes	• Interviuri radio/TV cu eroii preferați
• Cronici/recenzii/autobiografii/anecdote simple, pe domenii de interes	• Cronici/recenzii foarte simple și scurte, pe domenii de interes
• Fragmente din emisiuni informative, pe domenii de interes (prognoza meteo, spoturi publicitare, documentare despre animale sau de tipul *Cum se fabrică...?*)	• Fragmente din emisiuni informative pe domenii de interes (prognoza meteo, spoturi publicitare, documentare de tipul *Cum se fabrică...?*
• Fragmente din filme de desene animate dublate în limba română sau din filme special create pentru copii	• Fragmente din filme de desene animate dublate în limba română sau din filme special create pentru copii
• Instrucțiuni simple (rețete simple, reguli de joc) sau mai complexe/detaliate (cum se ajunge dintr-un loc în altul, instrucțiuni de utilizare etc.)	• Instrucțiuni simple și scurte (rețete simple, reguli de joc)
• Conversații (ne)improvizate, cu 2 sau mai mulți participanți, cu replici parțial suprapuse	• Dialoguri semi-improvizate (înregistrate cu scenariu), cu 2 participanți, cu replici parțial suprapuse

ANEXA 2
GRILĂ GENERALĂ – ASCULTARE (CAN)

	DECODARE	IDENTIFICARE/REPERARE ȘI ÎNȚELEGERE LITERALĂ	INTERPRETARE	ANALIZA ȘI EVALUAREA TEXTULUI
IV	• Poate procesa texte la diferite viteze de rostire	• Poate înțelege texte la nivel global și local • Poate repera cu ușurință informații specifice din textele audiate • Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text • Poate rezuma un text audiat	• Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului și al co-textului • Poate recunoaște mărcile coezive în vorbire • Poate ierarhiza informațiile dintr-un text audiat • Poate discrimina elementele esențiale și detaliile dintr-un text audiat • Poate sesiza relații variate (problemă-soluție, argument-exemplificare etc.) între ideile exprimate în text, fără ca acestea să fie marcate explicit • Poate să se automonitorizeze pentru a sesiza coerența textului • Poate face inferențe logice, explicative și pragmatice în textele cu tematică familiară • Poate folosi cunoștințele generale despre lume, experiența personală și contextul (scopul și cadrul comunicării) pentru a interpreta mesajul textului • Poate înțelege și sensul figurat al unor structuri • Poate recunoaște funcțiile comunicative ale enunțurilor/structurilor sintactice în diferite contexte de comunicare • Poate recunoaște multe funcții ale intonației (atitudine, sentimente și emoții etc.) • Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare	• Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte • Poate identifica scopul comunicării • Poate identifica atitudini și sentimente • Poate caracteriza personajele din textele audiate
II	• Poate procesa texte rostite clar și rar • Poate discrimina sunetele limbii • Poate recunoaște silabele accentuate dintr-un cuvânt • Poate recunoaște cuvintele accentuate și pe cele neaccentuate din lanțul vorbirii	• Poate înțelege texte la nivel global și local • Poate repera anumite informații explicite (timp, loc, personaje etc.) din texte variate • Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text • Poate răspunde la întrebări despre textul audiat și poate să-l repovestească cu ajutorul lor	• Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului • Poate înțelege referințele din texte (pronume personale, demonstrative, substantive) • Poate sesiza relațiile simple (de scop, de cauzalitate etc.) între ideile exprimate în text, dacă acestea sunt marcate cu ajutorul conectorilor • Poate face inferențe logice și explicative • Poate folosi contextul, cunoștințele generale despre lume și experiența personală pentru a interpreta mesajul textului • Poate recunoaște funcțiile comunicative exprimate cu ajutorul enunțurilor/structurilor simple în contexte de comunicare familiare • Poate recunoaște funcțiile de bază ale intonației (secvențierea lanțului vorbirii în unități de idei, întrebare, exclamație etc.) • Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare	• Poate identifica atitudinea personajelor/naratorului • Poate identifica câteva trăsături de bază ale personajelor • Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte

ANEXA 3
FIȘĂ DE EVALUARE (1), ACULTARE, CLASA A II-A

Numele elevului: _____ **Data:** _____

1=Realizat/2=În curs de realizare/3=Nivel minim

DECODARE	IDENTIFICARE/REPERARE ȘI ÎNȚELEGERE LITERALĂ	INTERPRETARE	ANALIZA ȘI EVALUAREA TEXTULUI
• Poate procesa texte rostite clar și rar • Poate discrimina sunetele limbii • Poate recunoaște silabele accentuate dintr-un cuvânt • Poate recunoaște cuvintele accentuate și pe cele neaccentuate din lanțul vorbirii	• Poate înțelege texte la nivel global și local • Poate repera anumite informații explicite (timp, loc, personaje etc.) din texte variate • Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text • Poate răspunde la întrebări despre textul audiat și poate să-l repovestească cu ajutorul lor	• Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului • Poate înțelege referințele din texte (pronume personale, demonstrative, substantive) • Poate sesiza relațiile simple (de scop, de cauzalitate etc.) între ideile exprimate în text, dacă acestea sunt marcate cu ajutorul conectorilor • Poate face inferențe logice și explicative • Poate folosi contextul, cunoștințele generale despre lume și experiența personală pentru a interpreta mesajul textului • Poate recunoaște funcțiile comunicative exprimate cu ajutorul enunțurilor/structurilor simple în contexte de comunicare familiare • Poate recunoaște funcțiile de bază ale intonației (secvențierea lanțului vorbirii în unități de idei, întrebare, exclamație etc.) • Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare	• Poate identifica atitudinea personajelor/naratorului • Poate identifica câteva trăsături de bază ale personajelor • Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte

Observații:	
DECODARE:	
IDENTIFICARE:	
INTERPRETARE:	
ANALIZĂ:	

ANEXA 4
GRILĂ GENERALĂ (2) – ASCULTARE (CAN)

Numele elevului: _____ **Data:** _____

1=Realizat/2=În curs de realizare/3=Nivel minim

DECODARE	IDENTIFICARE/REPERARE ȘI ÎNȚELEGERE LITERALĂ	INTERPRETARE	ANALIZA ȘI EVALUAREA TEXTULUI
• Poate procesa texte la diferite viteze de rostire	• Poate înțelege texte la nivel global și local • Poate repera cu ușurință informații specifice din textele audiate • Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text • Poate rezuma un text audiat	• Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului și al co-textului • Poate recunoaște mărcile coezive în vorbire • Poate ierarhiza informațiile dintr-un text audiat • Poate discrimina elementele esențiale și detaliile dintr-un text audiat • Poate sesiza relații variate (problemă-soluție, argument-exemplificare etc.) între ideile exprimate în text, fără ca acestea să fie marcate explicit • Poate să se automonitorizeze pentru a sesiza coerența textului • Poate face inferențe logice, explicative și pragmatice în textele cu tematică familiară • Poate folosi cunoștințele generale despre lume, experiența personală și contextul (scopul și cadrul comunicării) pentru a interpreta mesajul textului • Poate înțelege și sensul figurat al unor structuri • Poate recunoaște funcțiile comunicative ale enunțurilor/structurilor sintactice în diferite contexte de comunicare • Poate recunoaște multe funcții ale intonației (atitudine, sentimente și emoții etc.) • Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare	• Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte • Poate identifica scopul comunicării • Poate identifica atitudini și sentimente • Poate caracteriza personajele din textele audiate

Observații:

DECODARE:

IDENTIFICARE:

INTERPRETARE:

ANALIZĂ:

ANEXA 5
FIȘĂ DE EVALUARE (3) – ASCULTARE. CLASA A II-A

Numele elevului: _____ **Data:** _____

DECODARE

- Poate procesa texte rostite clar și rar
- Poate discrimina sunetele limbii
- Poate recunoaște silabele accentuate dintr-un cuvânt
- Poate recunoaște cuvintele accentuate și pe cele neaccentuate din lanțul vorbirii

ÎNȚELEGERE LITERALĂ ȘI IDENTIFICARE

- Poate înțelege texte la nivel global și local
- Poate repera anumite informații explicite (timp, loc, personaje etc.) din texte variate
- Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text
- Poate răspunde la întrebări despre textul audiat și poate să-l repovestească cu ajutorul lor

INTERPRETARE

- Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului
- Poate înțelege referințele din texte (pronume personale, demonstrative, substantive)
- Poate sesiza relațiile simple (de scop, de cauzalitate etc.) între ideile exprimate în text, dacă acestea sunt marcate cu ajutorul conectorilor
- Poate face inferențe logice și explicative
- Poate folosi contextul, cunoștințele generale despre lume și experiența personală pentru a interpreta mesajul textului
- Poate recunoaște funcțiile comunicative exprimate cu ajutorul enunțurilor/structurilor simple în contexte de comunicare familiare
- Poate recunoaște funcțiile de bază ale intonației (secvențierea lanțului vorbirii în unități de idei, întrebare, exclamație etc.)
- Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare

ANALIZĂ ȘI EVALUARE

- Poate identifica atitudinea personajelor/naratorului
- Poate identifica câteva trăsături de bază ale personajelor
- Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte

OBSERVAȚII

ANEXA 6
FIȘĂ DE EVALUARE (4) – ASCULTARE. CLASA A IV-A

Numele elevului: _____ **Data:** _____

DECODARE

- Poate procesa texte la diferite viteze de rostire ☐

ÎNȚELEGERE LITERALĂ ȘI IDENTIFICARE

- Poate înțelege texte la nivel global și local ☐
- Poate repera cu ușurință informații specifice din textele audiate ☐
- Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text ☐
- Poate rezuma un text audiat ☐

INTERPRETARE

- Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului și al co-textului ☐
- Poate recunoaște mărcile coezive în vorbire ☐
- Poate ierarhiza informațiile dintr-un text audiat ☐
- Poate discrimina elementele esențiale și detaliile dintr-un text audiat ☐
- Poate sesiza relații variate (problemă-soluție, argument-exemplificare etc.) între ideile exprimate în text, fără ca acestea să fie marcate explicit ☐
- Poate să se automonitorizeze pentru a sesiza coerența textului ☐
- Poate face inferențe logice, explicative și pragmatice în textele cu tematică familiară ☐
- Poate folosi cunoștințele generale despre lume, experiența personală și contextul (scopul și cadrul comunicării) pentru a interpreta mesajul textului ☐
- Poate înțelege și sensul figurat al unor structuri ☐
- Poate recunoaște funcțiile comunicative ale enunțurilor/structurilor sintactice în diferite contexte de comunicare ☐
- Poate recunoaște multe funcții ale intonației (atitudine, sentimente și emoții etc.) ☐
- Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare ☐

ANALIZĂ ȘI EVALUARE

- Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte ☐
- Poate identifica scopul comunicării ☐
- Poate identifica atitudini și sentimente ☐
- Poate caracteriza personajele din textele audiate ☐

OBSERVAȚII

ANEXA 7
FIȘĂ DE AUTOEVALUARE (1) – ASCULTARE



NUME:_____

DATA:_____

CLASA:_____

CÂND ASCULT,

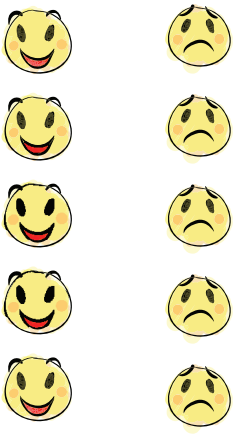
… sunt atent la cel care vorbește.

… urmăresc și înțeleg mesajul celui care vorbește.

… îmi arăt interesul prin gesturi, privire, mimică.

… mă gândesc la întrebările pe care să i le adresez celui care vorbește.

… fac comentarii potrivite și interesante în legătură cu ceea ce am ascultat.





ANEXA 8
FIȘĂ DE AUTOEVALUARE (2) – ASCULTARE



NUME:_____

DATA:_____

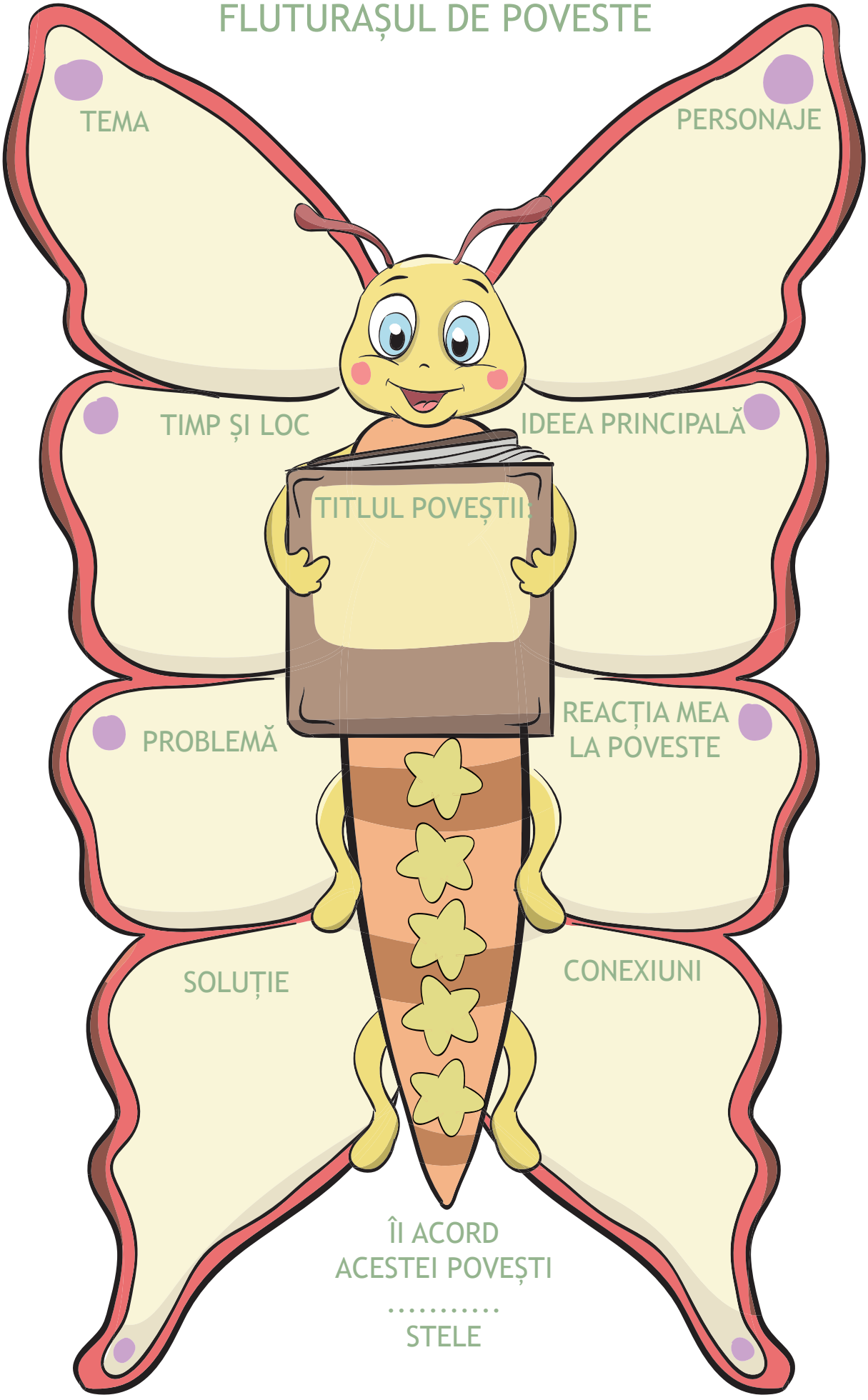
CLASA:_____

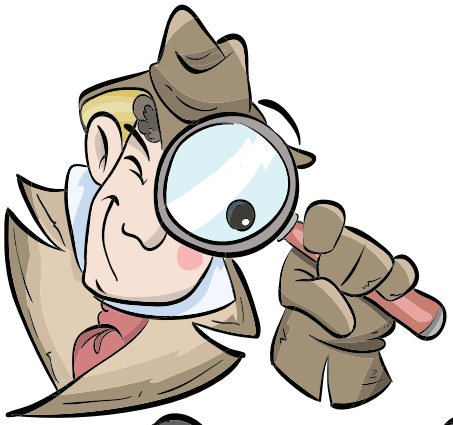
CÂND ASCULT,

sunt atent la persoana care vorbește.	1 2 3 4
înțeleg care este scopul comunicării (știu de ce vorbește persoana pe care o ascult și știu de ce o ascult).	1 2 3 4
pot spune dinainte despre ce va fi vorba în mesajul ascultat.	1 2 3 4
pun întrebări pentru a mă asigura că am înțeles bine sau pentru a afla informații suplimentare.	1 2 3 4
îmi folosesc cunoștințele anterioare despre subiect pentru a înțelege mai bine mesajul ascultat.	1 2 3 4
pot să-mi imaginez ceea ce spune persoana pe care o ascult.	1 2 3 4
mă gândesc la ceea ce știu deja despre subiectul despre care se vorbește.	1 2 3 4
pot să reformulez mesajul ascultat cu cuvintele mele.	1 2 3 4
pot să analizez mesajul ascultat și să-mi exprim părerea în legătură cu el.	1 2 3 4

ANEXA 9
ORGANIZATORI GRAFICI

FLUTURAȘUL DE POVESTE



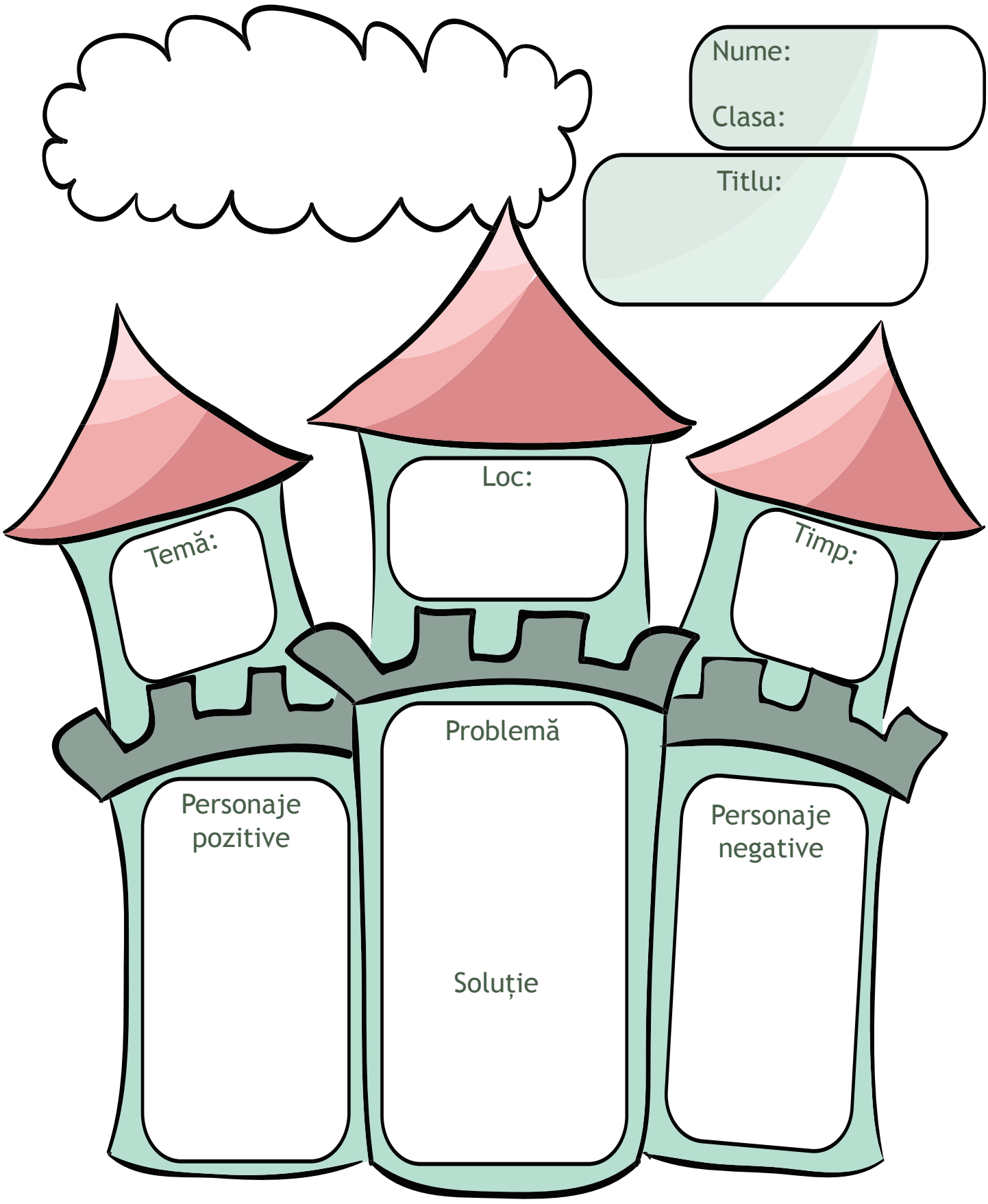


INDICIUL 1

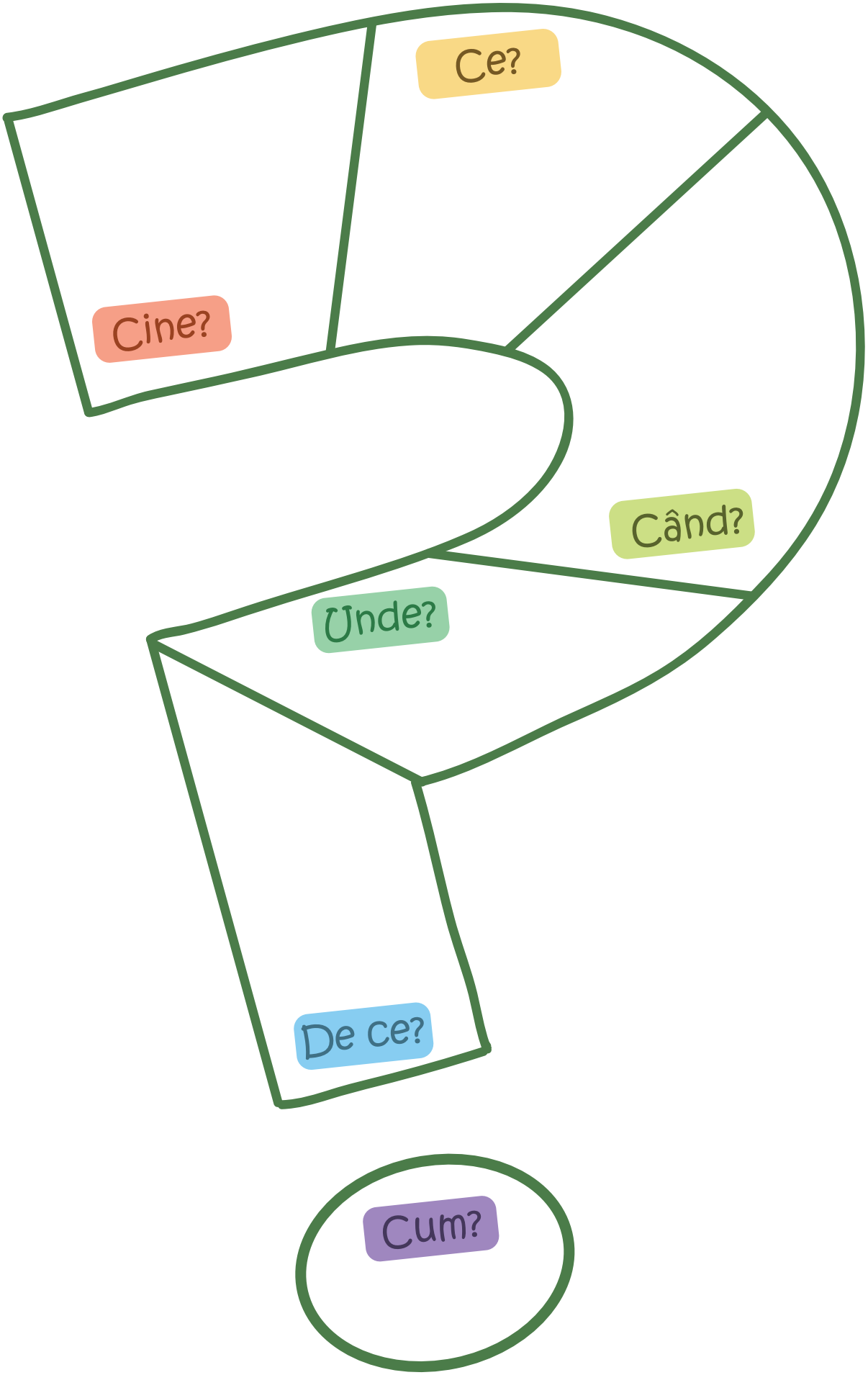
INDICIUL 2

INDICIUL 3

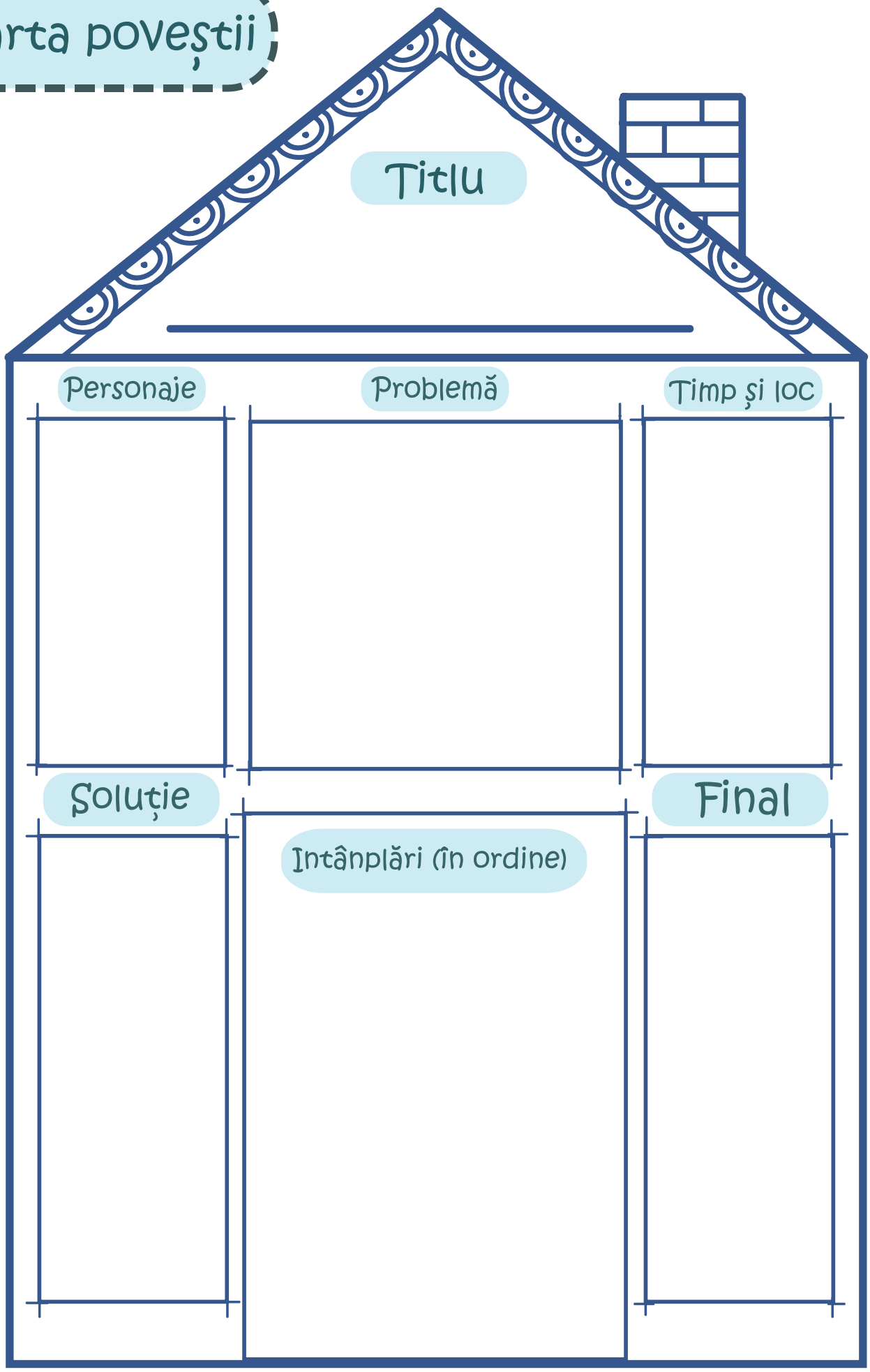


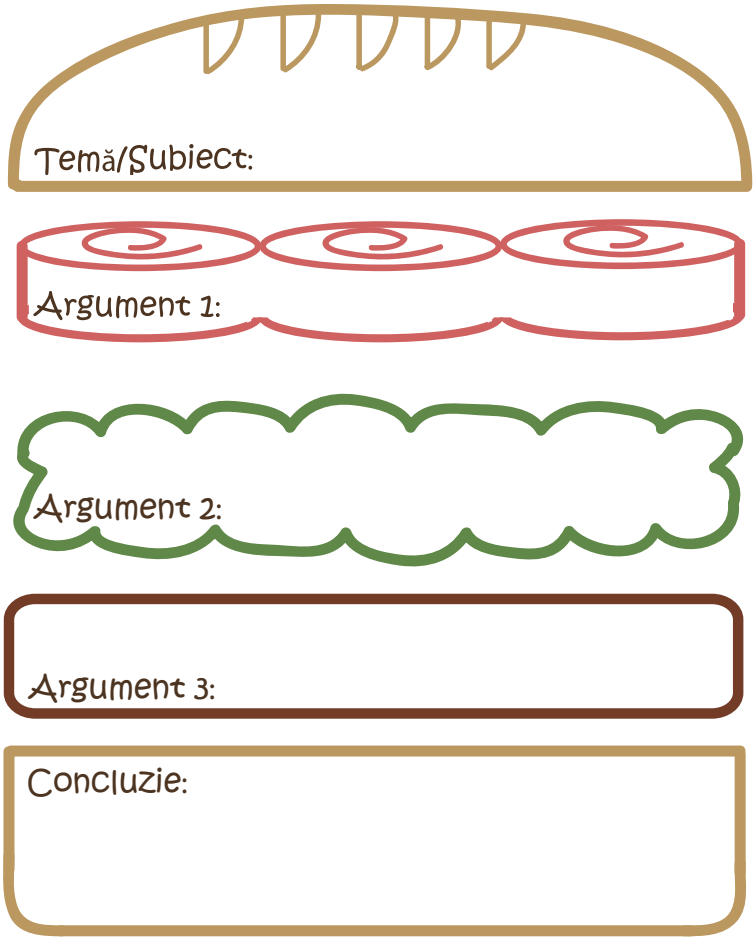

Nume:
Clasa:
Titlu:
Loc:
Temă:
Timp:
Problemă
Personaje pozitive
Personaje negative
Soluție

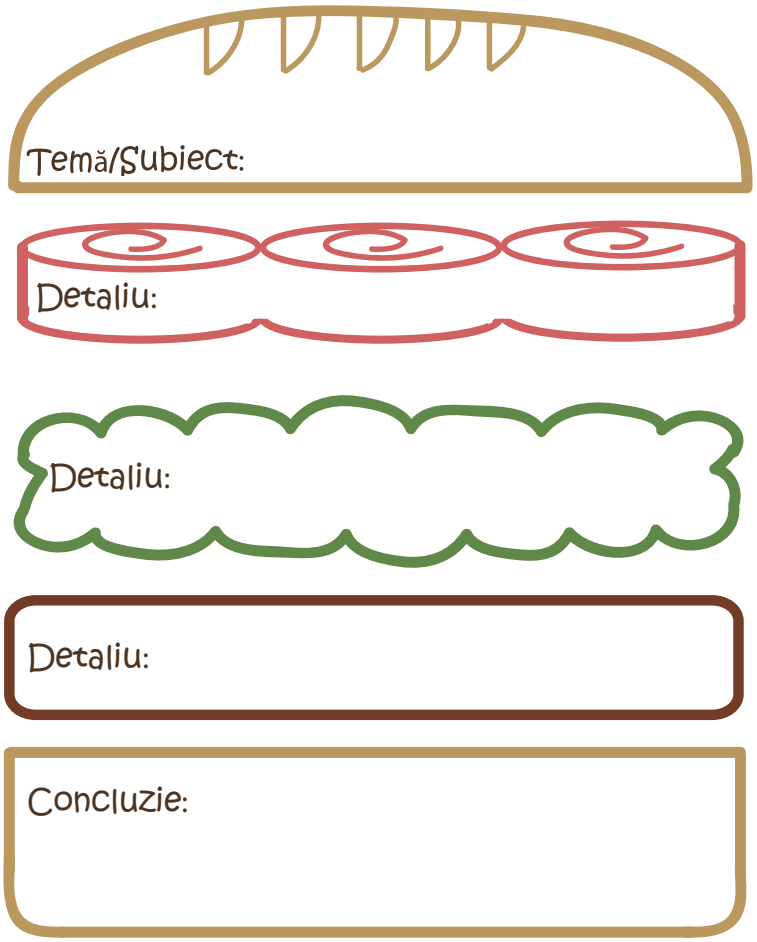
Organizator grafic 4. Ascultare



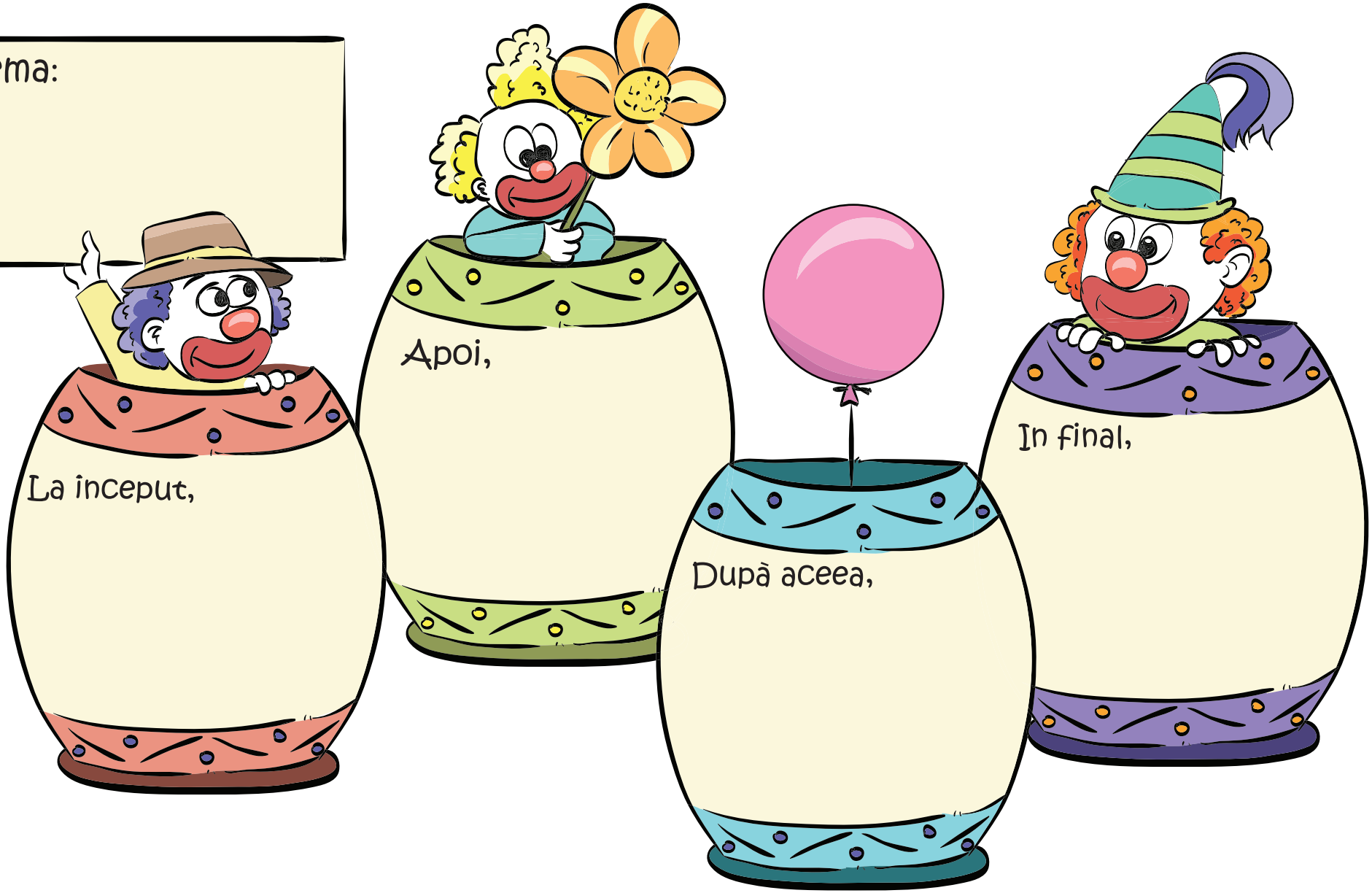
Harta poveștii



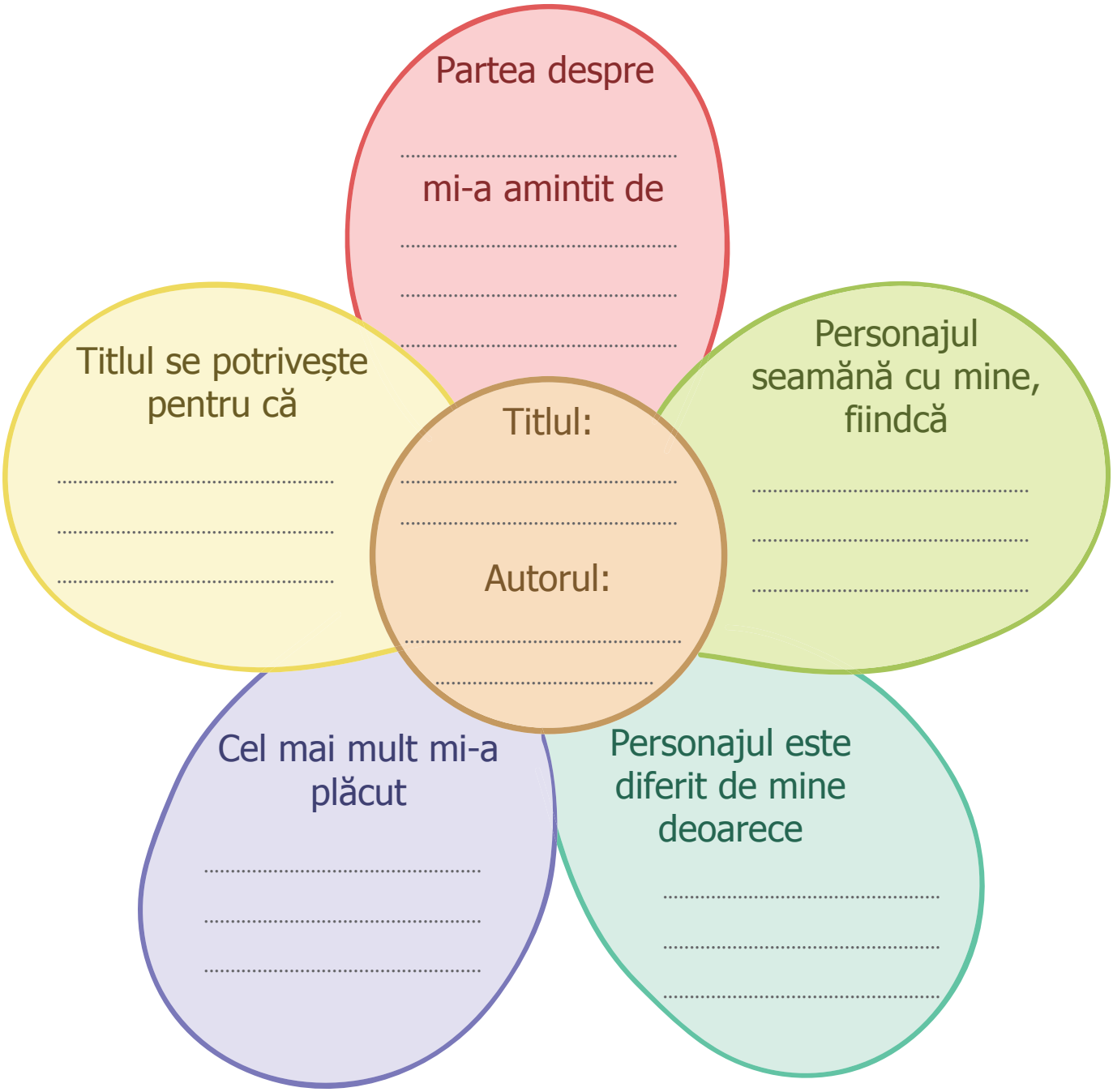

Temă/Subiect:
Argument 1:
Argument 2:
Argument 3:
Concluzie:


Temă/Subiect:
Detaliu:
Detaliu:
Detaliu:
Concluzie:

Tema:



Organizator grafic 8. Ascultare



ANEXA 10
SCENARIU. ASCULTARE.
CLUB SPORTIV (CONVERSAȚIE). CLASA A II-A

DOMENIU	CONTEXT	SARCINĂ	ACTIVITĂȚI	TEXTE
Personal	Conversație informală între două persoane adulte	Să identifice contextul și scopul comunicării, să ia notițe, să-și exprime părerea vizavi de textul audiat (Să aleagă răspunsul corect, să completeze spațiile libere cu informații)	Ascultare pentru a desprinde informații	Dialog

ABILITĂȚI	• Poate procesa texte rostite clar și rar • Poate înțelege texte la nivel global și local • Poate repera anumite informații explicite (timp, loc, personaje etc.) din texte variate • Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text • Poate răspunde la întrebări despre textul audiat • Poate înțelege referințele din texte (pronume personale, demonstrative, substantive) • Poate sesiza relațiile simple (de scop, de cauzalitate etc.) între ideile exprimate în text, dacă acestea sunt marcate cu ajutorul conectorilor • Poate face inferențe logice și explicative • Poate folosi contextul, cunoștințele generale despre lume și experiența personală pentru a interpreta mesajul textului • Poate recunoaște funcțiile comunicative exprimate cu ajutorul enunțurilor/structurilor simple în contexte de comunicare familiare • Poate recunoaște funcțiile de bază ale intonației (secvențierea lanțului vorbirii în unități de idei, întrebare, exclamație etc.) • Poate identifica atitudinea personajelor/naratorului • Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte
MICROACTIVITĂȚI	
IDENTIFICĂ	• contextul comunicării • informația importantă • câteva informații specifice
ÎNȚELEGE ȘI EVALUEAZĂ	• punctele esențiale
INTERPRETEAZĂ ȘI EVALUEAZĂ	• opțiunile și o alege pe cea potrivită pentru el
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	• dialog relativ simplu, citit clar și rar (doi participanți cu voci ușor de diferențiat) • lungime: aproximativ 300 de cuvinte • informații specifice (loc, timp etc.) • cu structură clară: întrebare-răspuns • prezența unor elemente lexicale mai dificile, al căror sens poate fi dedus din context, dar care nu afectează rezolvarea itemilor

COMPETENȚE		
STRATEGICĂ	Activarea cunoștințelor anterioare și a schemelor mentale pentru a înțelege și a interpreta mesajul Deducerea/aproximarea sensului cuvintelor necunoscute cu ajutorul contextului și al co-textului.	
PRAGMATICĂ	**Funcțională**	Formularea de întrebări Solicitarea de informații Mulțumirea Exprimarea și motivarea opiniei
	Discursivă	Sesizarea structrii conversației – tiparul întrebare-răspuns
LINGVISTICĂ	**Gramaticală**	Propoziții dezvoltate, relații complexe Diferite timpuri (prezent, viitor) și moduri verbale (indicativ, conjunctiv, condițional)
	Lexicală	Timp liber Sporturi

ASCULTARE: CLUB SPORTIV (CONVERSAȚIE)
CLASA A II-A

SARCINA 1		ASCULTARE
DESCRIERE GENERALĂ		Elevii ascultă începutul unui dialog și identifică contextul comunicării (participanți, scop)
SURSE		dialog construit
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	AUTENTICITATE	dialog construit, cu câteva trăsături autentice (pauze, limbaj); citit clar și rar;
	LUNGIME	Aproximativ 300 de cuvinte
	SUPORT VIZUAL	Nu
TIP DE ITEMI/NUMĂR		Alegere dual㠄/4
CERINȚĂ		Ascultați prima parte dintr-un dialog și alegeți variantele corecte.
CONDIȚII		3 minute, fără dicționar
SCHEMĂ DE NOTARE		1 punct pe item; maximum = 4 puncte

SARCINA 2	ASCULTARE
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii ascultă dialogul complet și completează spațiile libere cu informațiile relevante.
SURSE	Ca la sarcina 1
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	Ca la sarcina 1
TIP DE ITEMI/NUMĂR	Itemi semi-deschiși/5 - cu răspunsul: un număr/un nume - cu răspunsul: notițe după ascultare
CERINȚĂ	Ascultați tot dialogul și completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc. Scrieți între unu și patru cuvinte.
CONDIȚII	Aproximativ 5 minute, fără dicționar
SCHEMĂ DE NOTARE	1 punct pe item; maximum = 5 puncte

SARCINA 3	ASCULTARE
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii ascultă din nou dialogul și identifică/verifică înțelegerea vizavi de informațiile relevante pentru ei (timp, sporturi), apoi își exprimă și își motivează opțiunea.
SURSE	Ca la sarcina 1
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	Ca la sarcina 1
TIP DE ITEMI/NUMĂR	Item deschis/1
CERINȚĂ	Ascultați din nou dialogul și decideți dacă oferta clubului e potrivită pentru voi. Motivați-vă, pe scurt, răspunsul. Scrieți despre *orele/zilele* când e deschis și despre *sporturile* care se pot practica acolo.
CONDIȚII	Aproximativ 7 minute, fără dicționar
SCHEMĂ DE NOTARE	maximum = 1 punct

CLUB SPORTIV
FIȘA PROFESORULUI

Sarcina 1 (2 minute – 4 x 1p = 4 puncte)
Ascultați prima parte dintr-un dialog și alegeți variantele corecte:

1.
   a. Persoanele care vorbesc se cunosc de mult timp.
   b. Persoanele care vorbesc se întâlnesc pentru prima dată.
2.
   a. Persoanele care vorbesc sunt profesori la aceeași școală.
   b. Persoanele care vorbesc au copii care merg la aceeași școală.
3.
   a. Doamna are câteva întrebări pentru domn.
   b. Domnul are câteva întrebări pentru doamnă.
4.
   a. Cineva vrea să afle informații despre copii.
   b. Cineva vrea să afle informații despre un club sportiv.

Dna Ardelean: Domnul Popescu?
Dl Popescu: Da... eu sunt. Spuneți, vă rog!
Dna Ardelean: Bună ziua, domnule Popescu. Sunt Ioana Ardelean, mama Mariei. Știți, Maria e colegă de școală cu copiii dumneavoastră...
Dl Popescu: Oooo, doamna Ardelean! Îmi pare bine să vă cunosc.

Dna Ardelean: Aș putea să vă rețin puțin? V-am văzut pe partea cealaltă a străzii și mi s-a părut că sunteți dumneavoastră, așa că am traversat special ca să vă întreb câteva lucruri...

Dl Popescu: Sigur că da. Despre ce este vorba?

Dna Ardelean: Păi, despre clubul sportiv la care s-au înscris copiii dumneavoastră. Și fiica mea vrea să se înscrie...

Sarcina 2 (5 minute – 5 x 1p = 5 puncte)
Ascultați tot dialogul și completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc. Scrieți între unu și patru cuvinte.

1. Intrarea este liberă pentru elevii de .....*ciclu primar*..... .
2. Clubul este lângă .....*cinematograful „Florin Piersic”*..... .
3. Clubul este deschis în fiecare zi, de la ora ....*9:00*..... până la ora ....*22:30*..... .
4. Clubul se numește .....*JIMMY*..... .
5. În prezent, la club se pot practica următoarele sporturi: .....*înot*....., ...*tenis*....., ...*baschet*..... și ..... *volei*.... . (*în orice ordine: 0.25p x 4 = 1 punct*)

Sarcina 3 (7 minute – 1 punct)
Ascultați din nou dialogul și decideți dacă oferta clubului e potrivită pentru voi. Motivați-vă, pe scurt, răspunsul. Scrieți despre *orele/zilele* când e deschis și despre *sporturile* care se pot practica acolo.

Clubul e potrivit/nepotrivit pentru mine, fiindcă _____

_____

_____ .

Dna Ardelean: Domnul Popescu?
Dl Popescu: Da... eu sunt. Spuneți, vă rog!
Dna Ardelean: Bună ziua, domnule Popescu. Sunt Ioana Ardelean, mama Mariei. Știți, Maria e colegă de școală cu copiii dumneavoastră...
Dl Popescu: Oooo, doamna Ardelean! Îmi pare bine să vă cunosc.
Dna Ardelean: Aș putea să vă rețin puțin? V-am văzut pe partea cealaltă a străzii și mi s-a părut că sunteți dumneavoastră, așa că am traversat special ca să vă întreb câteva lucruri...
Dl Popescu: Sigur că da. Despre ce este vorba?
Dna Ardelean: Păi, despre clubul sportiv la care s-au înscris copiii dumneavoastră. Și fiica mea vrea să se înscrie...
Dl Popescu: Lăsați-o să se înscrie, e un club foarte bun. Cam ce-ați dori să știți?
Dna Ardelean: Păi,... taxa... Cât costă un abonament lunar?
Dl Popescu: Nimic! Copiii de ciclu primar au intrare gratuită.
Dna Ardelean: Ooo, ce bine! Stați o secundă, să-mi notez asta în carnețel. Spuneți-mi, e aproape de școală clubul acesta?
Dl Popescu: Da, foarte aproape. E chiar lângă cinematograful „Florin Piersic".
Dna Ardelean: Aaa, știu unde e! Foarte aproape, într-adevăr! Hm... Și când pot merge copiii la club? Când e deschis?
Dl Popescu: În fiecare zi de dimineață, de la 8 fix... ăăă... scuze, de la 9 fix, până seara, la 22:30.
Dna Ardelean: Și în weekend?
Dl Popescu: Da, da. În fiecare zi. Și copiii mei merg acolo tot în weekend. În timpul săptămânii sunt ocupați cu școala, cu temele, știți și dumneavoastră...
Dna Ardelean: Mda! Și Maria tot în weekend va merge. Ce mai voiam să vă întreb oare? Aaa, da: clubul se numește...?
Dl Popescu: Jimmy. J-I-M-M-Y.
Dna Ardelean: Am notat. Încă ceva: știți cumva exact ce sporturi se pot practica acolo?
Dl Popescu: Da. Înot, tenis, baschet și mini-golf... Scuze, mini-golf, încă nu. Doar peste vreo trei luni. Aaaa, am uitat de volei. Și volei, deci.
Dna Ardelean: Vă mulțumesc mult pentru amabilitate, domnule Popescu. Mi-ați fost de mare ajutor...
Dl Popescu: Cu plăcere, sper să se împrietenească la club copiii noștri...

CLUB SPORTIV
FIȘA ELEVULUI

Sarcina 1

Ascultați prima parte dintr-un dialog și alegeți variantele corecte:

1.
   a. Persoanele care vorbesc se cunosc de mult timp.
   b. Persoanele care vorbesc se întâlnesc pentru prima data.
2.
   a. Persoanele care vorbesc sunt profesori la aceeași școală.
   b. Persoanele care vorbesc au copii care merg la aceeași școală.
3.
   a. Doamna are câteva întrebări pentru domn.
   b. Domnul are câteva întrebări pentru doamnă.
4.
   a. Cineva vrea să afle informații despre copii.
   b. Cineva vrea să afle informații despre un club sportiv.

Sarcina 2

Ascultați tot dialogul și completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc. Scrieți între unu și patru cuvinte.

1. Intrarea este liberă pentru elevii de ..... .

2. Clubul este lângă ..... .

3. Clubul este deschis în fiecare zi, de la ora ..... până la ora ..... .

4. Clubul se numește ..... .

5. În prezent, la club se pot practica următoarele sporturi: ....., ..., ... și ..... .

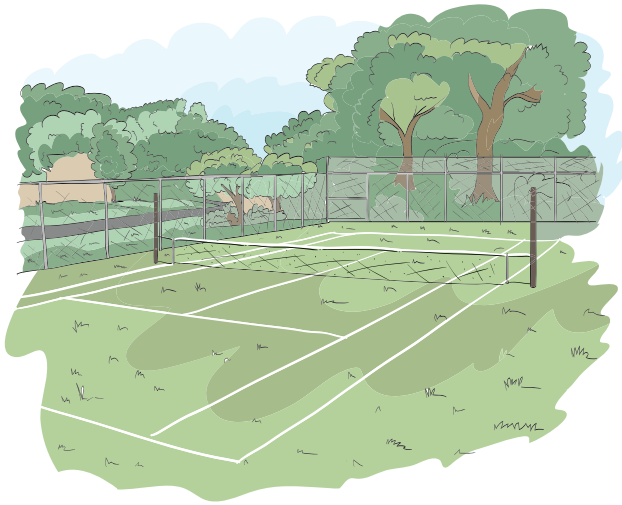
Sarcina 3

Ascultați din nou dialogul și decideți dacă oferta clubului e potrivită pentru voi. Motivați-vă, pe scurt, răspunsul. Scrieți despre *orele/zilele* când e deschis și despre *sporturile* care se pot practica acolo.

Clubul e potrivit/nepotrivit pentru mine pentru că _____

_____

_____ .



ANEXA 11
SCENARIU. ASCULTARE.
COPIII ÎN LUME (EMISIUNE TV). CLASA A IV-A

DOMENIU	CONTEXT	SARCINĂ	ACTIVITĂȚI	TEXTE
Personal	Acasă	Să afle informații despre viața copiilor din alte țări (Să potrivesacă, să completeze tabele)	Ascultare pentru a desprinde informații	Fragmente din emisiune TV

ABILITĂȚI	• Poate procesa texte la diferite viteze de rostire • Poate înțelege texte la nivel global și local • Poate repera cu ușurință informații specifice din textele audiate • Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text • Poate recunoaște mărcile coezive în vorbire • Poate ierarhiza informațiile dintr-un text audiat • Poate discrimina elementele esențiale și detaliile dintr-un text audiat • Poate sesiza relații variate (problemă-soluție, argument-exemplificare etc.) între ideile exprimate în text, fără ca acestea să fie marcate explicit • Poate face inferențe logice, explicative și pragmatice în textele cu tematică familiară • Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului și al co-textului • Poate folosi cunoștințele generale despre lume, experiența personală și contextul (scopul și cadrul comunicării) pentru a interpreta mesajul textului • Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte
MICROACTIVITĂȚI	
IDENTIFICĂ	• informația importantă • câteva informații specifice
ÎNȚELEGE ȘI EVALUEAZĂ	• punctele esențiale
INTERPRETEAZĂ ȘI EVALUEAZĂ	• informațiile din text și le compară cu ceea ce știe din alte surse
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	• serie de texte scurte, informative (4), citite clar și rar • lungime: aproximativ 200 de cuvinte fiecare • informații specifice: descrieri • cu structură clară • relațiile dintre fragmente marcate prin diverși conectori • prezența unor elemente lexicale mai dificile, al căror sens poate fi dedus din context, dar care nu afectează rezolvarea itemilor

COMPETENȚE		
STRATEGICĂ	Activarea cunoștințelor anterioare și a schemelor mentale pentru a înțelege și a interpreta mesajul Deducerea/aproximarea sensului cuvintelor necunoscute cu ajutorul contextului și al co-textului.	
PRAGMATICĂ	**Funcțională**	Descrierea de evenimente Exprimarea relației cauză-efect Exprimarea condiției, a concesiei
	Discursivă	Sesizarea modului de funcționare a unor conectori simpli și complecși
LINGVISTICĂ	**Gramaticală**	Propoziții dezvoltate, relații complexe Diferite timpuri și moduri verbale Diateza pasivă Relatare obiectivă
	Lexicală	Educație Condiții de viață Faună

SARCINA 1		ASCULTARE
DESCRIERE GENERALĂ		Elevii ascultă patru texte scurte despre viața copiilor din alte țări și apoi rezolvă un exercițiu de potrivire a unor idei principale cu țara la care se referă acestea.
SURSE		http://stiripentrucopii.com/ - adaptate într-o mică măsură
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	AUTENTICITATE	Foarte puțin modificate față de varianta originală; scurtate și citite clar și rar;
	LUNGIME	Aproximativ 200 de cuvinte/text
	SUPORT VIZUAL	Nu
TIP DE ITEMI/NUMĂR		Potrivire/5
CERINȚĂ		*Ascultați un fragment din emisiunea „Copiii în lume” și găsiți țara în care se întâmplă lucrurile de mai jos. În tabel, marcați cu „x” răspunsul corect. Atenție: pentru o țară sunt două răspunsuri corecte!*
CONDIȚII		6 minute, fără dicționar
SCHEMĂ DE NOTARE		1 punct pe item; maximum = 5 puncte

SARCINA 2	ASCULTARE
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii ascultă din nou cele patru texte despre viața copiilor din alte țări și apoi răspund la întrebările pe marginea lor.
SURSE	Ca la sarcina 1
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	Ca la sarcina 1
TIP DE ITEMI/NUMĂR	Itemi semi-deschiși/8 - cu răspunsul: un număr/un nume - cu răspunsul: notițe după ascultare
CERINȚĂ	*Ascultați din nou fragmentele din emisiunea „Copiii în lume” și răspundeți la întrebările de mai jos.*
CONDIȚII	Aproximativ 4 minute pentru fiecare text, fără dicționare
SCHEMĂ DE NOTARE	0.5 puncte pe item; maximum = 4 puncte

SARCINA 3	ASCULTARE
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii ascultă din nou textul despre viața copiilor din Guineea și găsesc patru diferențe față de viața copiilor din România.
SURSE	Ca la sarcina 1
TRĂSĂTURILE TEXTULUI	Ca la sarcina 1
TIP DE ITEMI/ NUMĂR	Itemi deschiși/4
CERINȚĂ	*Ascultați din nou câteva informații despre viața copiilor din Guineea și găsiți patru diferențe/asemănări între ei și copiii din România*.
CONDIȚII	Aproximativ 8 minute, fără dicționare
SCHEMĂ DE NOTARE	0.25 puncte pe item; maximum = 1 punct

COPIII ÎN LUME
FIȘA PROFESORULUI

Sarcina 1 (6 minute, 5 puncte)

Ascultați un fragment din emisiunea „Copiii în lume” și găsiți țara în care se întâmplă lucrurile de mai jos. În tabel, marcați cu „x” răspunsul corect. Atenție: pentru o țară sunt două răspunsuri corecte!

	a. Madagascar	**b.** Guineea	**c.** Nepal	**d.** Kenya
1. Mulți copii nu sunt primiți la școală și la spital, pentru că nu au certificate de naștere.	x			
2. Școala primară este gratuită, dar mulți copii renunță la studii pentru a lucra.				x
3. Toată lumea aprobă violența față de copii.			x	
4. Mulți copii vând diferite lucruri pe stradă ca să strângă bani pentru a merge la școală.		x		
5. Copiii trebuie să meargă mulți kilometri pe jos pentru a ajunge la școală		x		

Sarcina 2 (15 minute, 4 puncte)

Ascultați din nou fragmentele din emisiunea „Copiii în lume” și răspundeți la întrebările de mai jos:

1. Ce loc ocupă insula Madagascar ca mărime față de celelalte insule din lume?
   Al patrulea.
2. Aproximativ câți copii sunt într-o clasă, la un singur învățător, în Madagascar?
   Aproape 50.
3. De ce Guineea Conakry se numea mai demult Guineea franceză?
   Pentru că aparținea de Franța.
4. Câți ani au copiii când încep să lucreze în Guineea?
   5-6 ani.
5. De ce le obligă părinții pe fete să renunțe la școală în Guineea?
   Pentru a-i ajuta în gospodărie și agricultură.
6. Câte specii de păsări se găsesc în Nepal?
   Mai mult de 1000.
7. Ce limbă este foarte populară în Kenya, în afară de swahili?
   Engleza.
8. Ce se întâmplă în Kenya dacă elevii primesc note excelente la liceu?
   Au un loc garantat la facultate.

Sarcina 3 (8 minute, 1 punct)

Ascultați din nou câteva informații despre viața copiilor din Guineea și găsiți patru diferențe/asemănări între ei și copiii din România.

În Guineea	**În România**
suferă de foame	
lucrează de la 5-6 ani	
merg pe jos la școală 10 km	
fetele se căsătoresc la 14-15 ani	

Transcriere:

Madagascar

Când auziţi „Madagascar”, primul lucru care vă trece prin minte este filmul cu acest nume, faimosul film cu leul Alex, zebra Marty, girafa Melman şi hipopotamul Gloria. Ştiţi voi însă că Madagascar este o ţară adevărată? De fapt, o insulă în Oceanul Indian, în estul Africii, a patra insulă ca mărime din lume, numită şi „Marea Insulă Roşie”, datorită culorii pământului de acolo. În Madagascar trăiesc lemurieni, niste animăluţe foarte simpatice, cu o coadă lungă. 90% dintre animalele şi păsările din Madagascar nu pot fi văzute niciunde în lume decât pe această insulă. Sistemul educaţional nu e foarte dezvoltat în Madagascar: foarte mulţi copii rămân repetenţi de mai multe ori si mulţi renunţă la şcoală. Clasele sunt foarte aglomerate, cu un singur învăţător/profesor la aproape 50 de copii. Chiar dacă această insulă este considerată un loc ideal pentru o vacanţă, este în acelaşi timp o ţară săracă, în care copiii trăiesc în condiţii grele. Mulţi copii trebuie să lucreze ca să îşi ajute familiile, mai ales la agricultură sau la pescuit. Majoritatea copiilor nu au certificate de naştere, ceea ce nu înseamnă numai că nu îşi pot serba ziua, dar şi că nu au acces la şcoli sau spitale.

Guineea

Guineea Conakry este o ţară în vestul Africii. Mai demult, această ţară se numea Guineea franceză, pentru că aparţinea de Franţa, dar, după ce a devenit o ţară independentă, şi-a luat numele de Guineea Conakry. Numele ţării se poate traduce şi drept „ţara negrilor”. Guineea are o istorie complicată, cu multe războaie. Ţara este bogată, are mine cu aur, diamante şi alte resurse, dar, din cauza situaţiei politice, oamenii sunt foarte săraci. Copiii sunt victimele principale ale acestei situaţii complicate: mulţi suferă de foame, se hrănesc numai cu orez, nu au posibilitatea să meargă la şcoală. Copiii încep să lucreze de la 5-6 ani, vând pe stradă cartele de telefon, apă în pungi de plastic, fructe, alune. Cu banii adunaţi îşi plătesc taxa la şcoală sau îşi ajută părinţii. Şcoala costă aproximativ 250 de lei pe an, dar mulţi părinţi nu pot să o plătească. Multe şcoli se află la distanţă mare de casă şi copiii trebuie să meargă pe jos uneori 10 kilometri ca să înveţe. Deseori fetele sunt obligate de părinţi să renunţe la şcoală ca să stea acasă şi să îi ajute în gospodărie şi la agricultură. Multe dintre ele sunt obligate de părinţi să se căsătorească la o vârstă foarte fragedă, uneori la 14-15 ani sau chiar mai devreme.

Nepal

Nepal se află în munţii Himalaya, fiind ţara situată la cea mai mare înălţime. În Nepal puteţi vedea rinoceri, tigri, elefanţi, căprioare, capre sălbatice, leoparzi de zăpadă, crocodili, peste 1.000 de specii de păsări. Mai mult de jumătate din populația Nepalului este reprezentată de tineri sub 18 ani și, dintre aceștia, majoritatea sunt analfabeți. Sărăcia şi problemele politice au o influenţă mare asupra vieţii copiilor nepalezi. O mare parte din populație trăiește în sate îndepărtate, răspândite pe dealuri și munți, unii dintre ei trebuind să se descurce cu mai puțin de 1 dolar pe zi. Violența este considerată o metodă de disciplinare a copiilor și este acceptată de toată lumea. Drepturile copiilor nu sunt cunoscute în Nepal. 2,6 milioane de copii sunt trimiși la muncă pentru a asigura un salariu pentru familiile lor.

Kenya

Kenya este o țară în centrul Africii, cu capitala la Nairobi. Savana kenyană este populată de mari turme de antilope, gazele, girafe sau elefanți. În anumite perioade, pe apele lacului Nakuru se adună milioane de păsări flamingo, iar râurile și lacurile sunt populate de hipopotami și crocodili. Deși sunt foarte multe limbi în Kenya, cele mai vorbite sunt engleza și swahili.

Copiii merg la școala primară până la 13 sau 14 ani. Apoi trebuie să dea un examen național, care le dă dreptul să meargă la școală secundară sau profesională. Liceul durează patru ani. În cazul în care obțin note foarte bune la liceu, elevii au un loc garantat la facultate.

În 2002, guvernul a declarat că învățământul primar este gratuit. Această știre a fost imediat

COPIII ÎN LUME
FIȘA ELEVULUI

Sarcina 1

Ascultați un fragment din emisiunea „Copiii din lume” și găsiți țara în care se întâmplă lucrurile de mai jos. În tabel, marcați cu „x” răspunsul corect. Atenție: pentru o țară sunt două răspunsuri corecte!

	a. Madagascar	**b.** Guineea	**c.** Nepal	**d.** Kenya
1. Mulți copii nu sunt primiți la școală și la spital, pentru că nu au certificate de naștere.				
2. Școala primară este gratuită, dar mulți copii renunță la studii pentru a lucra.				
3. Toată lumea aprobă violența față de copii.				
4. Mulți copii vând diferite lucruri pe stradă ca să strângă bani pentru a merge la școală.				
5. Copiii trebuie să meargă mulți kilometri pe jos pentru a ajunge la școală				

Sarcina 2

Ascultați din nou fragmentele din emisiunea„Copiii în lume” și răspundeți la întrebări:

1. **Ce loc ocupă insula Madagascar ca mărime față de celelalte insule din lume?**

2. **Aproximativ câți copii sunt într-o clasă, la un singur învățător, în Madagascar?**

3. **De ce Guineea Conakry se numea mai demult Guineea franceză?**

4. **Câți ani au copiii când încep să lucreze în Guineea?**

5. **De ce le obligă părinții pe fete să renunțe la școală în Guineea?**

6. **Câte specii de păsări se găsesc în Nepal?**

7. **Ce limbă este foarte populară în Kenya, în afară de swahili?**

8. **Ce se întâmplă în Kenya dacă elevii primesc note excelente la liceu?**

Sarcina 3

Ascultați din nou câteva informații despre viața copiilor din Guineea și găsiți patru diferențe/ asemănări între ei și copiii din România.

În Guineea	În România

ANEXA 12
SECȚIUNE DE TEST. ASCULTARE. CLASA A II-A

CE VERIFICĂM?

- Poate procesa texte rostite clar și rar
- Poate discrimina sunetele limbii
- Poate recunoaște silabele accentuate dintr-un cuvânt
- Poate recunoaște cuvintele accentuate și pe cele neaccentuate din lanțul vorbirii

- Poate înțelege texte la nivel global și local
- Poate repera anumite informații explicite (timp, loc, personaje etc.) din texte variate
- Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text
- Poate răspunde la întrebări despre textul audiat și poate să-l repovestească cu ajutorul lor

- Poate deduce /aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului
- Poate înțelege referințele din texte (pronume personale, demonstrative, substantive)
- Poate sesiza relațiile simple (de scop, de cauzalitate etc.) între ideile exprimate în text, dacă acestea sunt marcate cu ajutorul conectorilor
- Poate face inferențe logice și explicative
- Poate folosi contextul, cunoștințele generale despre lume și experiența personală pentru a interpreta mesajul textului
- Poate recunoaște funcțiile comunicative exprimate cu ajutorul enunțurilor/structurilor simple în contexte de comunicare familiare
- Poate recunoaște funcțiile de bază ale intonației (secvențierea lanțului vorbirii în unități de idei, întrebare, exclamație etc.)
- Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare
- Poate identifica atitudinea personajelor/naratorului
- Poate identifica câteva trăsături de bază ale personajelor
- Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte

CE TIPURI DE TEXTE?

- Texte narative simple (povești fantastice și populare, povestiri, fabule, legende), în care întâmplările se desfășoară în ordine cronologică, iar naratorul este extern; personajele nu sunt numeroase, dialogurile sunt frecvente și apar conectori care facilitează înțelegerea textului (structurează informația, marchează avansarea progresivă a acțiunii sau răsturnările de situație);
- Poezii narative sau concrete, cântece, ghicitori și alte texte umoristice scurte, rimate și ritmate
- Texte scurte, semi-științifice pe domenii de interes (*Cum se fabrică...*?/animale/natură)
- Interviuri radio/TV cu eroii preferați
- Cronici/recenzii foarte simple și scurte, pe domenii de interes
- Fragmente din emisiuni informative pe domenii de interes (prognoza meteo, spoturi publicitare, documentare de tipul *Cum se fabrică...*?)
- Fragmente din filme de desene animate dublate în limba română sau din filme special create pentru copii;
- Instrucțiuni simple și scurte (rețete simple, reguli de joc)
- Dialoguri semi-improvizate, cu 2 participanți, cu replici parțial suprapuse

Timp	Structură		Tip de text	Abilități verificate	Număr de itemi	Modalitate de marcare a răspunsului	Număr de puncte acordate
aprox. 20 de minute	Exercițiul 1	potrivire	un dialog construit pe baza unei situații autentice (200 de cuvinte)	identificarea cuvintelor-cheie	5	trasarea de linii dinspre nume înspre imagine	5
	Exercițiul 2	completare de spații libere	un text scurt, semi-științific, pe un domeniu de interes (animale) (180-200 de cuvinte)	înțelegerea informațiilor specifice explicite (nume, detalii personale)	5	scrierea cuvintelor potrivite pe spațiile libere	5
	Exercițiul 3	alegere multiplă cu imagini	cinci dialoguri scurte, informale (2-4 replici, 40-70 de cuvinte), construite pe baza unor situații autentice	înțelegerea detaliată, la nivel local	5	încercuirea literelor corespunzătoare variantelor corecte	5
	Exercițiul 4	potrivire	poveste cu tipar repetitiv (600-650 de cuvinte)	înțelegerea relațiilor dintre ideile exprimate în text	5	notarea literei corespunzătoare imaginii corecte pe spațiul liber din harta poveștii	5

A. **Ascultați dialogul dintre doi copii și trageți linii de la nume la persoanele din imagine, după model:**

Iulia Maria Bogdan



Radu Matei Ana

B. Ascultați cum se descrie un papagal. Completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc, după model.

0. *Nume:* _____ZEZO_____

1. *Vârstă:* _____

2. *Lungimea corpului:* _____

3. *Culorile penelor:* _____, _____, _____ și _____ .

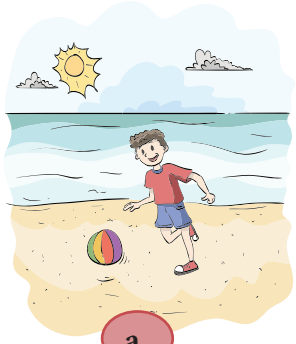
4. *Calități:* _____, _____ și _____ .

5. *Mâncarea preferată:* _____ și _____



C. Ascultați dialogurile și alegeți imaginea potrivită:

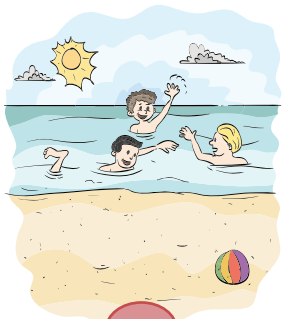
1. Ce a făcut Mihai la mare?



a.

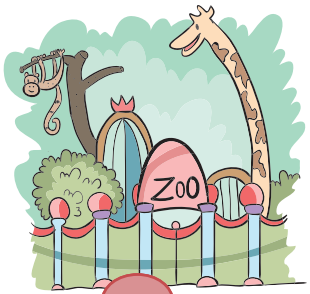


b.

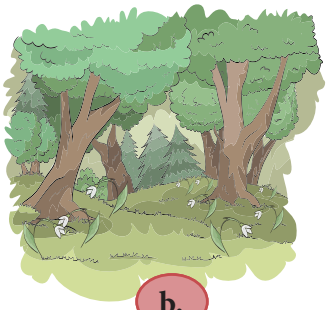


c.

2. Unde a fost Ana în weekend?



a.



b.



c.

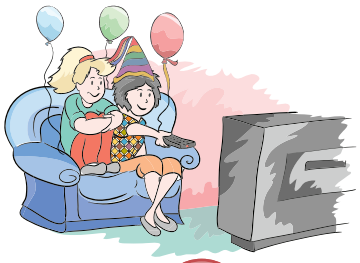
3. Unde a văzut Iulia filmul?



a.



b.



c.

4. Ce face tatăl Iuliei?



a.



b.



c.

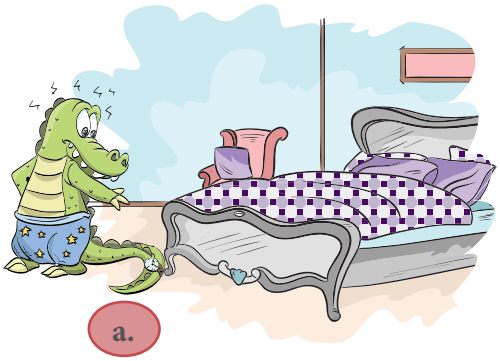
5. Ce au făcut copiii după ce au luat prânzul?

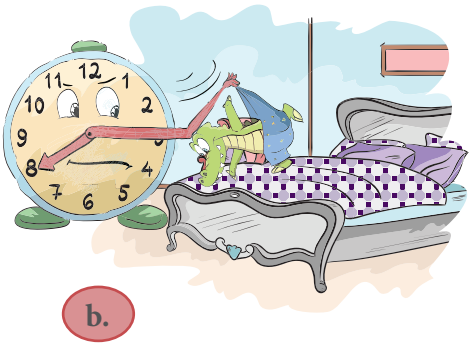

a.

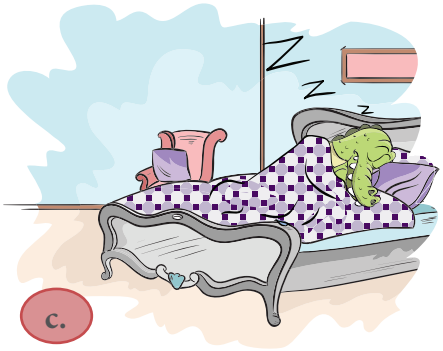

b.

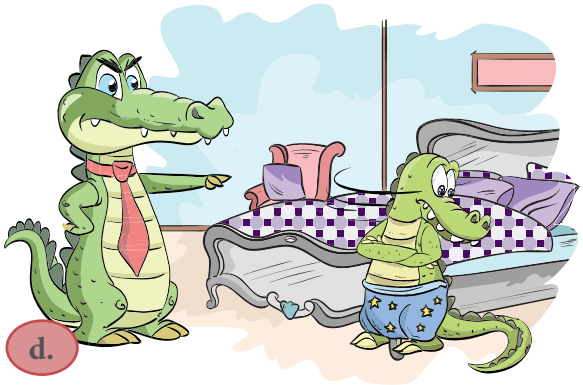

c.

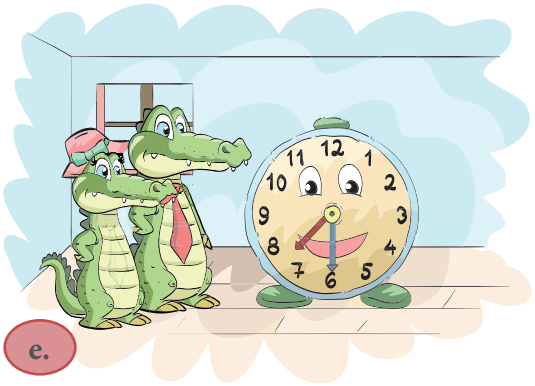
D. Ascultați o poveste despre un crocodil și puneți imaginile în locul potrivit. Scrieți literele corespunzătoare în organizatorul grafic de mai jos.

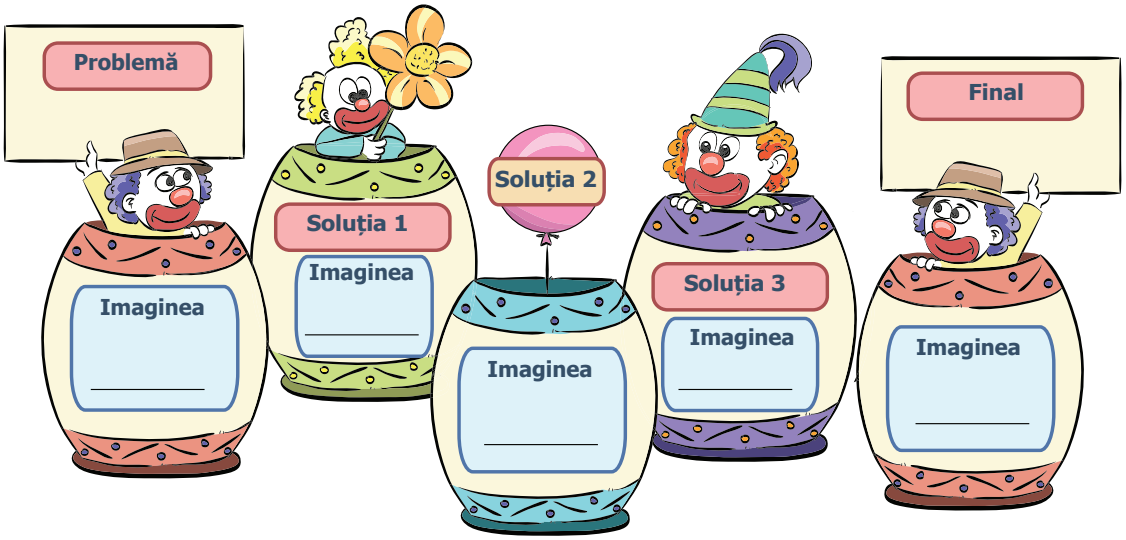

a.


b.


c.


d.


e.



TRANSCRIEREA TEXTELOR

A. Ascultați dialogul dintre doi copii și trageți linii de la nume la persoanele din imagine, după model:

Mihai: Salut! Ce faceți aici?
Andrei: Desenăm și pictăm pe peretele acesta!
Mihai: Foarte drăguț! Aceștia sunt prietenii tăi?
Andrei: Da, toți. Și fratele meu, Bogdan.
Mihai: Bogdan e băiatul care pictează acoperișul casei?
Andrei: Da! Cum ai ghicit?
Mihai: Simplu! Semănați foarte bine... Pictează frumos fratele tău!
Andrei: Da, e talentat! E un mic artist. El a avut ideea asta...
Mihai: Cine e fata care îl ajută să picteze casa?
Andrei: Fata de pe scaun?
Mihai: Da.
Andrei: Ea e Maria. E prietena lui cea mai bună.
Mihai: Cine e băiatul care pictează frunzele copacului?
Andrei: Care dintre cei doi?
Mihai: Cel cu bluză albastră...
Andrei: El e Matei, e colegul meu de bancă.
Mihai: Și el pictează frumos...
Andrei: Heiii... Uite-o și pe Ana! Ne aduce sendvișuri. Ce bine!
Mihai: Mi-e foame și mie. Pot să iau și eu unul?
Andrei: Sigur! Dacă nu sunt suficiente, îți dau eu jumătate din al meu.
Mihai: Dar băiatul care nu pictează cine e?
Andrei: Acesta, cu șosete verzi? El este Radu. Întotdeauna ne face poze când pictăm. Îi place mai mult să fotografieze decât să deseneze.
Mihai: Îhm... Și fata de ce nu pictează?
Andrei: Cea care stă jos și bea? Ea este Iulia. Nu prea are chef de nimic azi. E cam obosită.

B. Ascultați cum se descrie un papagal. Completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc.

Salut! După cum se vede, sunt un papagal Ara. Numele meu este Zezo. Da, așa, simplu, Z-E-Z-O. De curând am împlinit 38 de ani. Stați liniștiți, asta înseamnă că sunt tânăr în lumea papagalilor Ara. Pot trăi mai mult de 60 de ani. Aș putea spune și că sunt destul de mare – măsor 85 de cm din vârful capului până în vârful cozii. Hm, ce ziceți de asta? Cel mai mult la mine îmi plac penele mele frumos colorate în roșu, galben și albastru. Da, știu, vă gândiți la steagul României acum. Dar mai am și câteva pene mici, albe în jurul ochilor, iar asta mă face foarte frumos și special. Diferit de steagul României! Nu cred că trebuie să vă mai spun și că sunt curios, sociabil și extrem de inteligent – asta ați observat deja... pot să imit perfect sunetele și cuvintele pe care le aud și e tare greu să te plictisești cu mine... Mă găsiți în America Centrală sau în America de Sud, în păduri, pe lângă râuri. Mănânc cu mare plăcere semințe și fructe uscate, dar nu suport boabele de cafea și fructul de avocado!

C. Ascultați dialogurile și alegeți imaginea potrivită:
Dialogul 1:
Bunica: Mihai, ai luat cu tine la mare mingea pe care ți-am adus-o de ziua ta?
Mihai: Da, bunico, am luat-o. Dar nu am folosit-o prea mult.
Bunica: Păi, de ce? Nu te-ai împrietenit cu alți copii acolo? Nu v-ați jucat împreună?
Mihai: Ba da, am cunoscut câțiva copii drăguți. Dar ne plăcea să stăm în apă toată ziua. Înotam și ne jucam în mare de dimineața până seara.

Dialogul 2:
Alin: Ți-a plăcut la Grădina Zoologică?
Ana: N-am mai fost. Mama a zis că e prea departe și că mergem weekendul viitor.
Alin: Păi, și nu ai făcut nimic interesant în weekend?
Ana: Ba da. Am vrut să mergem la plimbare, prin pădure, dar, pentru că a fost cam frig, am mers la bunici, la țară. A fost foarte frumos!

Dialogul 3:
Iulia: Am văzut un film tare drăguț săptămâna trecută.
Ana: La cinema?
Iulia: Nu, nu la cinema...
Ana: Atunci la școală? Știu că învățătoarea ta vă pune câte un film amuzant în fiecare vineri...
Iulia: Da, așa e. Dar filmul de care îți spuneam... l-am văzut acasă. Am primt DVD-ul de ziua mea.

Dialogul 4:
Iulia: Tatăăăă!!! Dă radioul mai încet!
Matei: Nu e radioul, Iulia. E tata. E vesel azi și cântă.
Iulia: Mă duc să-i spun să cânte mai încet. Nu pot să mă concentrez la teme. Unde e?
Matei: În baie.

Dialogul 5:
Iulia: Și... ce-ați făcut după ce ați mâncat sendvișurile? Ați mâncat tortul?
Andrei: Nu, n-am mai putut. Am fost sătui cu toții, așa că l-am lăsat pe mai târziu. Ne-am jucat în grădină.
Iulia: Un joc pe tablă? *Nu te supăra, frate? Monopoly?*
Andrei: Nu, ne-am jucat cu mingea, „Rațele și vânătorii". A fost mai distractiv!

D. Ascultați o poveste despre un crocodil și puneți imaginile în locul potrivit. Scrieți literele corespunzătoare în organizatorul grafic de mai jos:

„Părerea mea – dacă vreți s-o ascultați – este: „Toți copiii mici, fetițe și băieți, blonzi, castanii sau bruneți, cu ochi albaștri, negri, căprui sau verzi, cu nas lunguieț, potrivit sau cârn, din grupa mică, mijlocie sau mare, - toți, dar absolut toți, trebuie să se culce seara la ora opt."
Asta-i părerea mea!
Și eu, copii, am bătut multe drumuri, am văzut multe și am auzit multe. Ca să mă credeți, e destul să stați de vorbă cu cizmarul meu. El o să vă spună că, din cauza drumurilor, am rupt numai până acum 99 de perechi de ghete, 66 de perechi de pantofi și 33 de perechi de sandale. Noroc că nu port șoșoni și nici galoși, că, altfel, nu știu cum mai ieșeam la socoteală.
Ei, bine, în călătoriile mele, am trecut și printr-o țară care, așa cum aveți voi un nume, are și ea unul.
Dacă o întrebi:
- Cum te cheamă?
Ea îți răspunde foarte politicos:
- Mă numesc Congo.
De aici până în Congo e foarte departe. E tot atât de departe cât din Congo până aici, dar pentru că povestea asta s-a petrecut acolo, eu nu mă uit la depărtare și v-o spun.
Trăia în Congo o familie de crocodili. Tatăl-crocodil, mama-crocodil și băiețelul-crocodil. Tatăl-crocodil îi spunea adesea băiețelului-crocodil:
- Părerea mea este că toți crocodilii mici, fetițe și băieți, verzi, cafenii sau fumurii, cu solzi ascuțiți, potriviți sau boniți, cu coada mică, mijlocie sau mare – toți, dar absolut toți, trebuie să se culce seara la ora opt. Băiețelului-crocodil puțin îi păsa însă de părerea tatălui-crocodil. El făcea ce făcea și se culca târziu, mult după ora opt, chiar după ora nouă (Auziți, copii: chiar după ora nouă! Nemaipomenit...), iar a doua zi de dimineață, mama-crocodil trebuia să-l tragă de coadă ca să se scoale.

Într-o zi, când tatăl-crocodil îl întrebă:
- Când o să-mi cumperi un ceas. Acum nu știu când e ora opt. De aceea mă culc mai târziu.
Se sfătuiră și se chibzuiră tatăl-crocodil și mama-crocodil și cumpărară de la ceasornicarul-crocodil un ceas. La noi s-ar numi ceas de mână, dar la crocodili, pentru că n-au mâini, se cheamă ceas de coadă... Dar băiețelul-crocodil se uită la ceas și se strâmbă:
- E prea mic. N-o să văd când e ora opt.
Se sfătuiră și se chibzuiră tatăl-crocodil și mama-crocodil și cumpărară de la ceasornicarul-crocodil un ceas mai mare. La noi s-ar numi ceas deșteptător, dar la crocodili, pentru că ei se pot trezi și singuri, se cheamă ceas de culcat.
Nu-i plăcu însă nici acest ceas băiețelului-crocodil.
- Tot prea mic e. N-o să văd când e ora opt.
Și iar se sfătuiră și se chibzuiră tatăl-crocodil și mama-crocodil și iar se duseră la ceasornicarul-crocodil.
- Dă-ne cel mai mare ceas. Cu limbile cele mai lungi.
Și ceasornicarul-crocodil le dădu cel mai mare ceas, cu limbile cele mai lungi.
Cu chiu, cu vai, cărară ceasul până acasă. Când îl văzu, băiețelul-crocodil vru să spună și de data aceasta că ceasul încă nu-i destul de mare.
Începu să spună:
- Și acesta e...
Dar cum era fix ora opt, minutarul lung al ceasului mare îl apucă pe băiețelul-crocodil de fundul pantalonilor și-l aruncă în pat. Apoi ceasul bătu de opt ori.
La prima bătaie, băiețelul-crocodil se întrebă:
„Ce-a fost asta? Cine m-a aruncat?"
La a doua bătaie, se dumiri:
„Ceasul".
La a treia, își zise:
„Îi arăt eu lui!"
La a patra:
„Dar dacă mă mai aruncă o dată?"
La a cincea:
„Nu trebuie să mă pun cu el."
La a șasea:
„Dar ce-ar fi dacă m-aș culca?"
La a șaptea:
„Chiar o să mă culc!"
Iar la a opta:
Băiețelul-crocodil adormi și nu se mai trezi până dimineață. Știu, copii, povestea asta nu se poate petrece la noi, pentru că la noi nu sunt crocodili.
Totuși, eu rămân la părerea mea și a crocodilului-tată."
(Octav Pancu-Iași, *Părerea mea și a crocodilului tată*, 1982)

ANEXA 13
SECȚIUNE DE TEST. ASCULTARE. CLASA A IV-A

CE VERIFICĂM?

- Poate procesa texte la diferite viteze de rostire

- Poate înțelege texte la nivel global și local
- Poate repera cu ușurință informații specifice din textele audiate
- Poate identifica cuvintele-cheie dintr-un text
- Poate rezuma un text audiat

- Poate deduce/aproxima sensul unui cuvânt cu ajutorul contextului și al co-textului
- Poate recunoaște mărcile coezive în vorbire
- Poate ierarhiza informațiile dintr-un text audiat
- Poate discrimina elementele esențiale și detaliile dintr-un text audiat
- Poate sesiza relații variate (problemă-soluție, argument-exemplificare etc.) între ideile exprimate în text, fără ca acestea să fie marcate explicit
- Poate să se automonitorizeze pentru a sesiza coerența textului
- Poate face inferențe logice, explicative și pragmatice în textele cu tematică familiară
- Poate folosi cunoștințele generale despre lume, experiența personală și contextul (scopul și cadrul comunicării) pentru a interpreta mesajul textului
- Poate înțelege și sensul figurat al unor structuri
- Poate recunoaște funcțiile comunicative ale enunțurilor/structurilor sintactice în diferite contexte de comunicare
- Poate recunoaște multe funcții ale intonației (atitudine, sentimente și emoții etc.)
- Poate sesiza corespondența elementelor verbale cu cele nonverbale (gesturi, mimică) în comunicare

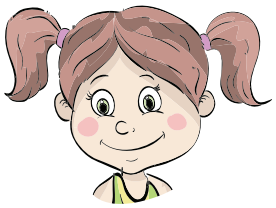
- Poate face legătura între opiniile sale și textul audiat și între textul audiat și alte texte
- Poate identifica scopul comunicării
- Poate identifica atitudini și sentimente
- Poate caracteriza personajele din textele audiate

CE TIPURI DE TEXTE?

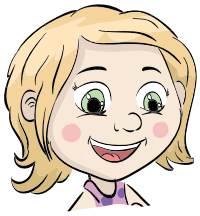
- Texte narative mai lungi, cu structuri mai complexe (povești populare și alegorice, povestiri cu aventuri, nuvele, legende istorice și eroice, mituri), în care ordinea cronologică de desfășurare a întâmplărilor poate fi alterată prin introducerea unor episoade de flashback și în care naratorul extern se combină cu cel intern; personajele pot fi mai numeroase, însă caracterizarea lor se face, în general, indirect (nu în manieră descriptivă), iar relațiile dintre secvențele textului nu sunt întotdeauna marcate prin conectori;
- Poezii puțin abstracte, cântece și alte texte umoristice;
- Texte scurte, științifice, pe temele pe care elevii le aprofundează la alte materii în ciclul primar;
- Interviuri radio/TV pe teme de interes
- Cronici/recenzii/autobiografii/anecdote simple, pe domenii de interes;
- Fragmente din emisiuni informative pe domenii de interes (prognoza meteo, spoturi publicitare, documentare despre animale sau tipul *Cum se fabrică...?*)
- Fragmente din filme de desene animate dublate în limba română sau din filme special create pentru copii;
- Instrucțiuni simple (rețete simple, reguli de joc) sau mai complexe/detaliate (cum se ajunge dintr-un loc în altul, instrucțiuni de utilizare etc.);
- Conversații (ne)improvizate, cu 2 sau mai mulți participanți, cu replici parțial suprapuse;

Timp	Structură		Tip de text	Abilități verificate	Număr de itemi	Modalitate de marcare a răspunsului	Număr de puncte acordate
aprox. 35 de minute	Exercițiul 1	potrivire	un dialog construit pe baza unei situații autentice (350 de cuvinte)	identificarea cuvintelor-cheie și înțelegerea informațiilor specifice	5	notarea literei corespunzătoare imaginii corecte în căsuță	5
	Exercițiul 2	alegere dual (A/F)	un fragment de interviu – text umoristic, ritmat și rimat (animale, loc de muncă) (500 de cuvinte)	înțelegerea detaliilor și a relațiilor dintre segmentele textului și identificarea opiniei/ atitudinii/sentimentelor	5	scrierea literelor A sau F în căsuțele corespunzătoare enunțurilor	5
	Exercițiul 3	alegere multiplă cu text	un monolog - text umoristic ritmat și rimat (povești, mâncare) (400 de cuvinte)	înțelegerea detaliată, la nivel local	5	încercuirea literei corespunzătoare răspunsului corect	5
	Exercițiul 4	completare de spații libere	fragmente din emisiuni informative pe domenii de interes (animale, lumea copiilor) (400 de cuvinte)	înțelegerea detaliată, la nivel local, și a informațiilor specifice	5	scrierea cuvintelor potrivite pe spațiile libere	5

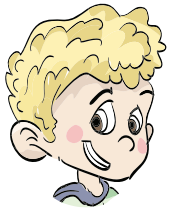
A. Familia Popescu s-a întors de la cumpărături. Domnul Popescu vorbește cu un vecin curios. Ascultați dialogul și decideți ce a cumpărat fiecare. Scrieți litera corectă în casete. Atenție, trei obiecte sunt în plus!



1. Iulia



2. Ana



3. David



4. Andrei



5. Doamna Popescu



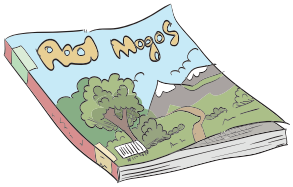
A



B



C



D



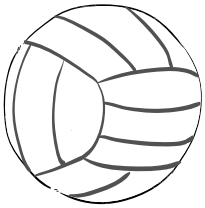
E



F



G



H

B. Ariciul e la interviu pentru postul de chelner, în biroul directorului, Lupul-cel Rău. Ascultați dialogul dintre cei doi și decideți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F):

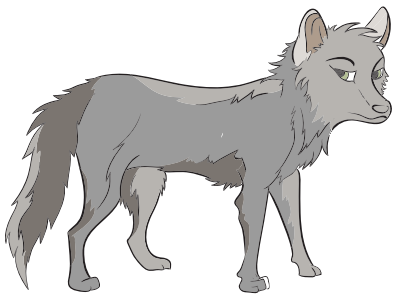
1. Ariciul crede că e dificil să fii chelner la restaurantul lupului, deoarece a auzit că lupul este afacerist. ☐

2. Ariciul nu a mai lucrat la cofetărie, fiindcă a dorit să lucreze la magazinul lui Iepurici. ☐

3. Ariciul spune că nu poate să fie relaxat în situații de stres. ☐

4. Ariciul spune că, dacă un client ar fi nepoliticos, la început, ar vorbi politicos cu el. ☐

5. Lupul îi spune Ariciului că nu are voie să primească bacșiș în nicio situație. ☐





C. Mihai are o temă de casă dificilă. Ascultați ce îi spune el mamei lui și alegeți varianta corectă (a, b sau c):

1. Copilul nu vrea să meargă la școală, deoarece
- **a.** este bolnav.
- **b.** nu știe să facă tema.
- **c.** mama lui este profesoară.

2. Copilul ar servi-o pe Albă-ca-Zăpada cu
- **a.** plăcintă cu mere.
- **b.** mere.
- **c.** un măr otrăvit.

3. Copilul i-ar da lupului
- **a.** numai o prăjitură.
- **b.** un porcușor și un iezișor.
- **c.** multă băutură.

4. Pe Popeye Marinarul, copilul l-ar servi
- **a.** doar cu spanac.
- **b.** și cu spanac.
- **d.** cu o țigară.

5. Dacă, la masă, copilul ar invita și o pisică aristocrată,
- **a.** ar învăța de la ea bunele maniere.
- **b.** ar învăța-o bunele maniere la masă.
- **c.** mama lui ar învăța bunele maniere la masă.

D. Acultați câteva știri despre animale și completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc. Scrieți între unul și trei cuvinte. (*numerele, anii etc. se consideră un cuvânt)

1. În localitatea Dealu Frumos, un urs a încercat să intre în grădina unui localnic, dar a rămas blocat în …….. .

2. Veterinarii …….. ursul, apoi l-au transportat afară din oraș și i-au dat drumul în pădure.

3. La concursul *Eurovision Junior* pot participa copii cu vârsta între ……. ani.

4. O diferență față de concursul pentru adulți este că, la *Eurovision Junior*, copiii trebuie să cânte în …….. .

5. Din 2013, în …….. nu se mai pot vedea animale sălbatice la circ.

TRANSCRIEREA TEXTELOR

A. Familia Popescu s-a întors de la cumpărături. Domnul Popescu vorbește cu un vecin curios. Ascultați dialogul și decideți ce a cumpărat fiecare. Scrieți litera corectă în casete. Atenție, trei obiecte sunt în plus!

Vecinul curios: Bună ziua, domnule Popescu! Văd că aveți multe plase în mașină… Ați fost la cumpărături?
Dl Popescu: Bună ziua, vecine! Da, am fost la supermarketul cel nou, de pe strada Horea…
Vecinul curios: Au lucruri frumoase pe acolo?
Dl Popescu: Daaa… și variate… pentru toate gusturile – găsești tot ce vrei… Uite, de exemplu, David, fiul meu cel mare, a vrut să-și cumpere o minge de volei, așa că s-a dus direct la raionul cu articole sportive… Zice că sunt foarte multe lucruri frumoase acolo. Acum și-a luat doar mingea, dar spune că, atunci când va avea bani, se va întoarce să-și mai ia și alte lucruri…
Vecinul curios: Și fata dumneavoastră ce și-a luat? A găsit ceva?
Dl Popescu: Care dintre ele, că am două fete? Amândouă au fost cu mine… Cea mare, Iulia, mă înnebunește cu hainele. Își cumpără ceva nou în fiecare săptămână. Azi a văzut o pereche de pantaloni scurți care i-au plăcut foarte mult… Îi erau cam mari, dar a vrut neapărat să-i cumpere. I-a plăcut mult culoarea lor. Cred că va trebui să-și cumpere și o curea pentru ei…
Vecinul curios: Și soția dumneavoastră a fost și ea la cumpărături?
Dl Popescu: Da, bineînțeles. E femeie, îi plac cumpărăturile, firește…De data aceasta însă nu și-a luat decât o revistă. Nu a avut chef să se plimbe prin supermarket prea mult, pentru că era foarte aglomerat…
Vecinul curios: Înțeleg… Și cealaltă fetiță? Cum ați zis că o cheamă?
Dl Popescu: Ana. Ea a vrut să-și ia un ghiozdan nou, pentru că cel pe care îl are este prea mic. Dar nu i-a plăcut niciun model de acolo, așa că îl va mai folosi pe cel vechi o săptămână. Și-a luat, în schimb, un CD cu formația ei favorită, deci nu e supărată că nu a găsit ce căuta…
Vecinul curios: Oooo, au și muzică acolo?
Dl Popescu: V-am spus: au de toate! Chiar și telefoane mobile! Fiul meu, Andrei, avea nevoie de un telefon mai mic, pe care să îl poată ține în buzunar când iese cu bicicleta. Știți, ne facem întotdeauna griji când întârzie acasă seara… Acum ne poate anunța ușor unde este și când ajunge acasă…
Vecinul curios: Ați rezolvat multe probleme azi…
Dl Popescu: Nu chiar, dar a fost o după-masă plăcută, în familie…

B. Ariciul e la interviu pentru postul de chelner, în biroul directorului, Lupul-cel Rău. Ascultați dialogul dintre cei doi și decideți dacă enunțurile sunt adevărate (A) sau false (F):

Lupul: Înțeleg că ai vrea să fii chelner la restaurantul meu... Să știi că e destul de greu...
Ariciul: Știu! Eu, când am bani, mănânc aici mereu... Chelnerii mi-au zis... că sunteți un bun afacerist, dar și cam... terorist...
Lupul: Hrm, hrm...
Ariciul: O, nu, pardon, stimate domn, au zis *perfecționist*! Da, da, acum mi-am amintit precis! Au zis *perfecționist*. Asta e bine, nu sunteți de acord cu mine?
Lupul: Mda... Hai să trecem la prima întrebare. De ce vrei așa de tare... să fii chelner aici? Doar ești un arici cu lipici... ai putea lucra... oriunde-ai vrea...
Ariciul: Nu chiar... Dorind să am bani de buzunar, am încercat inițial... să fiu cofetar. Am lucrat numai o zi la ursoaica Lia, dar ea a zis că nu mai lasă cofetăria... în mâinile mele – n-am vândut toată ziua decât trei acadele. Ursoaica mi-a spus că are nevoie de cineva mai eficient, care să-i aducă mai mult decât un client... Apoi, m-am angajat la magazinul lui Iepurici și am încercat să vând haine la prețuri mici. Ca să fiu sincer, mai mult am încurcat decât am ajutat. Așa că, Iepurici s-a supărat și, după două zile, m-a concediat... Acum, uitați-mă aici! Aș vrea să fiu un chelner cu... lipici.

Lupul: Ești cam sincer pentru un chelner... Hm…! Ce-ai putea să-mi mai spui despre tine? Te descurci bine... în situații de stres? Știi să faci diferența între un caffe latte și un nes? Ești serios? Politicos? Poți să cari o tavă plină, fără să o scapi pe jos? Ce faci c-un client nemulțumit? De ce taci, ai amuțit???
Ariciul: Stați așa, că mă gândesc... dacă să răspund serios sau să glumesc...
Lupul: Ți se pare cumva că-s amuzant când vorbesc despre responsabilitățile tale la restaurant?
Ariciul: Păi, la început, așa mi se părea, dar acum, nu prea... Nu știu ce să vă spun decât că pot să fiu un chelner bun... Nu știu diferența între caffe latte, nes și o simplă cafea, dar cred că asta se poate învăța... Nu sunt niciodată stresat – unii ar spune că-s chiar prea relaxat. Dacă un client e nepoliticos, la-nceput, vorbesc cu el frumos. Dacă însă continuă așa și abuzează de bunătatea mea, imediat o să-i arăt ușa... Îl scot afară din restaurant înainte să devină prea stresant...
Lupul: Și dacă clientul nepoliticos ar fi, aș spune eu, fiorosul domn Leu?
Ariciul: Ăăă... cu domnul Leu, ar fi ceva mai greu... nu îl scot afară eu, ci îl chem pe șeful meu...
Lupul: Ariciule, ești chiar simpatic, mă faci să zâmbesc, dar mai e o problemă despre care vreau să-ți vorbesc... Știi, salariul lunar... e cam mic...
Ariciul: Nu-i nimic! Vă faceți griji în zadar! Eu vreau doar bani de buzunar!
Lupul: În plus, la noi, bacșișul e interzis – să nu spui apoi că nu ți-am zis...
Ariciul: Nici dacă clienții sunt mulțumiți de felul în care sunt serviți?!
Lupul: Nici! Auzi, Arici cu lipici, dacă nu-ți place ceva, poți să zici...
Ariciul: Nu, totul e perfect, domnule Lup! De-abia aștept să mă ocup... de restaurant. Va fi foarte amuzant!
Lupul: Bine, bine, dar să știi că sunt cu ochii pe tine! Poți să-ncepi deja de mâine...

C. Mihai are o temă de casă dificilă. Ascultați ce îi spune el mamei lui și alegeți varianta corectă (a, b sau c):

Maaamăăăăă!!! Sun-o repede pe profesoară! Nu vreau să mă duc la școală! Inventează tu o boală... Da, am o profesoară pretențioasă, care ne-a dat o temă de casă... atât de dificilă, încât, zău că ți se face milă când mă vezi că n-am ce scrie... pe foaia albă de hârtie! Ca să exersăm condiționalul, zice ea, trebuie să ne gândim așa: dacă am organiza o cină, cine am vrea la noi la masă să vină? Trebuie să scriem pe cine am invita, ce le-am da să bea, ce ar mânca și despre ce am discuta.

Stați așa, să mă gândesc... Hm... pe cine aș vrea să întâlnesc? Știu! Aș invita-o pe Albă-ca-Zăpada la masă și i-aș pregăti o plăcintă delicioasă... cu mere... ca atunci când baba cea rea un măr otrăvit o să-i ofere, ea să refuze imediat și să spună c-a mâncat... mere până când s-a săturat.

L-aș mai invita și pe lupul cel rău din pădure – i-aș pregăti un sos de mure... pentru friptură, cartofi gratinați și castraveți murați, iar apoi l-aș servi c-o prăjitură. ca să nu-i mai fie foame tare și să nu mai meargă la vânătoare... de iezișori, de porcușori sau de fete mici care vizitează bunici... Și, dacă nu s-ar sătura, de băut i-aș da... țuică, vin, bere și orice mi-ar mai cere – i-aș da să bea muuulte pahare, c-apoi s-ar duce la culcare... Sigur n-ar mai avea chef de vânătoare!

Mda, știu la ce vă gândiți – așa este: până acum, am ales doar personaje de poveste. Dar, fiindcă eu sunt și gazda, și bucătarul și pentru că pot să folosesc condiționalul, pot foarte bine... să invit pe oricine, așa că l-aș invita și pe Popeye Marinarul... Nu m-aș gândi prea mult ce mâncare să fac – cu Popeye, e simplu, fiindcă el mănâncă doar spanac... I-aș pregăti, în plus, și un piure de castane și niște bomboane... vieneze, pe care așa de mult să le agreeze, încât să nu mai vrea să fumeze... Că-i mai sănătos fără țigară – așa am învățat la școală!

Ooo, da ! Aș mai invita... și o pisică aristocrată, care, desigur, ar ști să aprecieze un sufleu de ciocolată. Stilată și frumoasă, de la ea aș învăța bunele maniere la masă și aș face-o și pe mama taaare bucuroasă...

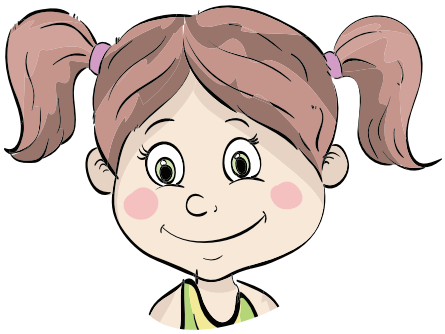
Stați așa! Până la urmă, tema mea... nu e chiar așa de grea! Mâine pot să merg la școală, nu mai trebuie să inventez vreo boală! Maaamăăăă! Să n-o mai suni pe profesoară!

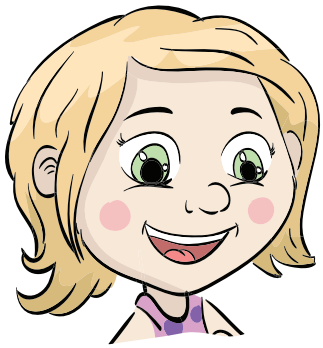
D. Ascultați câteva știri și completați spațiile libere cu informațiile care lipsesc. Scrieți între unul și trei cuvinte. (*numerele, anii etc. se consideră un cuvânt).

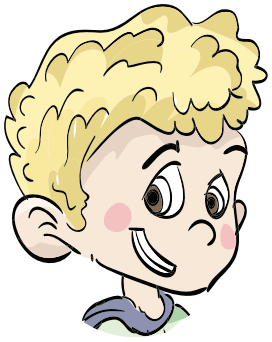
Moș-Martin blocat are o problemă
Polițiștii din judetul Dâmbovița au avut de rezolvat o problemă mai puțin obișnuită: au fost rugați să salveze un… urs. Ei au fost anunțați de către un bărbat din localitatea Dealu Frumos, situată într-o zonă de munte, că un urs a rămas blocat în gardul grădinii sale. Animalul, care cântărește aproximativ 200 de kilograme, a ieșit din pădure și a încercat să intre în grădină, însă a rămas blocat… în gard. Polițiștii au anunțat Direcția Sanitar-Veterinară cerând ca o echipă de specialiști să fie trimisă pentru a adormi animalul, astfel încât acesta să fie scos din gard fără să fie rănit și să fie eliberat. După ce l-au adormit, veterinarii au transportat ursul cu o mașină specială la 20 de kilometri distanță, într-o zonă fără case, și i-au dat drumul acolo.

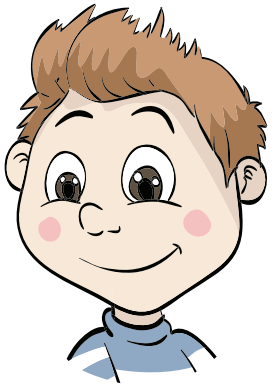
Eurovisionul copiilor
Știați că există și o variantă *Eurovision* pentru copii? Concursul muzical *Eurovision Junior* este un concurs de creație muzicală pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani și promovează tinerele talente. Este organizat anual, începând din 2003. Concursul se desfășoară cam după aceleași reguli ca cel pentru adulți, cu o singură excepție: soliștii trebuie să cânte în limba lor națională. De obicei, concursul se organizează toamna târziu, câștigătorii primelor trei locuri primind un trofeu și o diplomă. Anul acesta competiția va avea loc pe 15 noiembrie în Malta, dar până acum doar 7 țări și-au anunțat prezența.

Cu sau fără animale sălbatice la circ?
Copiii merg la circ să vadă animale pe care nu le pot vedea în mod normal acasă, însă puțini spectatori știu în ce condiții trăiesc aceste animale. Au foarte puțin spațiu și oricum acest spațiu nu seamănă deloc cu mediul lor natural din junglă sau savană. Ca să nu mai vorbim de faptul că nu au familie și alte animale cu care să se joace, așa cum ar face în mod normal. În Germania se discută mult despre acest subiect și s-a propus interzicerea animalelor sălbatice în circuri, iar în Belgia, Parlamentul a votat în decembrie 2013 o lege care interzice animalele sălbatice la circ. Așadar, belgienii pot vedea doar câini, pisici, cai, măgari, ponei, iepuri și… porci la circ. Și în țara noastră există o propunere de lege în acest sens. Voi ce părere aveți? Ați mai merge la circ dacă nu ar mai fi elefanți și lei pe afiș?
http://stiripentrucopii.com/











ANEXA 14
TIPURI DE TEXTE (ASCULTARE)

	MONOLOG (a vorbi în fața cuiva)	**DIALOG (a vorbi cu cineva)**
	▪ a vorbi într-un mod creativ și organizat pentru a exprima idei și sentimente, variind și adaptând structurile și lexicul folosite în funcție de scop, ascultători și conținut.	▪ a-i asculta pe ceilalți și a răspunde, în activități de grup sau de perechi, contribuind la construirea sensului prin sugestii, comentarii și întrebări; ▪ a crea și a interpreta diferite roluri și scenarii, adaptându-și tehnicile într-o gamă de activități pentru a explora texte, idei și teme diverse.
IV	▪ formulează enunțuri simple și dezvoltate, legându-le în **secvențe mai lungi de discurs** (în general, pe baza unor imagini sau a unui plan de idei propriu sau dat); ▪ exprimă clar **idei și sentimente**, oferind **câteva detalii relevante**; ▪ **relatează** întâmplări reale sau imaginare, creează povestiri orale pe baza unor imagini, a unui plan de idei, a unui început sau final dat etc. ▪ **descrie** evenimente/lucruri/persoane/personaje familiare utilizând câteva detalii relevante și exemple concrete; ▪ reproduce **instrucțiuni/reguli/indicații** simple sau mai detaliate legate de joc/ purtare/călătorie/modul de utilizare); ▪ își **exprimă opinia** vizavi de o situație/un personaj și o **justifică** adecvat; ▪ își **structurează clar și eficient discursul**, în așa fel încât să-i faciliteze interlocutorului înțelegerea; ▪ își **adaptează** elementele de comunicare non-verbală la mesajul verbal și alege **elementele de vocabular, structurile sintactice, elementele de limbaj non-verbal și para-verbal** adecvate interlocutorului, scopului și contextului comunicării.	▪ **participă la conversații în grup sau în perechi, pe teme de interes personal**, pe baza unor texte/înregistrări/imagini/ subiecte date; ▪ demonstrează înțelegerea conținutului și a modului în care acesta este prezentat de către interlocutori, dezvoltând ideile principale ale acestora prin comentarii și sugestii relevante și introducând uneori în discuție idei și subteme noi; ▪ **își asumă** fără rețineri **responsabilități** și roluri clare în pereche sau în grup; ▪ **participă la jocuri de rol** formale sau informale, pe diverse teme; ▪ **participă la dramatizări** ale unor texte/fragmente cunoscute; ▪ demonstrează înțelegerea diverselor personaje și situații de comunicare, **adaptându-și discursul, gesturile și mimica** pentru a transmite cât mai fidel ideile; ▪ folosește formule simple pentru **inițierea, menținerea și încheierea** unui schimb verbal; ▪ utilizează formule adecvate și diverse pentru realizarea actelor de vorbire: **salutul, prezentarea, solicitarea și acordarea permisiunii, invitația, urarea, mulțumirea, rugămintea, îndemnul, avertizarea, exprimarea și justificarea opiniei, exprimarea acordului/dezacordului etc.**
II	▪ formulează enunțuri simple și dezvoltate, **deseori conectând ideile** (în general, pe baza unor imagini sau a unor întrebări ajutătoare); ▪ **relatează** întâmplări personale, răspunde la întrebări despre sine și universul apropiat printr-o suită de enunțuri, creează povestiri orale pe baza unor imagini sau a unor întrebări ajutătoare; ▪ **descrie**, la nivel elementar, evenimente/lucruri/persoane/ personaje familiare; ▪ reproduce **instrucțiuni/reguli** simple (de joc/de purtare); ▪ își exprimă **opinia** vizavi de o situație/un personaj și o **justifică** minimal; ▪ își **adaptează** într-un mod simplu discursul pentru a capta atenția ascultătorului; ▪ **utilizează elemente de limbaj nonverbal și paraverbal** care demonstrează conștientizarea existenței diferitelor feluri de scopuri și ascultători;	▪ **participă la conversații scurte în grup sau în perechi, pe teme familiare** sau de interes personal, pe baza unor texte sau a unor imagini; ▪ ascultă activ și răspunde prin **sugestii și comentarii simple**; ▪ are **contribuții relevante și utile** atunci când îi vine rândul să vorbească în activitățile **în perechi** sau de **grup**; ▪ participă la **jocuri de rol scurte și simple**, formale sau informale, pe teme familiare sau de interes personal, după vizionarea/ascultarea unor modele pentru respectivele situații de comunicare; ▪ participă la **dramatizări** ale unor texte/fragmente cunoscute, adaptându-și vorbirea, **gesturile sau mișcările pentru a interpreta personaje** în situații simple; ▪ utilizează formule simple și potrivite pentru realizarea actelor de vorbire: **salutul, prezentarea, solicitarea, invitația, urarea, mulțumirea, rugămintea, îndemnul, avertizarea, exprimarea opiniei etc.**

ANEXA 15
FIȘĂ DE EVALUARE (1) – EXPRIMAREA ORALĂ. CLASA A II-A

Numele elevului: _____ **Data:** _____

1=Realizat/2=În curs de realizare/3=Nivel minim

	MONOLOG (a vorbi în fața cuiva) ▪ a vorbi într-un mod creativ și organizat pentru a exprima idei și sentimente, variind și adaptând structurile și lexicul folosite în funcție de scop, ascultători și conținut;	**DIALOG (a vorbi cu cineva)** ▪ a-i asculta pe ceilalți și a răspunde, în activități de grup sau de perechi, contribuind la construirea sensului prin sugestii, comentarii și întrebări; ▪ a crea și a interpreta diferite roluri și scenarii, adaptându-și tehnicile într-o gamă de activități pentru a explora texte, idei și teme diverse.
Clasa a II-a	▪ formulează enunțuri simple și dezvoltate, **deseori conectând ideile** (în general, pe baza unor imagini sau a unor întrebări ajutătoare); ▪ **relatează** întâmplări personale, răspunde la întrebări despre sine și universul apropiat printr-o suită de enunțuri, creează povestiri orale pe baza unor imagini sau a unor întrebări ajutătoare; ▪ **descrie**, la nivel elementar, evenimente/lucruri/persoane/ personaje familiare; ▪ reproduce **instrucțiuni/reguli** simple (de joc/de purtare); ▪ își exprimă **opinia** vizavi de o situație/un personaj și o **justifică** minimal; ▪ își **adaptează** într-un mod simplu discursul pentru a capta atenția ascultătorului; ▪ **utilizează elemente de limbaj nonverbal și paraverbal** care demonstrează conștientizarea existenței diferitelor feluri de scopuri și ascultători.	▪ participă la conversații scurte în grup sau în perechi, pe teme familiare sau de interes personal, pe baza unor texte sau a unor imagini; ▪ ascultă activ și răspunde prin sugestii și comentarii simple; ▪ are contribuții relevante și utile atunci când îi vine rândul să vorbească în activitățile în perechi sau de grup; ▪ participă la jocuri de rol scurte și simple, formale sau informale, pe teme familiare sau de interes personal, după vizionarea/ascultarea unor modele pentru respectivele situații de comunicare; ▪ participă la dramatizări ale unor texte/fragmente cunoscute, adaptându-și vorbirea, gesturile sau mișcările pentru a interpreta personaje în situații simple; ▪ utilizează formule simple și potrivite pentru realizarea actelor de vorbire: **salutul, prezentarea, solicitarea, invitația, urarea, mulțumirea, rugămintea, îndemnul, avertizarea, exprimarea opiniei etc.**

Observații:

MONOLOG:

DIALOG:

ANEXA 16
FIȘĂ DE EVALUARE (2) – EXPRIMAREA ORALĂ. CLASA A IV-A

Numele elevului: _____ **Data:** _____

1=Realizat/2=În curs de realizare/3=Nivel minim

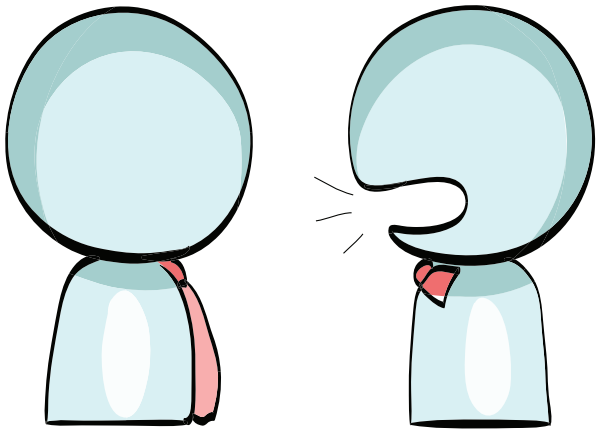
	MONOLOG (a vorbi în fața cuiva) ▪ a vorbi într-un mod creativ și organizat pentru a exprima idei și sentimente, variind și adaptând structurile și lexicul folosite în funcție de scop, ascultători și conținut;	**DIALOG (a vorbi cu cineva)** ▪ a-i asculta pe ceilalți și a răspunde, în activități de grup sau de perechi, contribuind la construirea sensului prin sugestii, comentarii și întrebări; ▪ a crea și a interpreta diferite roluri și scenarii, adaptându-și tehnicile într-o gamă de activități pentru a explora texte, idei și teme diverse.
Clasa a IV-a	▪ formulează enunțuri simple și dezvoltate, legându-le în **secvențe mai lungi de discurs** (în general, pe baza unor imagini sau a unui plan de idei propriu sau dat); ▪ exprimă clar **idei și sentimente**, oferind **câteva detalii relevante**; ▪ **relatează** întâmplări reale sau imaginare, creează povestiri orale pe baza unor imagini, a unui plan de idei, a unui început sau final dat etc. ▪ **descrie** evenimente/lucruri/persoane/personaje familiare utilizând câteva detalii relevante și exemple concrete; ▪ reproduce **instrucțiuni/reguli/indicații** simple sau mai detaliate legate de joc/ purtare/călătorie/modul de utilizare); ▪ își **exprimă opinia** vizavi de o situație/un personaj și o **justifică** adecvat; ▪ își **structurează clar și eficient discursul**, în așa fel încât să-i faciliteze interlocutorului înțelegerea; ▪ își **adaptează** elementele de comunicare non-verbală la mesajul verbal și alege **elementele de vocabular, structurile sintactice, elementele de limbaj nonverbal și paraverbal** adecvate interlocutorului, scopului și contextului comunicării.	▪ participă la conversații în grup sau în perechi, pe teme de interes personal, pe baza unor texte/înregistrări/imagini/ subiecte date; ▪ demonstrează înțelegerea conținutului și a modului în care acesta este prezentat de către interlocutori, dezvoltând ideile principale ale acestora prin comentarii și sugestii relevante și introducând uneori în discuție idei și subteme noi; ▪ își asumă fără rețineri responsabilități și roluri clare în pereche sau în grup; ▪ participă la jocuri de rol formale sau informale, pe diverse teme; ▪ participă la dramatizări ale unor texte/fragmente cunoscute; ▪ demonstrează înțelegerea diverselor personaje și situații de comunicare, adaptându-și discursul, gesturile și mimica pentru a transmite cât mai fidel ideile; ▪ folosește formule simple pentru **inițierea, menținerea și încheierea** unui schimb verbal; ▪ utilizează formule adecvate și diverse pentru realizarea actelor de vorbire: **salutul, prezentarea, solicitarea și acordarea permisiunii, invitația, urarea, mulțumirea, rugămintea, îndemnul, avertizarea, exprimarea și justificarea opiniei, exprimarea acordului/dezacordului etc.**

Observații:

MONOLOG:

DIALOG:

ANEXA 17
FIȘĂ DE AUTOEVALUARE (1). VORBIRE-INTERACȚIUNE



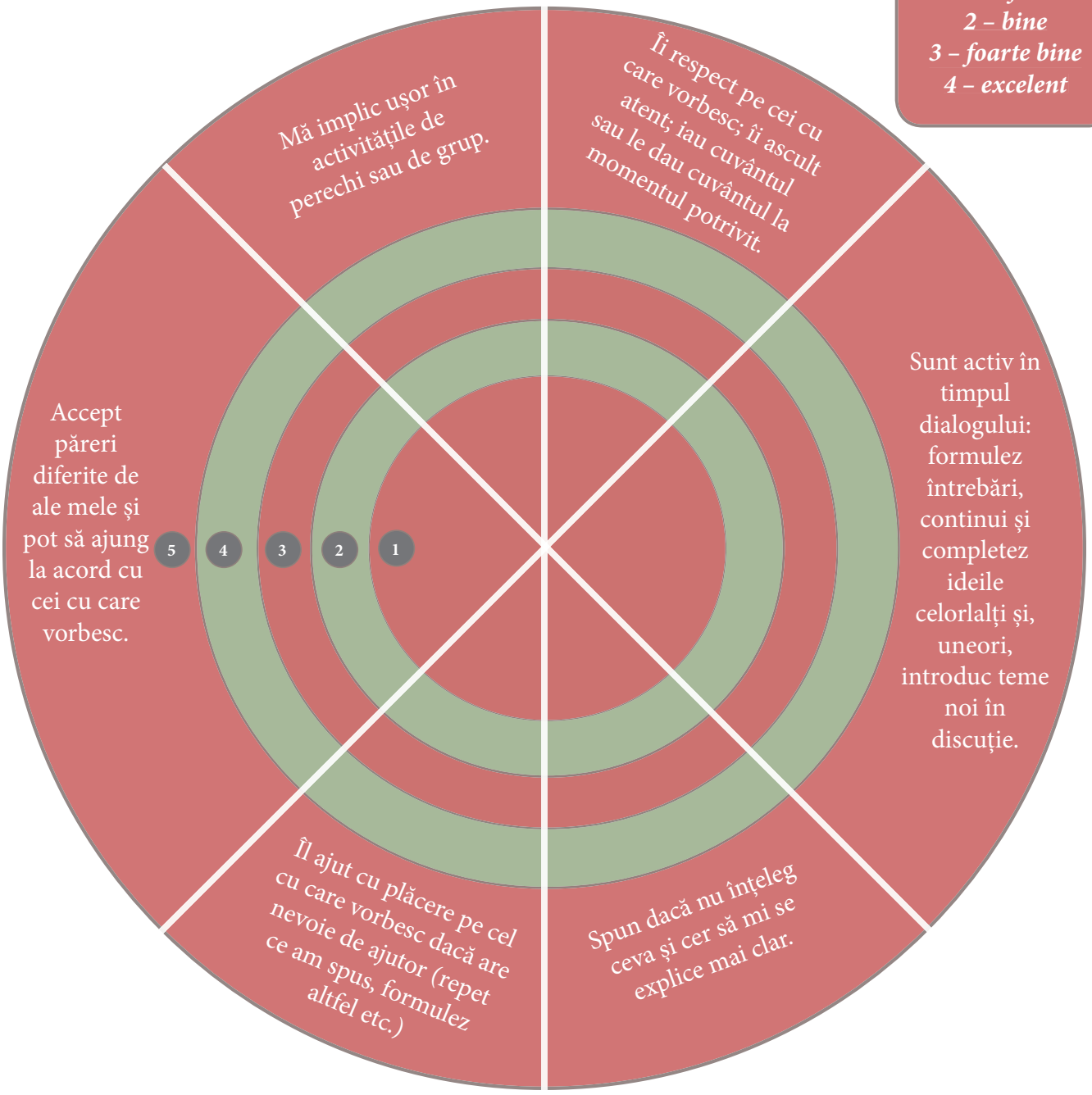
INTERACȚIUNEA

NUME:_____

DATA:_____

CLASA:_____

1 – satisfăcător
2 – bine
3 – foarte bine
4 – excelent



ANEXA 18
FIȘĂ DE AUTOEVALUARE (2). VORBIRE-MONOLOG



MONOLOG

CLASA

DATA: _____

Nume:	
Volum: Vorbesc suficient de tare.	☆ ☆ ☆ ☆
Viteză: Vorbesc normal: nici prea repede, nici prea încet.	☆ ☆ ☆ ☆
Claritate: Pronunț clar toate cuvintele.	☆ ☆ ☆ ☆
Intonație și ton: Folosesc un ton și o intonație potrivite.	☆ ☆ ☆ ☆
Limbă: Aleg cuvintele și structurile gramaticale potrivite și corecte pentru a transmite cât mai clar mesajul.	☆ ☆ ☆ ☆
Limbaj non-verbal: Fac gesturi potrivite și îmi adaptez expresia feței la ceea ce spun.	☆ ☆ ☆ ☆
Organizare și conținut: Prezentarea mea e interesantă, clară, bine organizată și ușor de înțeles.	☆ ☆ ☆ ☆
Ascultători: Sunt atent la reacțiile ascultătorilor și țin cont de cei cu care vorbesc (repet o idee, gesticulez, ofer alte exemple etc.)	☆ ☆ ☆ ☆
Suport vizual: Utilizez grafice, desene, imagini, înregistrări audio/video sau obiecte pentru a-mi face prezentarea mai interesantă.	☆ ☆ ☆ ☆

ANEXA 19
FIȘĂ DE AUTOEVALUARE (3). VORBIRE-MONOLOG



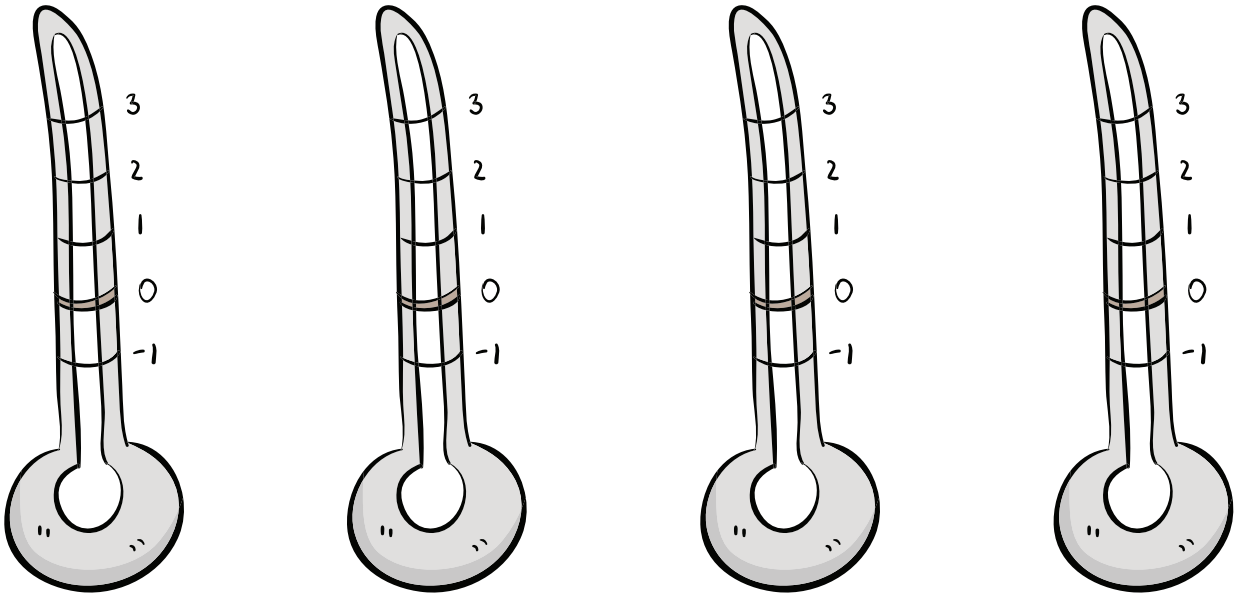
MONOLOG

NUME:_____

DATA:_____

CLASA:_____

Pot povesti întâmplări reale sau imaginare.	*Pot crea povestiri orale pe baza unor imagini sau a unui plan de idei.*	*Pot descrie cu detalii și exemple evenimente/ lucruri/persoane/ personaje familiare.*	*Pot oferi instrucțiuni și indicații și pot enumera reguli.*



-1 = insuficient
0 = suficient
1 = bine
2 = foarte bine
3 = excelent

ANEXA 20
TIPURI DE TEXTE (ASCULTARE)

	CONȚINUT	COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE GRAMATICALĂ	FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ	EFICIENȚA COMUNICĂRII
5	Acoperă integral temele propuse. Contribuțiile sunt relevante și eficiente. Funcțiile comunicative necesare îndeplinirii sarcinilor (a nara, a descrie, a compara, a saluta, a solicita, a mulțumi, a ruga, a invita, a exprima opinii etc.) sunt foarte bine reprezentate. Vehiculează idei noi, neașteptate.	Pronunță fără nicio dificultate toate sunetele limbii române, articulând corect vocalele și consoanele. Folosește, în general corect, cuvinte și expresii variate, specifice universului copiilor, utilizând adecvat sinonime, antonime și cuvinte derivate uzuale. Poate folosi repetitiv unele dintre elementele de vocabular. Utilizează corect structuri gramaticale simple (acord predicat-subiect, acord substantiv adjectiv, posesivele), precum și o serie restrânsă de structuri complexe, uzuale (subiect multiplu, relații de tipul cauză-efect etc.). Greșelile de acord și de topică sunt destul de frecvente. Sesizează, de cele mai multe ori, greșelile sau repetițiile, fiind capabil să se autocorecteze și să reformuleze mesajul, atunci când e necesar. Poate modifica topica în vederea accentuării unor aspecte din mesaj, fără a face greșeli majore.	Produce în general enunțuri simple și complete; sporadic, apar începuturi false. Ritmul vorbirii este potrivit, chiar dacă face pauze evidente pentru planificare și organizare. Folosește cu flexibilitate conectori simpli (*pentru că*), iar conectorii mai complecși (*din cauză că*) apar rar. Este, în general, coerent, în ciuda repetițiilor sporadice.	Participă, fără a întâmpina dificultăți, la interacțiuni simple și scurte, pe teme familiare sau de interes. Inițiază și încheie conversația, folosind formule specifice simple, memorate. Menține conversația, adresându-i uneori întrebări interlocutorului (cu ajutorul punctelor de sprijin). Semnalează neînțelegerea, verbal sau nonverbal, și solicită clarificări. Îi oferă ajutor interlocutorului, dacă acesta are nevoie, repetând afirmația/întrebarea. Reacționează adecvat la replicile interlocutorului, completându-le sau continuând ideile exprimate de acesta. Își adaptează, de cele mai multe ori, registrul, în funcție de situația de comunicare. Are o intonație corectă atunci când produce enunțuri interogative sau exclamative și își corelează, în general, gesturile și mimica cu mesajul transmis.
4	*Intermediar*			
3	Acoperă în mare măsură temele propuse. Contribuțiile sunt, în general, relevante și eficiente. Funcțiile comunicative necesare îndeplinirii sarcinilor (a nara, a descrie, a compara, a saluta, a solicita, a mulțumi, a ruga, a invita, a exprima opinii etc.) se realizează la nivel elementar. Vehiculează, în general, idei previzibile.	Pronunță aproape fără nicio dificultate toate sunetele limbii române, articulând corect vocalele și consoanele. Nu folosește întotdeauna corect cuvinte și expresii variate, specifice universului copiilor; utilizează rar sinonime, antonime și cuvinte derivate uzuale. Folosește repetitiv unele dintre elementele de vocabular vehiculate. Face uneori greșeli în utilizarea structurilor gramaticale simple (acord predicat-subiect, acord substantiv adjectiv, posesivele), reușind foarte rar să utilizeze corect structuri complexe, uzuale (subiect multiplu, relații de tipul cauză-efect etc.). Greșelile de acord și de topică apar destul de des. Sesizează greșelile sau repetițiile, autocorectându-se frecvent și reformulând mesajul, însă, de cele mai multe ori, nu o face corect. Poate modifica topica în vederea accentuării unor aspecte din mesaj, făcând adeseori greșeli din acest motiv.	Produce enunțuri simple, câteodată incomplete; uneori apar începuturi false. Ritmul vorbirii este lent; face pauze destul de lungi. Folosește în exclusivitate conectori simpli (uneori chiar repetitiv). Repetițiile, reformulările sau autocorectările îi pot afecta coerența.	Participă cu oarecare efort la interacțiuni simple și scurte, pe teme familiare sau de interes. Așteaptă întrebări din partea interlocutorului și formulează rareori întrebări pentru a menține conversația. Semnalează în general nonverbal neînțelegerea. Îi oferă ajutor interlocutorului, dacă acesta are nevoie, repetând afirmația/întrebarea. Reacționează adesea adecvat la replicile interlocutorului, dar cu întârziere. Rareori, contribuțiile sale ajută la progresul conversației. Nu își corelează întotdeauna gesturile și mimica cu mesajul transmis și nu este întotdeauna expresiv. Uneori, intonația nu este adecvată, fapt ce îngreunează înțelegerea.

2	*Intermediar*			
1	Acoperă parțial temele propuse. Contribuțiile sunt limitate și deseori irelevante. Funcțiile comunicative necesare îndeplinirii sarcinilor (a nara, a descrie, a compara, a saluta, a solicita, a mulțumi, a ruga, a invita, a exprima opinii etc.) se realizează parțial și la nivel elementar. Vehiculează idei previzibile, pe care le repetă.	Întâmpină dificultăți în pronunțarea unor cuvinte care conțin sunetele sau grupurile de sunete specifice limbii române. Folosește, de cele mai multe ori incorect și repetitiv, cuvinte și expresii specifice universului copiilor. Utilizează, de cele mai multe ori incorect, structuri gramaticale simple. Rareori reușește să modifice topica în vederea accentuării unor aspecte din mesaj. Greșelile de acord și de topică sunt frecvente.	Produce enunțuri simple și scurte, deseori incomplete. Ritmul vorbirii este lent, afectat de pauze lungi pe care le depășește doar cu ajutor. Folosește repetitiv conectori de bază (*pentru că*) și uneori produce secvențe incoerente. Repetă adesea informația.	Participă cu dificultate la interacțiuni simple și relativ scurte, pe teme familiare sau de interes. Nu inițiază, nu încheie conversația și nici nu contribuie la menținerea ei. Nu formulează întrebări și răspunde deseori inadecvat și cu întârziere la întrebările partenerului, îngreunând progresul conversației. Semnalează ocazional neînțelegerea, nonverbal. Folosește un registru inadecvat situației de comunicare. Rareori își corelează gesturile și mimica cu mesajul transmis, fiind, cel mai adesea, inexpresiv. Intonația este rareori adecvată, fapt ce îngreunează înțelegerea.
0	*Abilități sub cele descrise în banda 2.*			

ANEXA 4

	CONȚINUT	COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE	FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ	EFICIENȚA COMUNICĂRII
5	Acoperă integral temele propuse. Contribuțiile sunt relevante și eficiente. Funcțiile comunicative necesare îndeplinirii sarcinilor (a nara, a descrie, a compara, a explica, a saluta, a solicita, a mulțumi, a ruga, a invita, a exprima și a justifica opinii. a solicita și a acorda permisiunea, a exprima acordul/ dezacordul etc.) sunt foarte bine reprezentate. Vehiculează idei noi, neașteptate.	Folosește fără nicio problemă sistemul fonetico-fonologic al limbii române. Pronunță corect cuvintele care încep cu *e* (de ex., pronumele personale și formele verbului *a fi*), precum și pe acelea care cuprind diftongi, vocale în hiat sau *x*. Utilizează corect și, de cele mai multe ori, fără repetiții, cuvinte și expresii complexe, folosind în comunicare un inventar bogat de sinonime, omonime, antonime și cuvinte derivate, în general specifice universului copiilor și temelor sale de interes. Stăpânește, fără dificultăți vizibile, structurile gramaticale simple și complexe specifice grupei de vârstă. Greșelile de acord sau de topică sunt aproape inexistente și dificil de sesizat și, cel mai adesea, corectate retrospectiv. Pot apărea greșeli datorate presiunii mediului social, precum: folosirea invariabilă a lui „a” pentru *al/a/ai/ale*; întrebuințarea formei verbale hibride *vroiam* pentru imperfect; trecerea verbului *a-i plăcea* la conjugarea a III-a; utilizarea dativului analitic cu „la”: *Te spun la mama.* și generalizarea uzului genitivului analitic cu „lui”: *cartea lui Andreea.*	Produce enunțuri simple și complexe, în general complete. Vorbește fluent, chiar dacă face pauze evidente pentru organizare și planificare în secvențele mai lungi de discurs. Folosește cu flexibilitate o gamă variată de conectori și de mijloace coezive (pronume, propoziții relative etc.) Își structurează eficient discursul, în ciuda unor autocorectări și/sau reformulări sporadice.	Participă, fără a întâmpina dificultăți, la interacțiuni pe teme familiare sau de interes. Folosește formule specifice simple pentru inițierea și încheierea unui schimb verbal. Menține conversația, adresând uneori întrebări, continuând și dezvoltând ideile principale ale interlocutorului prin comentarii și sugestii relevante și introducând în discuție idei și subteme noi. Semnalează verbal neînțelegerea și solicită clarificări. Îi oferă ajutor interlocutorului, dacă acesta are nevoie, repetând sau reformulând afirmația/întrebarea. Își reglează registrul, limbajul nonverbal și paraverbal, în funcție de interlocutor, de scopul și de contextul comunicării. Folosește o intonație corespunzătoare, în funcție de scop.
4	*Intermediar*			
3	Acoperă în mare măsură temele propuse. Contribuțiile sunt, în general, relevante și eficiente. Funcțiile comunicative necesare îndeplinirii sarcinilor (a nara, a descrie, a compara, a explica, a saluta, a solicita, a mulțumi, a ruga, a invita, a exprima și a justifica opinii. a solicita și a acorda permisiunea, a exprima acordul/dezacordul etc.) se realizează la nivel elementar. Vehiculează, în general, idei previzibile.	Folosește, în cele mai multe cazuri, corect sistemul fonetico-fonologic al limbii române. Pronunță uneori incorect cuvinte care încep cu *e* (de ex., pronumele personale și formele verbului *a fi*), precum și pe acelea care cuprind diftongi, vocale în hiat sau *x*. Utilizează, de cele mai multe ori corect, deși repetitiv, cuvinte și expresii complexe, folosind destul de des în comunicare sinonime, omonime, antonime și cuvinte derivate, în general specifice universului copiilor. Folosește, de cele mai multe ori corect, structurile gramaticale simple și complexe specifice grupei de vârstă. Pot apărea destul de des greșeli de topică sau de acord, care, în marea lor majoritate, sunt corectate retrospectiv. Apar destul de frecvent greșeli datorate presiunii mediului social, precum: folosirea invariabilă a lui „a” pentru *al/a/ai/ale*; întrebuințarea formei verbale hibride *vroiam* pentru imperfect; trecerea verbului *a-i plăcea* la conjugarea a III-a; utilizarea dativului analitic cu „la”: *Te spun la mama.* și generalizarea uzului genitivului analitic cu „lui”: *cartea lui Andreea.*	Produce fără efort enunțuri simple, complete, dar la cele complexe întâmpină dificultăți. Ritmul vorbirii este, în general, potrivit, deși uneori face pauze destul de lungi, pe care le depășește, totuși, fără ajutor. Folosește conectori simpli (*pentru că*, *dacă*, uneori chiar repetitiv), iar conectorii mai complecși (*din cauză că*) apar foarte rar. Utilizează mijloacele coezive de bază (pronume). Își structurează bine discursul, chiar dacă uneori repetă informația.	Participă, cu oarecare efort, la interacțiuni pe teme familiare sau de interes. Rareori inițiază sau încheie schimbul verbal. Formulează rar întrebări, dar răspunde prompt și adecvat la cele ale interlocutorului. Ascultă activ și răspunde prin sugestii și comentarii simple, care ajută la progresul conversației. Semnalează verbal sau nonverbal neînțelegerea. Îi oferă ajutor interlocutorului, dacă acesta îl solicită, repetând afirmația/întrebarea. Își reglează, de cele mai multe ori, registrul, limbajul nonverbal și paraverbal în funcție de interlocutor, de scopul și de contextul comunicării. Folosește, în general, o intonație corespunzătoare, în funcție de scop.

2	*Intermediar*			
1	Acoperă parțial temele propuse. Contribuțiile sunt limitate și deseori irelevante. Funcțiile comunicative necesare îndeplinirii sarcinilor (a nara, a descrie, a compara, a explica, a saluta, a solicita, a mulțumi, a ruga, a invita, a exprima și a justifica opinii. a solicita și a acorda permisiunea, a exprima acordul/dezacordul etc.) se realizează parțial și la nivel elementar. Vehiculează idei previzibile, pe care le repetă.	Folosește în general corect sistemul fonetico-fonologic al limbii române, însă întâmpină probleme în pronunțarea cuvintelor care încep cu *e*, a acelora care cuprind diftongi, vocale în hiat sau *x*. Utilizează, de cele mai multe ori incorect și repetitiv, cuvinte și expresii complexe, folosind rar în comunicare sinonime, omonime, antonime și cuvinte derivate, în general specifice universului copiilor. Folosește, cel mai adesea incorect, structurile gramaticale simple și complexe specifice grupei de vârstă. Pot apărea frecvent greșeli de topică sau de acord, care, în marea lor majoritate, nu sunt corectate retrospectiv. Greșelile datorate presiunii mediului social apar cu frecvență ridicată în comunicare.	Produce cu oarecare efort enunțuri simple, uneori incomplete; pot apărea începuturi false. Ritmul vorbirii este lent, afectat de pauze lungi și dese, pe care însă le depășește fără ajutor. Folosește exclusiv conectori de bază (uneori repetitiv) și utilizează rareori adecvat mijloace coezive. Întâmpină unele dificultăți în organizarea discursului, producând uneori secvențe incoerente.	Participă cu dificultate la interacțiuni pe teme familiare sau de interes. De obicei, așteaptă ca interlocutorul să inițieze și să încheie schimbul verbal. Așteaptă, în general, întrebări din partea interlocutorului, iar răspunsurile sale contribuie rareori la progresul conversației. Semnalează, în general nonverbal neînțelegerea. Îi oferă ajutor interlocutorului, dacă acesta îl solicită, repetând afirmația/întrebarea. Nu corelează întotdeauna elementele de comunicare nonverbală și paraverbală cu comunicarea verbală, fiind uneori inexpresiv. Intonația nu este întotdeauna adecvată, fapt ce îngreunează înțelegerea.
0	*Abilități sub cele descrise în banda 2.*			

ANEXA 21
SCENARIU. VORBIRE
ÎN VACANȚĂ. CLASA A II-A

DOMENIU	CONTEXT	SARCINĂ	ACTIVITĂȚI	TIPUL DE DISCURS
Personal	Acasă Afară La joacă Timp liber	Să afle/furnizeze informații despre diferite activități specifice timpului liber	Vorbire (dialog, monolog, interviu)	Schimb de informații Discurs descriptiv Discurs narativ

ABILITĂȚI	• Poate formula enunțuri simple și dezvoltate pe baza unui set de imagini • Poate povesti întâmplări personale pe baza unui set de întrebări • Poate asculta activ și, ulterior, reda cu ușurință informații preluate de la interlocutor • Poate descrie situații sau întâmplări pe baza unui suport vizual • Poate să își justifice poziția față de o anumită situație sau întâmplare • Poate utiliza elemente de limbaj nonverbal și paraverbal în funcție de tipul de activitate • Poate participa cu ușurință la un dialog ghidat • Poate participa la un joc de rol pe o temă dată
MICROACTIVITĂȚI	
RELATEAZĂ	• informația cerută
IDENTIFICĂ EXPRIMĂ	• asemănări și deosebiri ale unor situații prezentate • motivele unor alegeri
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	• informații specifice: descrieri, narări, argumentări • autenticitate • familiaritate

COMPETENȚE		
STRATEGICĂ	Activarea cunoștințelor anterioare pentru a înțelege și a reda un mesaj Folosirea suportului vizual în formularea unor enunțuri Folosirea unei scheme de idei pentru elaborarea unui monolog	
PRAGMATICĂ	Funcțională Discursivă	Descrierea de situații Exprimarea unor opinii justificate Identificarea și redarea unor conectori simpli, de contrast, de secvențialitate etc. Sumarizare
LINGVISTICĂ	Gramaticală Lexicală	Propoziții dezvoltate, fraze complexe Diferite timpuri și moduri verbale Comparații Relatare subiectivă Timp liber Activități recreative Preferințe

SARCINA 1		DESCRIERE
DESCRIERE GENERALĂ		Elevii primesc un set de imagini tematice și rezolvă sarcina 1 în perechi.
SURSE		Fișe elaborate de cadrul didactic
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	AUTENTICITATE	Ridicată
	LUNGIME	Aproximativ 2 minute/elev
	SUPORT VIZUAL	Da
TIP DE RĂSPUNSURI AȘTEPTATE/ NUMĂR		Semi-deschișI/4
CERINȚĂ		*Priviți imaginile acestor copii aflați în vacanță. Alegeți 3 imagini care vă plac mai mult și spuneți-i colegului: a) Ce vedeți în aceste imagini? b) Ce asemănări și deosebiri există între situațiile descrise de imagini? c) De ce ați ales aceste imagini? d) Dacă ați avea posibilitatea, în care dintre aceste imagini v-ați „transporta" în acest moment?*
CONDIȚII		4 minute, lucru în perechi
SCHEMĂ DE NOTARE		1 punct pe răspuns așteptat; maximum = 4 puncte

SARCINA 2	JOC DE ROL
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii primesc o fișă cu un set de întrebări de tip interviu și rezolvă sarcina 2.
SURSE	Fișe elaborate de cadrul didactic
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	Autenticitate și familiaritate ridicate, experiență personală, relatare subiectivă
TIP DE RĂSPUNSURI AȘTEPTATE/ NUMĂR	Răspuns deschis/10
CERINȚĂ	*Sunteți reporteri pentru o zi. Folosiți întrebările pentru a realiza un interviu cu colegul vostru și completați fișa cu răspunsurile colegului. Apoi, schimbați rolurile.*
CONDIȚII	Aproximativ 3-4 minute pentru fiecare fișă
SCHEMĂ DE NOTARE	0.20 puncte pe răspuns așteptat; maximum = 2 puncte

SARCINA 3	NARARE CU SCHEMĂ DE IDEI (MONOLOG)
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii preiau răspunsurile colegului și le utilizează pentru realizarea sarcinii 3.
SURSE	Fișele completate cu răspunsurile colegului
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	Ca la sarcinile 1&2
TIP DE RĂSPUNSURI AȘTEPTATE/ NUMĂR	Deschis/1
CERINȚĂ	*Cu ajutorul răspunsurilor primite, povestiți, pe scurt, cum și-a petrecut colegul vacanța.*
CONDIȚII	Aproximativ 1 minut/elev
SCHEMĂ DE NOTARE	4 puncte pe răspuns așteptat; maximum = 4 puncte

ÎN VACANȚĂ
FIȘA PROFESORULUI

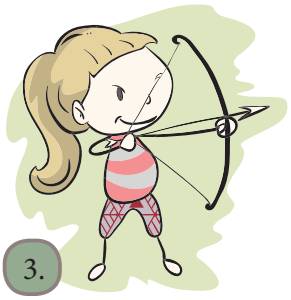
Sarcina 1 (2 minute/elev, 4 puncte)

Priviți imaginile acestor copii aflați în vacanță. Alegeți 3 imagini care vă plac mai mult și spuneți-i colegului:

a. Ce vedeți în aceste imagini?
b. Ce asemănări și ce deosebiri există între situațiile descrise de imagini?
c. De ce ați ales aceste imagini?


1.


2.


3.


4.


5.


6.

d. Dacă ați avea posibilitatea, în care dintre aceste imagini v-ați „transporta" în acest moment?

Elev:	A răspuns în mică măsură cerinței (0.25p)	A răspuns în mare măsură cerinței (0.5p)	A răspuns integral cerinței (1p)	TOTAL
Cerința a)				
Cerința b)				
Cerința c)				
Cerința d)				

TOTAL: 1 X 4 = max. 4p
***A răspuns în mică măsură cerinței* = 0.25p**

- *a acoperit doar parțial cerințele propuse*
- *a formulat enunțuri elementare și, de cele mai multe ori, neconectate*
- *a prezentat idei și puncte de vedere previzibile și repetitive*
- *ritmul vorbirii a fost lent, marcat de pauze lungi sau de o intonație care a îngreunat înțelegerea*
- *a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei*

***A răspuns în mare măsură cerinței* = 0.5p**

- *a acoperit în mare măsură cerințele propuse*
- *a formulat enunțuri elementare, dar conectate între ele*
- *a prezentat idei și puncte de vedere previzibile, reformulate*
- *ritmul vorbirii a fost normal, dar marcat de pauze*
- *nu a solicitat ajutorul în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei*

A răspuns integral cerinței* = **1p
- *a acoperit toate cerințele propuse*
- *a formulat enunțuri bine reprezentate, conectate între ele prin elemente ocazional complexe*
- *a prezentat idei și puncte de vedere noi*
- *ritmul vorbirii și intonația au fost potrivite*

Sarcina 2 (max. 4 minute / fișă, 2 puncte)

Sunteți reporter pentru o zi. Folosiți întrebările pentru a realiza un interviu cu colegul vostru și completați fișa cu răspunsurile colegului. Apoi, schimbați rolurile.

**A completat integral fișa = 0.20 X 10 = 2p*

Sarcina 3 (1 minut / monolog, 4 puncte)

Cu ajutorul răspunsurilor primite, povestiți, pe scurt, cum și-a petrecut colegul vacanța.

Elev:	1	2	3	4	TOTAL
Conținut					
Complexitate și acuratețe					
Fluență și coerență					
Eficiența comunicării					

- **CONȚINUT:** adecvarea la cerință, respectarea schemei de idei;
- **COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE:** complexitatea vocabularului și a structurilor folosite, acuratețea limbii;
- **FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ:** evidențierea unui ritm al vorbirii, prezența conectorilor și a elementelor de structurare a discursului, fluiditatea ideilor, logica ideilor;
- **EFICIENȚA COMUNICĂRII:** adaptarea la registru, prezența elementelor paraverbale și non-verbale.

Conținut + Complexitate și Acuratețe + Fluență și Coerență + Eficiența Comunicării/4 = **max. 4 p**

ÎN VACANȚĂ
FIȘA ELEVULUI

Sarcina 1

Priviți imaginile acestor copii aflați în vacanță. Alegeți 3 imagini care vă plac mai mult și spuneți-i colegului:

a. Ce vedeți în aceste imagini?
b. Ce asemănări și ce deosebiri există între situațiile descrise de imagini?
c. De ce ați ales aceste imagini?



Sarcina 2 (max. 4 minute / fișă, 2 puncte)

Sunteți reporter pentru o zi. Folosiți întrebările pentru a realiza un interviu cu colegul vostru și completați fișa cu răspunsurile colegului. Apoi, schimbați rolurile.

1. Când ai fost ultima dată în vacanță?

_____

2. Unde ai fost ultima dată în vacanță?

_____

3. Cu cine ai petrecut vacanța?

_____

4. Ce ai făcut acolo?

_____

5. Ce ți-a plăcut cel mai mult în acea vacanță?

_____

6. Au fost lucruri care nu ți-au plăcut? Dacă da, care au fost acelea?

_____

7. Care este amintirea ta cea mai de preț din această vacanță?

_____

8. Dacă ar fi să asociezi această vacanță cu un miros și cu o culoare anume, care ar fi acestea?

_____

9. Ai schimba ceva la povestea vacanței tale? Ce anume?

_____

10. Pe care dintre colegii tăi i-ai fi luat cu tine în vacanță?

_____

Sarcina 3

Cu ajutorul răspunsurilor primite, povestiți, pe scurt, cum și-a petrecut colegul vacanța. Colegul care ascultă povestea completează următoarea fișă:

Colorează fețele zâmbitoare (1 față = satisfăcător; 2 fețe = bine; 3 fețe = foarte bine), pentru fiecare dintre următoarele aspecte: **Colegul meu/colega mea**	
…a vorbit într-un ritm potrivit (nici prea lent, nici prea rapid)...	
… a respectat ordinea întrebărilor...	
… a folosit cuvinte și expresii diferite...	
… a folosit un limbaj corect și nu a făcut greșeli gramaticale...	

ANEXA 22
SCENARIU. VORBIRE
MICII EXPLORATORI. CLASA A IV-A

DOMENIU	CONTEXT	SARCINĂ	ACTIVITĂȚI	TIPUL DE DISCURS
Personal	În clasă	Să își imagineze viața pe un asteroid locuibil.	Vorbire pentru stabilirea de informații	Schimb de informații Text argumentativ Discurs narativ Discurs descriptiv

ABILITĂȚI	• Poate formula enunțuri simple și dezvoltate conectate în secvențe mai lungi de discurs • Poate crea scenarii orale pe baza unui plan de idei • Poate descrie relevant și detaliat situații cerute • Poate structura clar și eficient discursul • Poate susține un punct de vedere cu argumente și exemple relevante • Poate utiliza elemente de limbaj nonverbal și paraverbal în cadrul unei activități • Poate participa la conversații și dezbateri în grup, pornind de la un set de imagini • Poate să își asume responsabilități sau roluri în grupul din care face parte • Poate utiliza formule diverse și adecvate realizării actelor de vorbire • Poate utiliza elemente de vocabular uzuale și specifice
MICROACTIVITĂȚI	
REDĂ	• informația cerută • câteva informații specifice
EXPRIMĂ SELECTEAZĂ	• motivele unor alegeri • informațiile esențiale în elaborarea unui discurs complex
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	• informații specifice: descrieri, argumentări • informații specifice reluate sub forma unui discurs complex • vocabular specific

COMPETENȚE		
STRATEGICĂ	Activarea cunoștințelor anterioare pentru a înțelege și a reda un mesaj Folosirea suportului vizual în formularea unor argumentări Folosirea unei scheme de idei pentru elaborarea unui discurs persuasiv	
PRAGMATICĂ	**Funcțională**	Descrierea unor secvențe imaginare Exprimarea unor opinii justificate Persuasiunea prin argument și exemple
	Discursivă	Identificarea și redarea unor conectori simpli, de cauză, de consecutivitate, de secvențialitate etc.
LINGVISTICĂ	**Gramaticală**	Propoziții dezvoltate, relații complexe Diferite timpuri și moduri verbale Relatare creativă Secvențe descriptive
	Lexicală	Explorare spațială Condiții geo-fizice

SARCINA 1		ARGUMENTARE
DESCRIERE GENERALĂ		Elevii primesc un set de imagini și rezolvă sarcina 1.
SURSE		Fișe elaborate de cadrul didactic
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	AUTENTICITATE	Familiaritate moderată, dublată de cunoștințe specifice despre lume, spațiu, geografie etc.
	LUNGIME	Aproximativ 5 minute/echipă: 2-3 minute discuție în grup; 1-2 minute: argumentare orală
	SUPORT VIZUAL	Da
TIP DE RĂSPUNSURI AȘTEPTATE/ NUMĂR		Răspunsuri semi-deschise/4
CERINȚĂ		*Lucrați în grupuri de câte 3. Fiecare grup este alcătuit din **mici exploratori** spațiali. Împreună cu colegii de echipă, imaginați-vă că porniți într-o misiune de explorare în căutarea unui asteroid locuibil. Decideți ce anume ați lua cu voi în această misiune? Puteți alege doar 4 obiecte. Aveți 2-3 minute pentru alegeri. Apoi, numiți un vorbitor din partea echipei. Acesta va prezenta clasei alegerile finale și va motiva fiecare alegere. Vorbitorul va avea 1-2 minute la dispoziție.*
CONDIȚII		5 minute, lucru în echipe de câte 3
SCHEMĂ DE NOTARE		2.5 punct pe răspuns așteptat; maximum = 10 puncte

SARCINA 2	NARARE
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii primesc o fișă tehnică și rezolvă sarcina 2.
SURSE	Ca la sarcina 1
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	Ca la sarcina 1 Aproximativ 6 minute/echipă: 3 minute/completare fișă; 2-3 minute/ narare orală
TIP DE RĂSPUNSURI AȘTEPTATE/ NUMĂR	Răspunsuri semi-deschise/1
CERINȚĂ	*Felicitări! Ați descoperit un nou asteroid locuibil! Folosind detaliile din fișă, povestiți cum ați reușit acest lucru. Alegeți un al doilea coleg care să spună clasei povestea acestei importante descoperiri.*
CONDIȚII	6 minute, lucru în echipe de câte 3
SCHEMĂ DE NOTARE	10 puncte/răspuns așteptat; maximum = 10 puncte

SARCINA 3	DESCRIERE (PERSUASIUNE)
DESCRIERE GENERALĂ	Elevii selectează informațiile de la sarcinile anterioare și rezolvă sarcina 3.
SURSE	Ca la sarcina 1
TRĂSĂTURILE DISCURSULUI	Ca la sarcina 1 Aproximativ 5 minute/echipă: 4 minute/pregătire în echipă; 1 minut/ descrierea orală
TIP DE RĂSPUNSURI AȘTEPTATE/ NUMĂR	Răspuns deschis/1
CERINȚĂ	*Doriți să convingeți cât mai mulți oameni să populeze acest asteroid. V-ați gândit că cel mai bine ar fi să pregătiți o reclamă la radio. Gândiți-vă ce informații ați vrea să includeți în această reclamă și pregătiți împreună reclama. Alegeți un al treilea coleg care să fie „vocea” reclamei.*
CONDIȚII	Aproximativ 5 minute, lucru în echipe de câte 3
SCHEMĂ DE NOTARE	10 puncte pe răspuns așteptat; maximum = 10 puncte

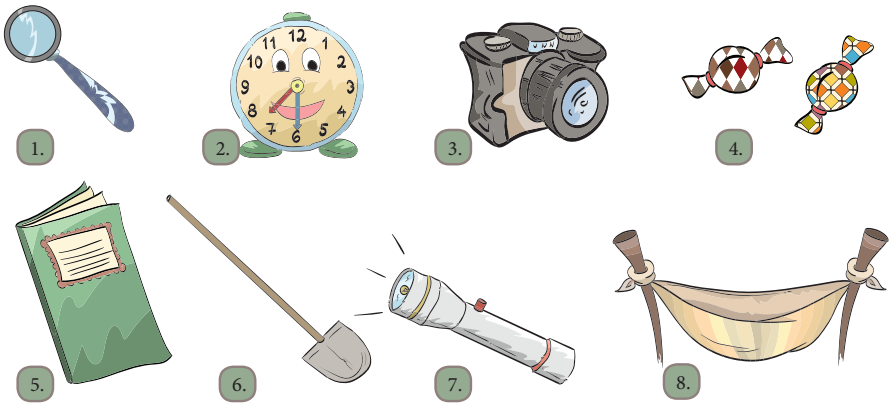
MICII EXPLORATORI
FIȘA PROFESORULUI

Sarcina 1 (5 minute, 10 puncte)

Lucrați în grupuri de câte 3. Fiecare grup este alcătuit din mici exploratori spațiali. Împreună cu colegii de echipă, imaginați-vă că porniți într-o misiune de explorare în căutarea unui asteroid locuibil. Decideți ce anume ați lua cu voi în această misiune? Puteți alege doar 4 obiecte. Aveți 2-3 minute pentru alegeri.

Apoi, numiți un vorbitor din partea echipei. Acesta va prezenta clasei alegerile finale și va motiva fiecare alegere. Vorbitorul va avea 1-2 minute la dispoziție.

Elev:	A răspuns în mică măsură cerinței (1 p)	A răspuns în mare măsură cerinței (2 p)	A răspuns integral cerinței (2.5 p)	TOTAL
Cerința a)				
Cerința b)				
Cerința c)				
Cerința d)				



TOTAL: 2.5 X 4 = max. 10p

***A răspuns în mică măsură cerinței* = 1 p**
- *a argumentat slab sau parțial alegerile făcute*
- *a formulat enunțuri elementare și, de cele mai multe ori, neconectate*
- *a prezentat idei repetitive și argumente previzibile*
- *ritmul vorbirii a fost lent, marcat de pauze lungi sau de o intonație care a îngreunat înțelegerea*
- *a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei*
- *nu a exemplificat un argument sau o situație*

***A răspuns în mare măsură cerinței* = 2 p**
- *a argumentat în mare măsură alegerile făcute*
- *a formulat enunțuri elementare, dar conectate între ele*
- *a prezentat idei și argumente previzibile, reformulate*
- *ritmul vorbirii a fost normal, dar marcat de câteva pauze*
- *nu a solicitat ajutorul în înțelegerea cerinței sau formularea unor idei*
- *a exemplificat în mare măsură un argument sau o situație*

***A răspuns integral cerinței* = 2.5 p**
- *a argumentat toate alegerile făcute*
- *a formulat enunțuri bine reprezentate, conectate între ele prin elemente ocazional complexe*
- *a prezentat idei și argumente noi, complexe*
- *ritmul vorbirii și intonația au fost potrivite*
- *nu a solicitat ajutorul în înțelegerea cerinței sau formularea unor idei*
- *a exemplificat toate argumentele și situațiile prezentate*

Sarcina 2 (6 minute, 10 puncte)

Felicitări! Ați descoperit un nou asteroid locuibil! Folosind detaliile din fișă, povestiți cum ați reușit acest lucru. Alegeți un al doilea coleg care să spună clasei povestea acestei importante descoperiri.

Elev:	1	1.5	2	2.5	TOTAL
Conținut					
Complexitate și acuratețe					
Fluență și coerență					
Eficiența comunicării					

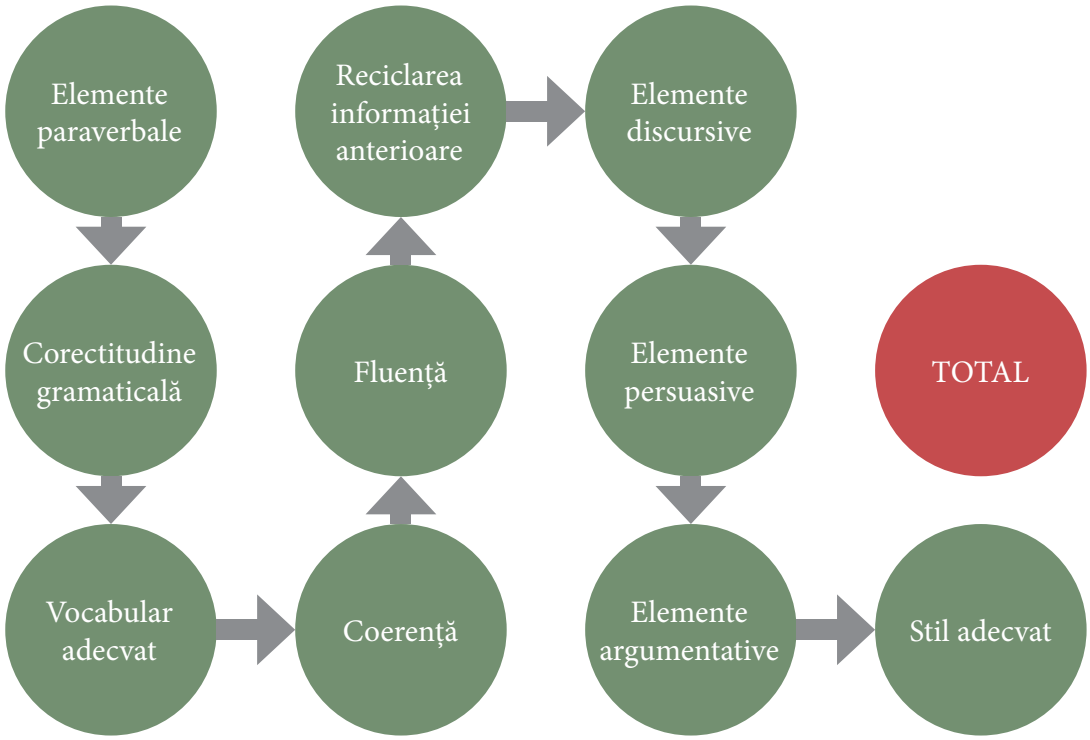
- **CONȚINUT:** adecvarea la cerință, respectarea schemei de idei;
- **COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE:** complexitatea vocabularului și a structurilor folosite, acuratețea limbii;
- **FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ:** evidențierea unui ritm al vorbirii, prezența conectorilor și a elementelor de structurare a discursului, fluiditatea ideilor, logica ideilor;
- **EFICIENȚA COMUNICĂRII:** adaptarea la registru, prezența elementelor paraverbale și non-verbale, creativitate.

TOTAL: Conținut + Complexitate și Acuratețe + Fluență și Coerență + Eficiența Comunicării = **max. 10p**

Sarcina 3 (5 minute, 10 puncte)

Doriți să convingeți cât mai mulți oameni să populeze acest asteroid. V-ați gândit că cel mai bine ar fi să pregătiți o reclamă la radio. Gândiți-vă ce informații ați vrea să includeți în această reclamă și pregătiți împreună reclama. Alegeți un al treilea coleg care să fie „vocea" reclamei-radio.

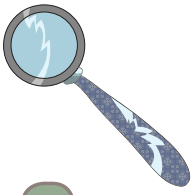
TOTAL: 1p/fiecare aspect prezent = max. 10 p

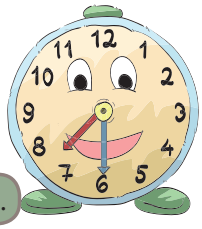


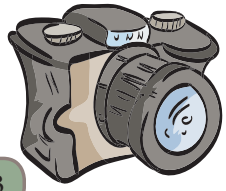
MICII EXPLORATORI
FIȘA ELEVULUI

Sarcina 1

Lucrați în grupuri de câte 3. Fiecare grup este alcătuit din mici exploratori spațiali. Împreună cu colegii de echipă, imaginați-vă că porniți într-o misiune de explorare în căutarea unui asteroid locuibil. Decideți ce anume ați lua cu voi în această misiune? Puteți alege doar 4 obiecte.
Apoi, numiți un vorbitor din partea echipei. Acesta va prezenta clasei alegerile finale și va motiva fiecare alegere.

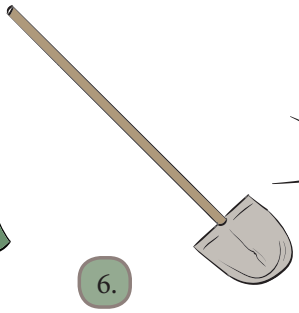

1.

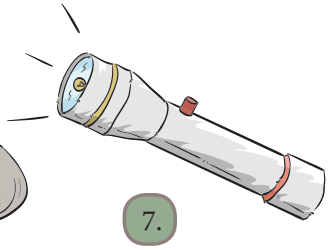

2.

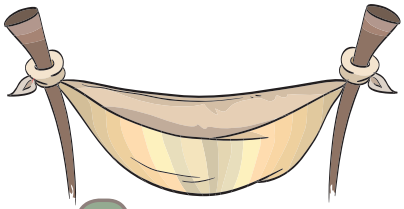

3.


4.


5.


6.


7.


8.

Obiect 1: De ce l-am ales? La ce îmi poate folosi (un exemplu)

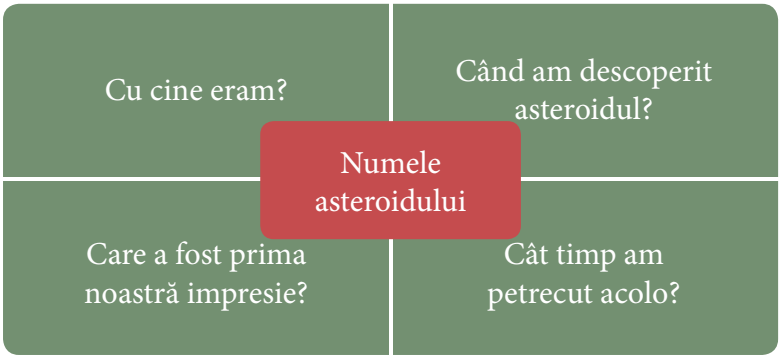
Obiect 2: De ce l-am ales? La ce îmi poate folosi (un exemplu)

Obiect 3: De ce l-am ales? La ce îmi poate folosi (un exemplu)

Obiect 4: De ce l-am ales? La ce îmi poate folosi (un exemplu)

Sarcina 2

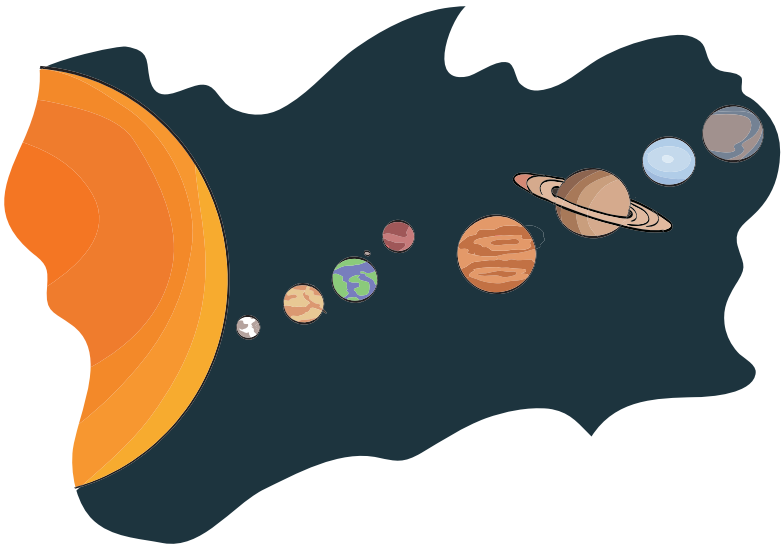
Felicitări! Ați descoperit un nou asteroid locuibil! Folosind detaliile din grafic, povestiți cum ați reușit acest lucru. Alegeți un al doilea coleg care să spună clasei povestea acestei importante descoperiri.



Sarcina 3

Doriți să convingeți cât mai mulți oameni să populeze acest asteroid. V-ați gândit că cel mai bine ar fi să pregătiți o reclamă la radio. Gândiți-vă ce informații ați vrea să includeți în această reclamă și pregătiți împreună reclama. Alegeți un al treilea coleg care să fie „vocea" reclamei radio.

Iar acum, să votăm! Haideți să alegem împreună asteroidul pe care am vrea să locuim!



ANEXA 23
SECȚIUNE DE TEST. VORBIRE. CLASA A II-A

CE VERIFICĂM?

- Poate pronunța clar cuvinte, propoziții și fraze
- Poate folosi o intonație potrivită situației de comunicare
- Poate utiliza elemente nonverbale și paraverbale în transmiterea unui mesaj

- Poate utiliza cuvinte și expresii specifice universului familiar
- Poate folosi o gamă de sinonime și antonime
- Poate utiliza structuri gramaticale simple și, ocazional, complexe
- Poate sesiza eventualele greșeli și le poate corecta
- Poate reformula, parafraza sau exemplifica la un nivel adecvat

- Poate nara o întâmplare familiară, personală sau cunoscută prin diverse mijloace
- Poate descrie și compara situații pe baza suportului vizual
- Poate solicita informații și poate face sugestii
- Poate solicita clarificări
- Poate vehicula idei previzibile, dar și neașteptate

- Poate participa la interacțiuni scurte și mai lungi
- Poate folosi formule de început, continuare și de încheiere a conversației sau a monologului
- Poate oferi ajutor interlocutorului
- Își poate adapta registrul în funcție de situația de comunicare

CE TIPURI DE DISCURS?

- Discurs neplanificat, pe teme familiare, pornind de la un set de întrebări formulate de examinator
- Monolog cu suport vizual, cu funcții de descriere și de narare
- Interacțiune spontană pe baza unei teme/situații prezentate de examinator, care cuprinde elemente de argumentare, solicitare de informații, formulare de sugestii, acord, dezacord.

Timp	Structură		Tip de discurs	Abilități verificate	Număr de răspunsuri așteptate	Modalitate de marcare a răspunsului	Număr de puncte acordate
aprox. 10 minute / pereche	Sarcina 1	Discuție liberă	Discurs liber pe baza unor întrebări generale	Sintetizarea informației	1	orală	Vezi grila de punctare
	Sarcina 2	Conversație dirijată	Discurs liber pe baza unui set de întrebări tematice	Dezvoltarea ideilor pe baza unei scheme	1	orală	Vezi grila de punctare
	Sarcina 3	Monolog cu suport vizual	Monolog descriptiv și narativ	Construirea monologului cu suport vizual	1	orală	Vezi grila de punctare
	Sarcina 4	Interacțiune	Dialog	Construirea unui dialog pe baza unui text declanșator	1	orală	Vezi grila de punctare

FIȘA PROFESORULUI

Sarcina 1 (max. 10-20 de secunde)

Te-aș ruga să te prezinți. Spune-mi, pe scurt, câteva lucruri importante despre tine: numele, vârsta, clasa din care faci parte.

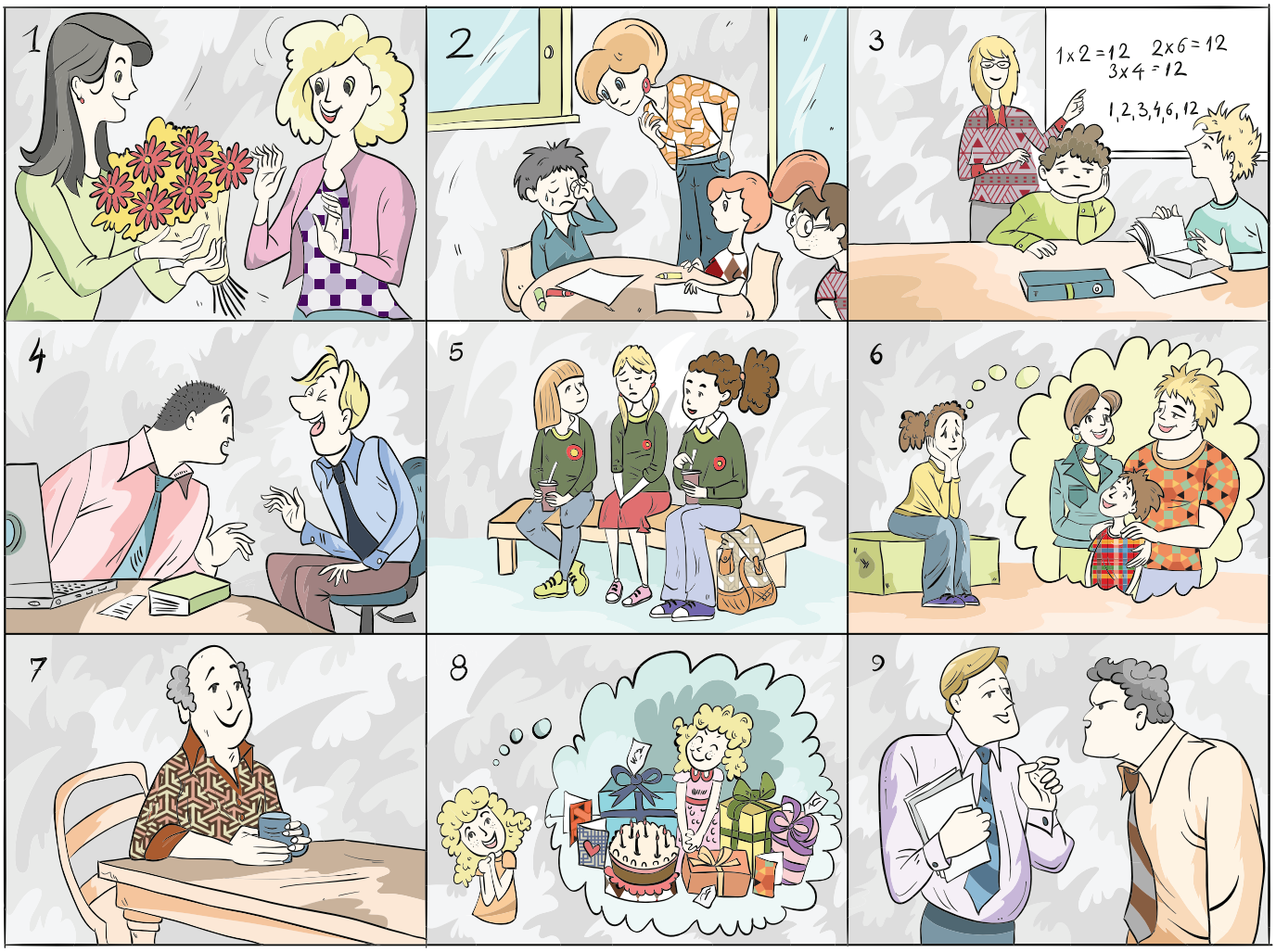
Sarcina 2 (max. 30-40 de secunde)

Cartonaș tematic: ***O zi specială***

Care este ziua ta preferată din an?
Cum o petreci de obicei?
Cu cine?
Cum ai petrecut-o anul trecut?

Sarcina 3 (max. 2 minute / candidat)

Privește aceste imagini cu personaje în diferite situații. Alege trei imagini și spune-mi ce vezi tu acolo. Cum ți se par personajele din cele trei imagini alese de tine?
Alege acum doar o imagine din cele trei și spune povestea din spatele imaginii. Ce i s-a întâmplat personajului? Care este motivul tristeții sau al fericirii sale?



Sarcina 4 (max. 2-3 minute / pereche)

Tu și colegul tău vreți să îi organizați o petrecere-surpriză unui bun prieten al vostru.
Elevul A: **Tu propui tematica petrecerii și meniul, băuturile potrivite.**
Elevul B: **Tu propui activitățiile distractive și lista de invitați.**
Faceți acest lucru printr-o conversație telefonică. Aveți la dispoziție 2-3 minute.

Grila de punctare

- **CONȚINUT: adecvarea la temă, relevanța, respectarea funcțiilor comunicative;**
- **COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE: complexitatea vocabularului și a structurilor folosite, acuratețea limbii;**
- **FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ: evidențierea unui ritm al vorbirii, prezența conectorilor și a elementelor de structurare a discursului, fluiditatea ideilor, logica ideilor;**
- **EFICIENȚA COMUNICĂRII: realizarea interacțiunii, respectarea principiilor de comunicare (a-și aștepta rândul, a solicita clarificări, a aduce clarificări suplimentare), adaptarea la registru, prezența elementelor paraverbale și non-verbale.**

În final, se face suma celor patru note. **(max. 20 p)**

Numele candidatului: _____

Clasa: _____

	1	2	3	4	5
Conținut					
Complexitate și acuratețe					
Fluență și coerență					
Eficiența comunicării					

TOTAL: _____

FIȘA ELEVULUI

Sarcina 1

Te-aș ruga să te prezinți. Spune-mi, pe scurt, câteva lucruri importante despre tine: numele, vârsta, clasa din care faci parte.

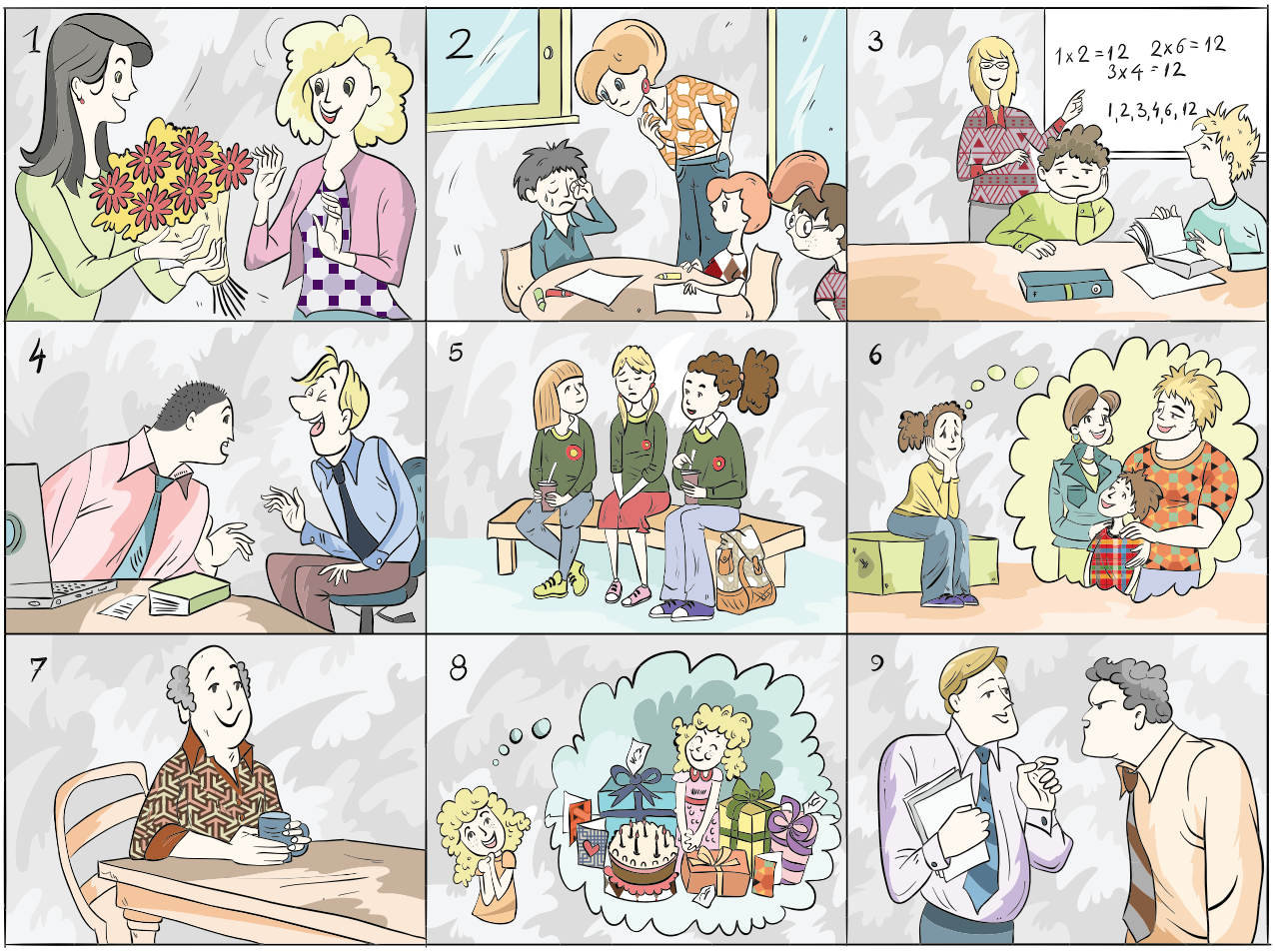
Sarcina 2

Cartonaș tematic: ***O zi specială***

Care este ziua ta preferată din an?
Cum o petreci de obicei?
Cu cine?
Cum ai petrecut-o anul trecut?

Sarcina 3

Privește aceste imagini cu personaje în diferite situații. Alege trei imagini și spune-mi ce vezi tu acolo. Cum ți se par personajele din cele trei imagini alese de tine?
Alege acum doar o imagine din cele trei și spune povestea din spatele imaginii. Ce i s-a întâmplat personajului? Care este motivul tristeții sau al fericirii sale?



Sarcina 4

Tu și colegul tău vreți să îi organizați o petrecere-surpriză unui bun prieten al vostru.
Elevul A: **Tu propui tematica petrecerii și meniul, băuturile potrivite.**
Elevul B: **Tu propui activitățiile distractive și lista de invitați.**
Faceți acest lucru printr-o conversație telefonică. Aveți la dispoziție 2-3 minute.

ANEXA 24
SECȚIUNE DE TEST. VORBIRE. CLASA A IV-A

CE VERIFICĂM?

- Poate pronunța clar cuvinte, propoziții și fraze simple și complexe
- Poate folosi o intonație variată și potrivită scopului comunicării
- Poate utiliza elemente nonverbale și paraverbale în transmiterea unui mesaj, în funcție de scopul, contextul și natura mesajului

- Poate utiliza cuvinte și expresii specifice universului familiar, dar și elemente de limbaj specializat (științific, artistic etc.) la un anumit nivel
- Poate folosi o gamă de sinonime, antonime, omonime
- Poate utiliza structuri gramaticale simple și complexe
- Poate sesiza eventualele greșeli și le poate corecta retrospectiv
- Poate reformula, parafraza, exemplifica sau dezvolta, acolo unde este cazul și la un anumit nivel

- Poate descrie o situație reală sau imaginară
- Poate descrie și compara situații pe baza suportului vizual
- Poate argumenta alegerile făcute și punctele de vedere proprii
- Poate solicita informații și poate face sugestii, invitații, propuneri
- Poate solicita clarificări și poate clarifica o situație, un punct de vedere
- Poate vehicula idei previzibile, dar și neașteptate

- Poate participa la interacțiuni scurte și mai lungi
- Poate folosi formule de început, continuare și de încheiere a conversației sau a monologului
- Poate menține o conversație, adaptându-se la registru, la tematică și la interlocutor
- Poate vorbi fluent și coerent, utilizând conectori logici

CE TIPURI DE DISCURS?

- Discurs neplanificat, pe teme familiare, pornind de la un set de întrebări formulate de examinator
- Monolog cu suport vizual, cu funcții de descriere și de argumentare
- Interacțiune spontană pe baza unei teme/situații prezentate de examinator, care cuprinde elemente de

Timp	Structură		Tip de discurs	Abilități verificate	Număr de răspunsuri așteptate	Modalitate de marcare a răspunsului	Număr de puncte acordate
aprox. 10 minute / pereche	Sarcina 1	Discuție liberă	Discurs liber pe baza unor întrebări generale	Sintetizarea informației	1	orală	Vezi grila de punctare
	Sarcina 2	Conversație dirijată	Discurs liber pe baza unui set de întrebări tematice	Dezvoltarea ideilor pe baza unei scheme	1	orală	Vezi grila de punctare
	Sarcina 3	Monolog cu suport vizual	Monolog descriptiv și argumentativ	Construirea monologului cu suport vizual	1	orală	Vezi grila de punctare
	Sarcina 4	Interacțiune	Dialog	Construirea unui dialog pe baza unui text declanșator	1	orală	Vezi grila de punctare

FIȘA PROFESORULUI

Sarcina 1 (max. 10-20 de secunde)

Te-aș ruga să te prezinți. Spune-mi, pe scurt, câteva lucruri importante despre tine: numele, vârsta, clasa din care faci parte.

Sarcina 2 (max. 30-40 de secunde)

Cartonaș tematic: ***Sport***
Care este sportul tău preferat?
Când și unde îl practici?
Cu cine?
Care este sportivul tău preferat?

Sarcina 3 (max. 2 minute/candidat)

Privește aceste imagini despre diferitele pasiuni ale oamenilor de toate vârstele. Alege trei dintre ele și descrie ce vezi acolo. Prin ce se aseamănă imaginile? Prin ce anume diferă?

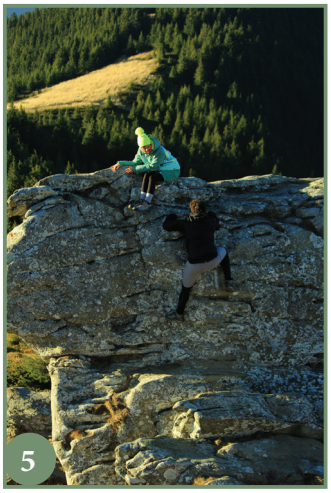
Acum alege o imagine care îți place mai mult și spune de ce ai ales-o. Ce calități trebuie să aibă persoana care și-a ales o asemenea pasiune? Cunoști o asemenea persoană? Poți să dai un exemplu de situație în care persoana respectivă și-a dovedit calitățile?


1


2


3


4


5


6

Sarcina 4 (max. 2-3 minute / pereche)

Elevul A: **Vrei să petreci un weekend întreg cu colegul tău la tine acasă. Prezintă-i ideile tale pentru petrecerea unui sfârșit de săptămână reușit.**

Elevul B: **Ești foarte curios să afli cât mai multe detalii. Adresează-i colegului tău cât mai multe întrebări. În final, poți refuza sau accepta invitația.**

Discutați planul timp de 2-3 minute.

Grila de punctare

- **CONȚINUT: adecvarea la temă, relevanța, respectarea funcțiilor comunicative;**
- **COMPLEXITATE ȘI ACURATEȚE: complexitatea vocabularului și a structurilor folosite, acuratețea limbii;**
- **FLUENȚĂ ȘI COERENȚĂ: evidențierea unui ritm al vorbirii, prezența conectorilor și a elementelor de structurare a discursului, fluiditatea ideilor, logica ideilor;**
- **EFICIENȚA COMUNICĂRII: realizarea interacțiunii, respectarea principiilor de comunicare (a-și** aștepta rândul, a solicita clarificări, a aduce clarificări suplimentare), adaptarea la registru, prezența elementelor paraverbale și non-verbale.

În final, se face ***suma*** **celor patru note. (max. 20p)**

Numele candidatului: _____

Clasa: _____

	1	2	3	4	5
Conținut					
Complexitate și acuratețe					
Fluență și coerență					
Eficiența comunicării					

TOTAL: _____

FIȘA ELEVULUI

Sarcina 1

Te-aș ruga să te prezinți. Spune-mi, pe scurt, câteva lucruri importante despre tine: numele, vârsta, clasa din care faci parte.

Sarcina 2

Cartonaș tematic: ***Sport***

Care este sportul tău preferat?

Când și unde îl practici?

Cu cine?

Care este sportivul tău preferat?

Sarcina 3

Privește aceste imagini despre diferitele pasiuni ale oamenilor de toate vârstele. Alege trei dintre ele și descrie ce vezi acolo. Prin ce se aseamănă imaginile? Prin ce anume diferă?

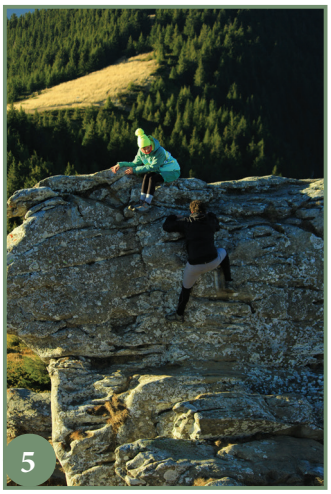
Acum alege o imagine care îți place mai mult și spune de ce ai ales-o. Ce calități trebuie să aibă persoana care și-a ales o asemenea pasiune? Cunoști o asemenea persoană? Poți să dai un exemplu de situație în care persoana respectivă și-a dovedit calitățile?


1


2


3


4


5

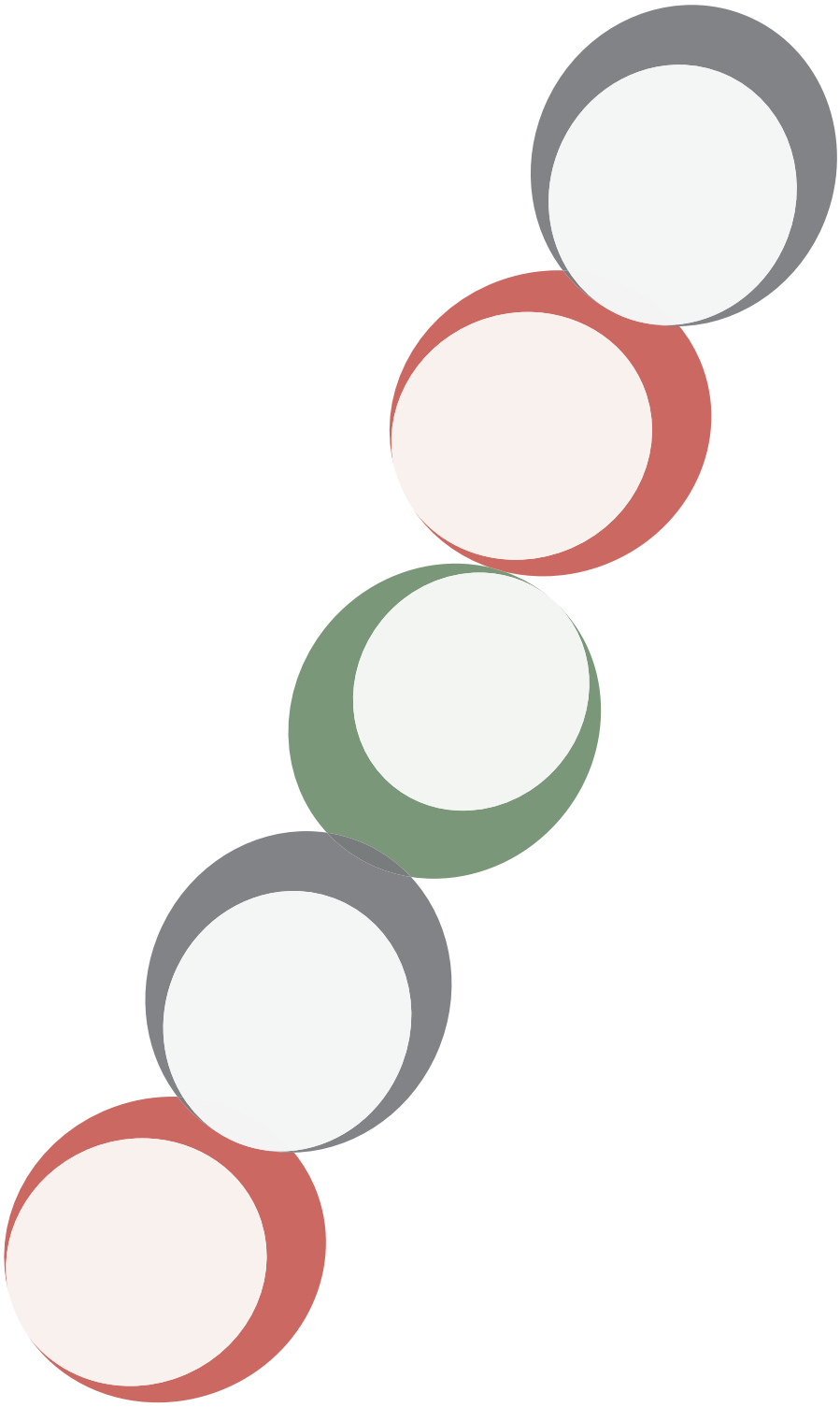

6

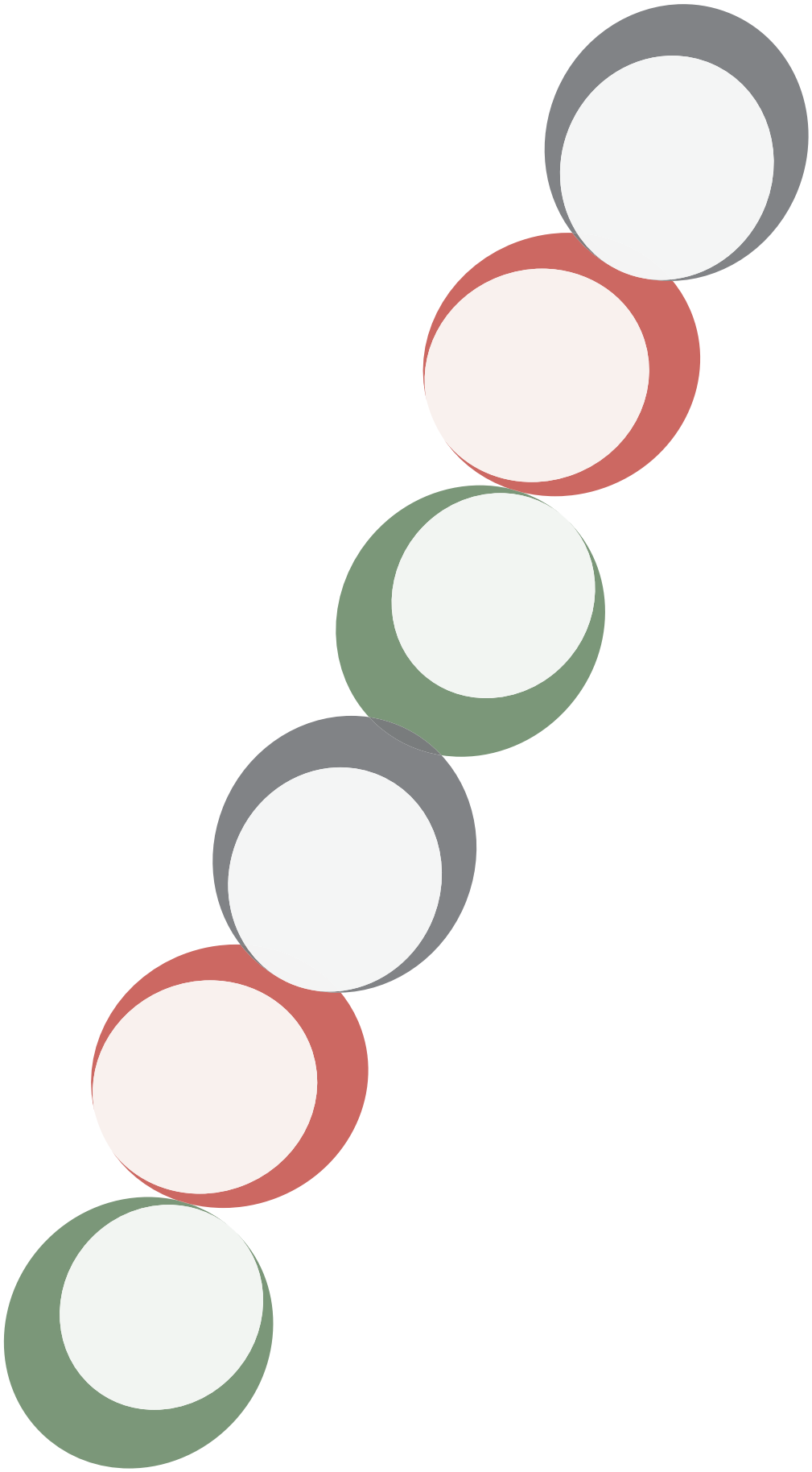
Sarcina 4 (max. 2-3 minute / pereche)

Elevul A: **Vrei să petreci un weekend întreg cu colegul tău la tine acasă. Prezintă-i ideile tale pentru petrecerea unui sfârșit de săptămână reușit.**

Elevul B: **Ești foarte curios să afli cât mai multe detalii. Adresează-i colegului tău cât mai multe întrebări. În final, poți refuza sau accepta invitația.**

Discutați planul timp de 2-3 minute.





Cuprins

Cuvânt-înainte *3*

Unitatea 1
Evaluarea – cadru general *5*

Unitatea 2
Competența de receptare a mesajului oral – cadru general *21*

Unitatea 3
Competența de receptare a mesajului oral – evaluare formativă și evaluare sumativă..... *35*

Unitatea 4
Competența de producere a mesajului oral (vorbirea) – prezentare generală..... *73*

Unitatea 5
Competența de producere a mesajului oral – evaluare formativă și evaluare sumativă *83*

Anexe
Anexa 1..... *109*
Anexa 2..... *110*
Anexa 3..... *111*
Anexa 4..... *112*
Anexa 5..... *113*
Anexa 6..... *115*
Anexa 7..... *117*
Anexa 8..... *118*
Anexa 9..... *119*
Anexa 10..... *129*
Anexa 11..... *135*
Anexa 12..... *143*
Anexa 13..... *151*
Anexa 14..... *159*
Anexa 15..... *160*
Anexa 16..... *161*
Anexa 17..... *162*
Anexa 18..... *163*
Anexa 19..... *164*
Anexa 20..... *165*
Anexa 21..... *169*
Anexa 22..... *175*
Anexa 23..... *181*
Anexa 24..... *185*